

A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização

letrônica

Clarice Lehnen Wolff*
Gracielle Tamiosso Nazari**

1 Introdução

Os rumos da alfabetização necessitam ser discutidos de forma interdisciplinar em nossa sociedade, pois os vários olhares que se somam trazem luzes a um processo que tem sofrido questionamentos e reformulações nem sempre efetivas. Historicamente, há uma polarização entre os métodos utilizados no ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita, com predomínio ora dos processos sintéticos, ora dos analíticos.

De acordo com a retrospectiva apresentada por Pereira (2002), nos anos 50 e 60, os métodos de alfabetização primavam pela representação de fonemas, com um ensino linear e progressivo. As cartilhas traziam as relações letra-fonema sequencialmente. Mortatti (2006) refere que seu uso era baseado, primordialmente, em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa). A escrita continuava sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório” que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso e auditivo-motoras, de posição de corpo e membros, entre outros aspectos. Pereira (op.cit.) acrescenta que, nesse período, a leitura era um componente indispensável, tanto com textos voltados à alfabetização, como para o lazer e a cultura, especialmente os contos literários clássicos, como os de Andersen e os de Grimm.

* Fonoaudióloga e mestranda em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq.

** Fonoaudióloga, especialista em alfabetização e mestranda em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.

Nos anos 60 e 70, os textos didáticos entraram em cena, trazendo unidades temáticas, onde a língua portuguesa assumia um caráter instrumental e unia conteúdos de Ciências e Estudos Sociais e eram decompostos em frases, palavras, sílabas e letras, ainda com a preocupação com a relação fonema/letra. Os textos para leitura genuínos, com tradição cultural, foram perdendo espaço para textos de rápido consumo, para fazer frente à televisão, que avançava como opção de lazer.

Mortatti (2006) ressalta que, aproximadamente no final da década de 1970, funda-se uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a preocupação de *como ensinar* a partir da maturidade da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontravam-se subordinadas às de ordem psicológica. Metodologicamente, dos anos 70 para os 80, o ponto inicial do processo era o fonema, e a partir dele, a formação de sílabas e palavras, sempre com a referência sonora. A leitura, nesse contexto, estava distanciada do processo de alfabetização, em parte substituída por histórias veiculadas na televisão, em discos e fitas de áudio (PEREIRA, 2002).

A partir dos anos 80, a escrita *como processo* foi posta no eixo da alfabetização. Introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e seus colaboradores (1986). Essa teoria tem como enfoque o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), porém, ressalta-se que não se trata de um método novo, mas de uma mudança de paradigma conceitual (MORTATTI, 2006).

A constatação de que há níveis de construção da escrita pela criança fez com que se enfatizassem as etapas de produção desta, e as relações fonemas/letras deixaram de ser lineares. Os textos do tipo relatório, construídos de modo coletivo, passaram a predominar, e eram escritos a partir de palavras significativas descobertas em um tema gerador discutido pelos alunos. Nessa concepção, observa Pereira (2002), a leitura passou a ser novamente secundária no processo, não estando integrada à alfabetização.

Mesmo com esses “avanços metodológicos”, os problemas de alfabetização de nosso país estão longe de ser solucionados. Somados ao alto índice de analfabetismo, que, segundo dados do IBGE (CENSO, 2000), correspondem a 15 milhões de brasileiros, encontram-se ainda 45 milhões considerados analfabetos funcionais ou alfabetizados tecnicamente. Considera-se que esse último grupo é composto por indivíduos que sabem codificar e decodificar a escrita, porém não compreendem o que leem nem o que escrevem, ou seja, apresentam dificuldades em interpretar o texto e significar por meio da linguagem escrita.

Cagliari (2001) comenta que, mesmo nos países ditos desenvolvidos, onde a educação e a cultura ocupam um lugar de atenção privilegiada, há cerca de 20% de alfabetizandos que passam por muitas dificuldades para aprender a ler e a escrever e o analfabetismo de pessoas adultas não é fato totalmente extinto nessas sociedades. Em meio a muitas e contraditórias teorias, advindas das Universidades, Cagliari (op.cit.) destaca o bom senso dos professores para desempenharem sua tarefa, mesmo quando as teorias não ajudam; e acrescenta que “não existe um único caminho para se alfabetizar, porque não existe um único caminho para aprender”. Essa afirmação nos leva a uma maior aproximação da idéia da escuta e conhecimento do aluno, para que se possam encontrar alternativas mais adequadas de aprendizagem.

As pesquisas científicas nas diversas áreas relacionadas à educação e à linguagem têm sido um norte quanto aos rumos a seguir. Dentre as ideias que se destacam no momento atual, está a importância da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita (TUNMER, HERRIMAN & NESDALE, 1988; YAVAS, 1989; HAASE, 1990; GATHERCOLE e BADDELEY, 1993; CARDOSO-MARTINS, 1995; CIELO, 1996; FREITAS, 2002; entre outros autores). Podemos ampliar esse universo e falar da importância da consciência linguística.

De acordo com Gombert (1992), a consciência linguística ou conhecimento metalinguístico é a capacidade para pensar ou refletir sobre a expressão linguística; se refere à tomada da própria língua como objeto para cognição. Essa capacidade permite ao sujeito poder pensar sobre a linguagem e operar com ela em seus distintos níveis: textual, pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico.

Nesse sentido, os estudos na área da Psicolinguística têm trazido importantes contribuições para a compreensão dos fundamentos dos processos de escrita e leitura, e fatores intervenientes na aprendizagem. Por essa razão, será a área privilegiada para justificar o presente enfoque da importância da oralidade no processo de alfabetização.

2 Fundamentos psicolinguísticos e o desenvolvimento da linguagem

De acordo com Zanini (1986), a Psicolinguística é uma ciência interdisciplinar que reúne dados da Psicologia e da Linguística para melhor explicar o comportamento verbal em sua relação com outros comportamentos humanos e com o ambiente em que o primeiro se insere.

Slama-Cazacu (1979, p. 38), precursora dessa área de estudo, aponta quais são os problemas estudados pela Psicolinguística: as relações entre o estado psíquico dos

interlocutores e a mensagem; as relações entre as particularidades sequenciais das mensagens e os processos psíquicos e as relações entre os grupos sociais e a modificação das mensagens ou entre a evolução de indivíduos e de sua língua.

Zanini (1986) refere que o professor alfabetizador pode tirar muito proveito dos estudos acerca da aquisição da linguagem à luz da Psicolinguística, tendo em vista que a complexidade do processo de aquisição do código escrito exige um conhecimento seguro dos elementos intervenientes neste processo. Uma vez que o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito, deve-se esperar deste profissional um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da linguagem infantil e de seu desenvolvimento para auxiliá-los adequadamente no processo de alfabetização.

2.1 A importância da interação com o adulto na aprendizagem

Todas as crianças estão expostas à linguagem. Mas o desenvolvimento linguístico de cada uma, com maiores ou menores habilidades de comunicação e uso eficiente da linguagem, sofrem interferências da constituição psíquica, física e de possibilidades de interação social que a criança possui.

Golbert (1988) apresenta três aspectos a serem considerados para que ocorram diferenças no grau e na forma no domínio das estruturas linguísticas. A primeira delas diz respeito a uma base orgânica sadia: as estruturas e mecanismos de recepção e produção da linguagem devem estar íntegros e funcionar integradamente. Outro aspecto diz respeito à interação com o adulto: a qualidade e a coerência da estimulação linguística serão únicas para cada criança, em função do estilo de comunicação estabelecida com o adulto. O ambiente pode ser considerado como aceitador ou rejeitador das propostas de linguagem das crianças, de acordo com a maior ou menor consideração dos seus esforços na comunicação. O terceiro aspecto diz respeito à cognição: para compreender a fala, a criança precisa interpretá-la, fazendo antecipações com base em seu conhecimento de mundo. De acordo com Golbert (op.cit.), a aquisição da linguagem consiste em descobrir expressões linguísticas para significados já elaborados.

As mudanças da organização cerebral sob o estímulo do ambiente são destacadas por Rossa (2002), dentro de uma visão psicolinguística conexionista. Os estudos com imagens mostram o desenvolvimento de alterações estruturais cerebrais em resposta às experiências, e como adaptação a condições mutantes e estímulos repetidos. O trabalho com a multiplicidade de informações e a necessidade de armazená-las favorece novas conexões sinápticas (entre

neurônios). Uma criança estimulada a refletir e a pensar dedutivamente revela que seu cérebro configura-se com maiores conexões interneuronais do que uma criança com pouco exercício mental, salienta essa autora. Assim, quanto mais houver reforços de ligações sinápticas e a construção de novas “pontes” entre as redes de neurônios, mais facilmente a criança elaborará um significado com suas próprias palavras e se lembrará de seus pensamentos. A possibilidade de debruçar-se sobre o pensamento é essencial para que a criança possa refletir. O que passa pela consciência, aliado à atenção, é a base do aprendizado.

Dessa forma, podemos concluir, junto com Golbert (1988), que o intercâmbio verbal da criança com o adulto favorece tanto seu desenvolvimento linguístico como o cognitivo, e as diferenças ambientais explicam, pelo menos em parte, as diferenças linguísticas. Esta interação inicia em casa e se prolonga na vida escolar, no contato da criança com seus pares e outros adultos.

Pinto (2001) salienta a importância da prática de linguagem pela criança, sentindo-a como algo “vivo” que precisa fazer sentido em função de seus conhecimentos. Assim, deve ser propiciado ao indivíduo, desde sempre, a possibilidade de partir para a descoberta das peças que integram a linguagem enquanto objeto, dando-lhe a oportunidade de desenvolver sensibilidades no nível da forma e do conteúdo do objeto em questão. A autora refere que a descoberta da linguagem por parte da criança passará por diferentes etapas e graus de interesse de acordo com o teor do desafio articulatório/perceptivo ou de sentido que representem os usos verbais com que ela se deparar, tanto na vida familiar como na escolar.

Dentro da inter-relação aluno-professor, Orlandi (1984) mostra a estreita relação entre o emissor e o receptor. Com um enfoque centrado na linguagem oral, a autora diz que “quem fala, ao produzir, também está atribuindo sentido; quem ouve, ao atribuir, também produz sentido” (p.40).

Golbert (1988) observa que na compreensão da linguagem oral, a percepção e a memória atuam mais em relação a unidades significativas do que em relação a palavras e sons. Na aquisição da leitura e escrita, a criança percorre um caminho inverso, no qual precisa estar mais atenta aos sons e palavras, para daí alcançar os significados. Intervêm, nesse caso, comportamentos de consciência linguística que exigem controle, análise e grau de atenções maiores do que os comportamentos mais espontâneos próprios da linguagem oral.

Este desenvolvimento da consciência linguística passa também por sua vivência da oralidade e contato com materiais de leitura e escrita, propiciados por sua interação com o adulto.

2.2 Relações entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita

Segundo Goodman (1987), as duas formas de linguagem – oral e escrita - possuem a mesma gramática subjacente e utilizam as mesmas regras para relacionar sua estrutura profunda com a representação superficial. O que diferencia a língua oral da escrita são principalmente as circunstâncias de uso. Utilizamos a língua oral, sobretudo, para a comunicação imediata, cara a cara, e a língua escrita, para nos comunicarmos através do tempo e do espaço. Esse autor destaca que cada forma tem um processo produtivo e um receptivo. Falar e escrever são produtivos ou expressivos. Ler e escutar são receptivos. Mas ambos são processos nos quais há um intercâmbio ativo de significado. Ao utilizar a linguagem produtiva ou receptivamente, tem lugar transações entre pensamento e linguagem. Por assim dizer, falar, escrever, escutar e ler são processos psicolinguísticos.

Os sistemas de escrita baseiam-se na linguagem oral, de modos diversos e não exatos, mas trazem implicações significativas em seu desenvolvimento, afirmam Santos e Navas (2004). Desta forma, a escrita é um registro visível do conhecimento humano que permite a reflexão sobre a linguagem. Essas autoras destacam a praticidade da notação alfabética, que possui uma infra-estrutura recorrente e um número pequeno de unidades: “essas unidades formam uma ponte com a linguagem falada e se fundem em unidades maiores, com função lexical e gramatical, provendo o acesso a todo o vocabulário de uma língua” (p.3).

A eficiente trajetória de ouvir, entender e falar, construída pela criança na aquisição da linguagem oral, frequentemente é ignorada na escolarização e se instala um processo de ensino que desconsidera o que a criança já sabe sobre sua língua e sobre o mundo e a forma ativa como ela aprendeu esta língua, ressalta Golbert (1988, p.108). Como o processamento da leitura e da escrita necessita de uma base de consciência fonológica, sintática e semântica, uma linguagem ativa e o desenvolvimento de uma habilidade linguística geral possibilitarão empregar as palavras em contextos adequados: reconhecer diferenças e semelhanças em categorias verbais, manejar relações gramaticais, codificar foneticamente a informação gráfica, entre outras habilidades.

Pinto (2001) complementa esse ponto de vista quando refere que há diferenças entre o oral e o escrito, mas que prefere enfatizar os elos existentes entre ambos, de forma a ver entre as duas formas de linguagem uma continuidade. Um investimento válido e bem estruturado da oralidade só poderá trazer repercussões positivas para o objeto-linguagem na sua forma escrita. Acrescenta que, nesta perspectiva, a escrita/leitura não poderá ser vista apenas como exercício de correspondência fono-gráfica (etapa que com certeza precisa ser bem dominada e

rapidamente transposta), mas, sobretudo, um exercício gerador de sentido nas diferentes situações que possam ser vividas.

Mais uma vez pode-se observar a importância do trabalho a ser realizado com oralidade em sala de aula, visto que os estímulos e atividades propostas podem ser enriquecidos pelas produções, percepções e hipóteses de conhecimento criadas pelas crianças.

Sabe-se que a aquisição da língua oral ocorre de maneira natural pela criança, não necessitando de qualquer ensino sistemático, ao contrário da escrita. Assim, segundo Tasca (1986), a criança nessa idade tem domínio de sua língua porque ela internalizou, de forma intuitiva, as regras da variante linguística falada ao seu redor. Se a escola ignorar este fato, configura-se a situação denunciada por Slama-Cazacu (1979, p.82): “na escola, os hábitos linguísticos da criança, sua tendência a ‘refletir’ sobre a língua, sua maneira pessoal de construir as mensagens são bruscamente transformados por regras que ela deve aprender mais ou menos mecanicamente.”

Se alfabetizar é auxiliar a criança a se transportar do domínio do código oral ao domínio do código escrito, pondera Golbert (1988), então é preciso conhecer os processos de aquisição da oralidade que poderão ser esclarecedores com relação à aquisição da escrita.

Cagliari (2001), em artigo que apresenta uma reflexão sobre vinte anos de busca de soluções em alfabetização, destaca a importância do conhecimento sobre como funciona a linguagem oral e os sistemas de escrita para quem trabalha com a alfabetização. Atrás desse processo, ou dentro dele, está a linguagem como objeto principal, afirma esse autor (p.49). Entre suas interessantes conclusões, encontra-se a de que *a leitura é a essência da alfabetização*. O autor completa esse pensamento com o conceito de que ler exige, antes de tudo, a decifração da escrita, e que esta é a condição básica da alfabetização. Assim, a compreensão de um texto é tão relativa, fácil ou difícil, quanto a compreensão oral do mesmo. O processo de decifração está relacionado à tarefa de segmentar a fala e a escrita e a relacionar essas unidades. As relações entre letras e sons (leitura) não é a mesma que ocorre entre sons e letras (escrita), por isso é desejável que sempre seja objeto de instrução relacionar as unidades de fala com as de escrita e vice-versa.

2.3 Consciência linguística e alfabetização

Dentre os fatores tidos como cruciais no processo de aquisição da linguagem, quer em termos do desenvolvimento da linguagem oral, quer da apropriação da linguagem escrita, destaca-se a promoção da consciência linguística (ADAMS, 1994). Para que essa possa se

desenvolver, é necessário que o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade, o qual, implícito e inconsciente, é movido pela necessidade de comunicação.

Cielo (2001) aponta que a consciência linguística não emerge de uma hora para outra num cérebro infantil, mas é resultado do desenvolvimento e amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio ou contexto, fazendo com que a criança esteja em constante processo de aquisição de novos conhecimentos e de crescente complexidade quanto a sua manipulação ou seu processamento.

Zanini (1986) refere que o alfabetizador deve considerar a complexidade linguística do material apresentado à criança e, também, deverá ter uma medida da consciência da língua que a criança, ao entrar para a escola, já desenvolveu. Uma vez que aprender o código escrito implica ser capaz de manipular explicitamente a estrutura de uma língua falada, a consciência linguística parece constituir um dos pré-requisitos para aprender a ler e escrever já que sem essa capacidade a criança não será capaz de estabelecer a correspondência entre código oral e código escrito.

As crianças, de um modo geral, recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala (ABAURRE-GNERRE, 1988, p. 140). Segundo Navas e Santos (2002) e Carvalho e Alvarez (2000), a relação entre consciência fonológica e a aquisição da leitura é recíproca e bidirecional. À medida que a consciência fonológica se desenvolve, facilita o aprendizado da leitura e escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonológica.

De acordo com Carvalho e Alvarez (2000), a aquisição da linguagem escrita requer, dentre outros fatores, a consciência de que o discurso é composto por unidades sonoras mínimas, os fonemas, e que esses podem ser representados graficamente. Além disso, referem que a dificuldade apresentada pela criança nas habilidades fonológicas poderá causar *déficits* consideráveis na aquisição e desenvolvimento da leitura.

Lyon & Swank (1999) referem que para aprender a escrever uma língua que tem como base um sistema alfabético, a criança necessita compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos. Ou seja, a palavra passa a ser percebida pela criança como uma sequência de sons. Outros autores como Tunmer, Herriman e Nesdale (1988), Lundberg, Frost e Peterson (1988) e Blachman (1991) também afirmam que a consciência fonológica tem se mostrado de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita.

O processo de decifração para Cagliari (2001) está centrado na noção de palavra. Assim, a passagem da palavra para o texto não deve atropelar o processo de decifração pelo qual a criança está passando.

Tunmer e Bowey (1980) chamam a atenção para a necessidade de a criança, após ter assimilado a relação fonema/letra, desenvolver a consciência das regras sintáticas de sua língua para organizar os textos de maneira coerente e compreensível.

Já a consciência sintática, enquanto capacidade de reflexão ao nível da frase, manifesta-se geralmente na capacidade de avaliar a sua gramaticalidade ou aceitabilidade, corrigindo-a ou justificando a sua correção. Também a este momento é fundamental que o educador tenha noção de que a emergência da consciência sintática é, como descrito na literatura (GOMBERT, 1990), mais tardia do que a consciência fonológica ou da palavra, já que a criança tem dificuldade em abstrair do conteúdo que a frase veicula para focar a sua atenção sobre a forma da mesma.

Capellini & Oliveira (2003) ressaltam que, ao longo do período escolar, as crianças que apresentam habilidades orais escassamente desenvolvidas na interação social, no campo fonológico, sintático, semântico e pragmático, são sobrecarregadas em ambiente acadêmico. Isto torna clara a importância da linguagem oral para tantos aspectos da aprendizagem da leitura e escrita. Essas habilidades, como a consciência da pragmática, o julgamento de ambigüidades, anomalias e sua relação com o processo de alfabetização têm sido investigadas nos últimos anos. A imaturidade fonológica, no entanto, é o primeiro sinal de que o desenvolvimento da linguagem da criança apresenta alterações, especialmente quando vem acompanhada de histórico familiar positivo para transtorno de aprendizagem, alterações neuropsicológicas como lateralidade, ritmo, esquema corporal e noção têmporo-espacial (SALGADO & CAPELLINI, 2004).

2.5 Leitura e alfabetização

A leitura pode ser abordada com relação à sua recepção pela criança, quando o adulto lê para ela, e também em sua aquisição, enfocando os processos cognitivos e maturacionais envolvidos nas estratégias desenvolvidas pelo aprendiz. Assim, considera-se que a oralidade desempenha um papel fundamental na compreensão leitora, visto que esta requer, dentre outros fatores, conhecimentos prévios e linguísticos. A prática do hábito de contação de histórias favorece a “ponte” entre o oral e o escrito.

Crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já tem consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala da escrita, afirma Kato (2007, p.14).

Um interessante estudo realizado por Fontes e Cardoso-Martins (2004), sobre efeitos de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de baixo nível sócio-econômico, de 4 a 6 anos de idade, mostrou que essas crianças tiveram benefícios em sua linguagem oral e não exatamente em relação às medidas de conhecimento de leitura e escrita, nessa faixa etária. Essas eram crianças com muito pouca experiência de acesso à escrita. As crianças do grupo experimental apresentaram ganhos consideráveis em vocabulário e no desenvolvimento de compreensão de histórias. Esses aspectos, como já ressaltado anteriormente neste artigo, são fundamentais para a consciência da linguagem e a manipulação explícita da estrutura da linguagem oral, que perpassam os sistemas da linguagem oral e escrita.

De acordo com Wells (1986), a leitura de histórias é uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, em função de estas conterem pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido das palavras desconhecidas. As ilustrações, as pistas não-linguísticas e para-linguísticas, como entonação, ritmo, gestos e expressões faciais, são fonte poderosa de informações sobre o significado de palavras desconhecidas.

Embora as pistas contextuais fornecidas pela leitura sejam eficientes por si mesmas, a participação ativa da criança na construção do significado é um aspecto importante na construção do vocabulário (WHITEHURST & COL., 1988).

Farr e Carey (1986) destacam o fato de que “ler é mais do que identificar palavras (...) é compreender idéias e conceitos”. Sendo a compreensão um processo construtivo altamente dependente do conhecimento prévio, as informações contidas em um texto deverão ser inter-relacionadas com aquelas que o leitor tem em seu cérebro. Nesse sentido, as palavras constituem pistas que o leitor usa para relacionar as idéias do escritor às suas próprias.

Segundo Kleiman (1993), a leitura é um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão e da memória.

Kleiman (1989) afirma que sem a participação do conhecimento prévio do leitor não há leitura. O conhecimento prévio constitui todo conhecimento que o indivíduo adquiriu ao longo de sua vida e envolve três tipos:

- *Conhecimento linguístico*: refere-se ao conhecimento da língua, que permite ao sujeito comunicar-se;
- *Conhecimento textual*: compreende o conhecimento das estruturas ou modelos textuais globais, ou seja, a estrutura característica de cada tipo de texto (poema, narrativa, reportagem, receita, bula, etc.);
- *Conhecimento de mundo (ou enciclopédico)*: corresponde ao conhecimento geral que as pessoas têm sobre as coisas, podendo ser adquirido tanto formal quanto informalmente.

Todos esses três sistemas de conhecimento são acessados durante o processamento textual, a fim de possibilitar a compreensão. É importante ainda considerar que o conhecimento de um tipo pode compensar a insuficiência de outro tipo.

Goodman (1987) relata que a relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceituais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita *a priori*, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado.

O autor comenta também a forma como falamos, pois todos nós falamos ao menos um dialeto de um idioma, e, às vezes, vários registros ou maneiras de utilizar a linguagem em diferentes contextos. As formas de linguagem que o leitor controla afetarão fortemente sua leitura, tanto na recepção do texto oral, quanto na decodificação escrita.

O clássico modelo cognitivo de dupla-rota determina a existência de duas vias paralelas para o reconhecimento de palavras: a via lexical ou ortográfica e a via fonológica.

Coltheart, Curtis e Atkins (1993) referem que a via ortográfica (lexical) envolve uma conexão direta entre a palavra escrita e a representação da palavra no léxico ortográfico do leitor, e a via fonológica envolve o uso de correspondências entre grafema e fonema.

Segundo Booth et al (1999), a informação fonológica não é abandonada pelo leitor proficiente, além de se tornar uma peça importante na determinação da velocidade de leitura. Portanto, haveria um aumento gradual da utilização da via lexical, funcionando como um

fator de facilitação para a leitura, por torná-la mais eficiente, mas sem o abandono da via fonológica.

Rossa (2001) também destaca que no período de alfabetização a criança utiliza uma estratégia ascendente de processamento leitor, ou seja, seu ponto de partida é o texto. “Toda a atenção e esforço cognitivo estão concentrados na tarefa de decodificar sequências de letras as quais contêm algum significado”, afirma a autora. A consciência da relação entre os sons da língua e os grafemas é uma etapa muito importante para que a criança consiga decodificar o que está escrito e, à medida que ganha velocidade na leitura, utilizar estratégias descendentes aliadas às ascendentes. Na estratégia descendente, o leitor não decodifica letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

3 Sugestões de recursos de trabalho com a oralidade na alfabetização

Após apontar esses importantes fundamentos que a linguagem oral traz para a aprendizagem da leitura e da escrita, podemos pensar na riqueza de recursos que os professores tem à disposição em sala de aula.

O conhecimento do aluno que chega às séries de alfabetização, como ele chega, que linguagem utiliza e que recursos linguísticos ele dispõe, pode ser obtido na prática de “rodinha” em sala de aula. Tão difundido na pré-escola, o hábito de sentar em círculo com as crianças e conversar sobre um tema de interesse, suas vivências, um projeto que estejam desenvolvendo, ou planejar a rotina e as regras de aula, continuam sendo importantes no período de alfabetização.

Da mesma forma, esse é um formato sempre acolhedor para uma nova história lida pelo professor, que trará enriquecimento linguístico, cultural, interatividade entre alunos e a organização de conceitos. O contato com o material escrito lido na escola gera a vivência tão necessária com diferentes suportes e gêneros de escrita, possibilitando discussões sobre a sequência e interpretação dos fatos pertencentes às histórias. Esse exercício de atenção à leitura e a imaginação desencadeada por ela podem enriquecer as futuras produções textuais dos alunos.

Ramos (2003) ressalta que quanto mais rico o conhecimento da língua oral, maior a base sobre a qual se estabelecerão habilidades para a leitura e a escrita. Dessa forma, um ambiente rico em narrativas, poesia, música, incentivará o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, que poderá ter mais refinada a capacidade de interpretar e estabelecer significados, a memória auditiva e visual enriquecidas e um maior léxico.

No contato com a poesia, por exemplo, a típica brincadeira com os sons das palavras e jogo de significados envoltos num texto ritmado, traz para as crianças um trabalho de consciência linguística que emerge quase naturalmente. A contribuição da poesia na aprendizagem da leitura e escrita é relevante porque ela é essencialmente um texto para ser oralizado, de acordo com Fronckowiak (2008). “É repetindo os versos, as aliterações, a sonoridade do poema, atuando sobre o plano melopeico, que a criança realizará sua primeira aproximação efetiva com o gênero” (AVERBUCK, 1982). Nesse sentido, o professor que lê para crianças que ainda não dominam o processo da escrita precisa conhecer bem as leituras que faz para seus alunos, explorando as redes fônicas dos poemas e poesias, a fim de torná-las mais significativas.

Fronckowiak (op.cit.) acrescenta que a criança que ouve e observa um poema aprende a perceber os ritmos complexos e infinitamente variáveis dos tipos gráficos, dos espaços em branco, dos espaços para sonhar. “Quando uma criança ganha confiança em si própria e na sua voz, quando triunfa sobre a timidez e as dificuldades de articulação, o dizer poético torna-se extraordinário motor para desenvolver e manter a memória”, afirma essa autora.

As brincadeiras de criar histórias em conjunto com o grupo de crianças estimula a atenção, a noção de frase e o encadeamento de idéias, por exemplo. O registro escrito dessa atividade valoriza essa outra modalidade de linguagem, que toma sentido na vida da criança. A criação pode ter a proposta de favorecer o trabalho com rimas e aliterações também, a partir de versos já trabalhados em leituras e brincadeiras. As crianças podem reconstruir versos e/ou construir seus próprios em grupo.

Comparar palavras faladas oralmente, levando em conta seu tamanho, sonoridade e significados, facilita o desenvolvimento da consciência linguística. As músicas também divertem, marcam na emoção, e enriquecem esse tipo de atividade. Por que não dar melodia a um pequeno poema, por exemplo?

Não se encerram aqui de modo algum as opções de um trabalho com base na oralidade. Essas são apenas sugestões para que se criem outras atividades junto com as crianças. É importante a escuta do grupo, onde brotam as necessidades e possibilidades necessárias para fazer as ligações entre a oralidade e a aprendizagem da leitura e escrita.

4 Conclusões

Concordamos com Golbert (1988) que a atenção ao desenvolvimento da linguagem oral se justifica por um duplo significado: como recurso para a aquisição da escritura e como um caminho para a prevenção das alterações na aquisição da escrita. Este último aspecto

advém do conhecimento do desenvolvimento linguístico de cada aluno. E acrescentaríamos, nesse momento, outros significados articulados por essa prática: o favorecimento da interação professor-aluno e também aluno-aluno; a possibilidade de ampliação de experiências com a linguagem, enriquecendo a consciência linguística; o acesso a diferentes suportes de leitura e à estrutura textual, estabelecendo uma “ponte” entre o oral e o escrito.

O envolvimento de todos os alunos em atividades contextualizadas e que propiciem a interação maximizam as oportunidades de ensino-aprendizagem, aumentando os conhecimentos, não só os específicos de sua língua, como também os culturais, enriquecidos pelas discussões e trocas de experiências entre a turma.

Dessa forma, a oralidade é um dos caminhos que contribuem para uma alfabetização eficaz, já que este processo requer a reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita, bem como o desenvolvimento da consciência linguística, o que se reflete no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Referências

ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadete. The Interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. *European Journal of Psychology of Education*, v. 3, n. 4, p.415-30, 1988.

ADAMS, Marilyn Jager. Learning to reading: modeling the reader x modelling the learner. In: HUME, Charles e SNOWLING, Margaret. *Reading development and dyslexia*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc., 1994.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BLACHMAN, Bernita A. Early Intervention for children's reading problems: clinical applications of the research in phonological awareness. *Top Lang Disord*, v 12, cap 1, p 51-65, 1991.

BOOTH, James R.; PERFETTI, Charles; MACWHINNEY, Brian. Quick, automatic and general activation of orthographic and phonological representations in young readers. *Developmental Psychology*, v. 35. n.1, p. 3-19, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: Lamprecht, Regina Ritter e Menuzzi, Sergio (org). *Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem* Letras de Hoje. Porto Alegre, v.36, nº3, p.47-66, setembro, 2001.

CAPELLINI, Simone A. & OLIVEIRA, K. T. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: Ciasca, S. M. (org.) *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 – p. 113-140.

Letrônica, Porto Alegre v.2, n.1, p. 163, julho 2009.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in portuguese. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 808-828, 1995.

CARVALHO, Isabel Albuquerque M. de.; ALVAREZ, Ana Maria Maaz. Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. *Fono Atual*, v. 4, n 11, p 28-31, 2000.

CENSO 2000. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo/. Acesso: 26 de maio, 2008.

CIELO, Carla Aparecida. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. 144f.

CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1996.

COLTHEART, Max; CURTIS, Brent; ATKINS, Paul; HALLER, Michael. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608, 1993.

FARR, Roger; CAREY, Robert. *Reading: what can measured?* Newark International Reading Association, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da leitura de Histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.1, p. 83-94, 2004.

FREITAS, Gabriela Castro de Menezes. Consciência Fonológica, Leitura e Escrita. In: Pereira, Vera Wannmacher (org.) *Aprendizado da Leitura – Ciências e Literatura no fio da História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. The child's acquisition of language. In: _____. *An introduction to language*. Holt: Rinehart and Wiston, 1978. p. 242-54.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Como andar sem poesia? – a leitura de poemas na Educação Infantil*. Disponível em: http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/como_andar_sem_poesia.pdf- acesso: maio, 2008.

GATHERCOLE, Susan; BADDELEY, Alan. *Working Memory and Language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

GOLBERT, Clarissa S. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria-avaliação-reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOMBERT, Jean Emile. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

Letrônica, Porto Alegre v.2, n.1, p. 164, julho 2009.

GOMBERT, Jean Emile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, M. Gomes (Cord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.11-22.

HAASE, Victor. *Consciência fonêmica e neuromaturação*. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1990.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da Leitura*. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LYON, G. Reid. Reading development, reading disorders, and reading instruction research based findings. *Language, learning and education*, v.6, n.1, p. 8-16, 1999.

LUNDBERG, Ingvar; FROST, Jorgen; PETERSEN, Ole-Peter. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children *Reading research Quarterly*, p 263-84, 1988.

MARCKWARDT, Albert H. Linguística e instrução da língua materna. In: HILL, Archibald A. (org). *Aspectos da Linguística Moderna*. São Paulo: Cultrix, p. 117-29.

MORAES, Euzi Rodrigues. Leitura e educação. In: POERSCH, José Marcelino; TASCA, Maria (org). *Suportes Linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. p. 109-11.

MORAIS, José. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: Sawyer , D.; Fox, B. *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*. Berlin: Springer, p. 31-51, 1989.

MORAIS, José.; MOUSTY, Philippe; KOLINSKY, Régine. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HULME, Charles; JOSHI, R. Malatesha. *Reading and spelling: development and disorders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 127-151, 1998.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 25 maio 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As histórias das leituras. Leituras: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Alfabetização: a Leitura no Fio da História. In: Pereira, Vera Wannmacher (org.) *Aprendizado da Leitura – Ciências e Literatura no fio da História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PINTO, Maria da Graça Castro. Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. In: Lamprecht, Regina Ritter e Menuzzi, Sergio (org). *Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem* Letras de Hoje. Porto Alegre, v.36, nº3, p.15-46, setembro, 2001.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística? In: POERSCH, JOSÉ MARCELINO; TASCA, MARIA. *Suportes Lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

RAMOS, Ana Paula Fadanelli. A interface entre oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas. In: Berberian, Ana Paula; Massi, Giselle de Athayde; Guarinello, Ana Cristina. *Linguagem escrita – referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSSA, Adriana Angelim. Uma Abordagem Cognitiva do Aprendizado da Leitura. In: Pereira, Vera Wannmacher (org.) *Aprendizado da Leitura – Ciências e Literatura no fio da História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SALGADO, Cintia; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico*. Psicologia Escolar e Educacional, v.8, n.2, p.179-188, 2004.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. *Distúrbios de Leitura e Escrita – teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Manole, 2004.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SWANK, Linda K. Phonological awareness and the role of speech – language pathologists for meeting reading goals. *Language, learning and education*, v.6, p 26-28, 1999.

TASCA, Maria. A linguagem dos materiais de alfabetização. In: POERSCH, José Marcelino; TASCA, Maria. *Suportes Lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

TUNMER, William E., HERRIMAN, Michael L., NESDALE, Andrew R. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n. 2, p. 134-158, Spring, 1988.

TUNMER, William E.; BOWEY, Judith A.; GRIEVE, Robert. The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 567-594, 1983.

YAVAS, Mehmet. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 14, p. 39-51, jan./jun., 1989.

WELLS, Gordon. *The meaning makers. Children learning language to learn* (5ed) New Hampshire: Heinemann Portsmouth, 1986.

WHITEHURST, Grover J.; FALCO, F.L.; LONIGAN, Chistopher J.; FISCHER, Janet. E.; DEBARYSHE, Barbara D.; VALDEZ-MENCHACA, Marta C.; CAUFIELD, Marie B.

Letrônica, Porto Alegre v.2, n.1, p. 166, julho 2009.

Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, n.24, p. 552-559, 1988.

ZANINI, Fádia Gonzalez. A aquisição da linguagem e alfabetização. In: POERSCH , José Marcelino; TASCA, Maria. *Suportes Linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.