LER NÃO É POR ACASO: INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DAS ROTAS FONOLÓGICA E LEXICAL

Janice Gallert[1]

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura constitui um processo cultural, linguístico e cognitivo que requer a participação ativa do estudante e a mediação sistemática do professor. Embora a criança chegue à escola com experiências diversas de linguagem oral e de contato com textos, a apropriação do sistema de escrita alfabética não decorre exclusivamente da exposição a materiais impressos. É necessário organizar situações de ensino que tornem compreensíveis as relações entre os sons da fala, sua representação gráfica e os usos sociais da leitura.

Nesse cenário, a consciência fonológica e, de modo particular, a consciência fonêmica ocupam lugar relevante. A primeira envolve a percepção e a manipulação de segmentos sonoros da linguagem, como palavras, sílabas, rimas e fonemas; a segunda refere-se especificamente à identificação e à manipulação dos fonemas. Tais habilidades se articulam à aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas, favorecendo a decodificação e a progressiva automatização do reconhecimento de palavras.

A leitura também envolve diferentes procedimentos de processamento. Pela rota fonológica, o leitor pode converter sequências de letras em sons, especialmente diante de palavras pouco familiares ou pseudopalavras. Pela rota lexical, pode reconhecer com rapidez palavras já consolidadas em sua experiência de leitura. Essas rotas não representam etapas rígidas nem práticas concorrentes: são recursos complementares mobilizados conforme as características da palavra, a experiência do leitor e a tarefa proposta.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições da consciência fonológica e da consciência fonêmica para o desenvolvimento das rotas fonológica e lexical, evidenciando implicações para o planejamento pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do entendimento de que a intencionalidade docente é indispensável para integrar o ensino explícito do sistema alfabético às práticas significativas de leitura e compreensão textual.

[1] Professora da Educação Básica. E-mail: janicegallert10@gmail.com.

O debate sobre alfabetização exige superar dicotomias que opõem o trabalho com unidades sonoras à leitura de textos integrais. A compreensão de um texto não se reduz à decodificação, mas a decodificação precisa alcançar níveis de precisão e automatização que permitam ao leitor destinar atenção à construção de sentidos. Assim, propostas de leitura literária, conversa sobre textos, análise de palavras e exploração de regularidades do sistema de escrita podem integrar uma mesma sequência didática.

A relevância da temática decorre da necessidade de oferecer respostas pedagógicas a diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. Em uma turma, alguns estudantes podem identificar rimas e sílabas, mas ainda apresentar dificuldades na correspondência entre fonemas e grafemas; outros podem decodificar palavras isoladas sem ler com fluência ou compreender adequadamente o texto. Essas diferenças requerem observação sistemática e intervenções ajustadas, evitando práticas uniformes que não considerem as evidências produzidas pelas crianças.

De modo específico, o estudo busca: compreender as relações entre consciência fonológica, consciência fonêmica e princípio alfabético; distinguir as funções das rotas fonológica e lexical no reconhecimento de palavras; discutir atividades pedagógicas que articulem análise sonora, decodificação, automatização e compreensão; e explicitar possibilidades de acompanhamento formativo da aprendizagem da leitura.

A discussão está organizada em torno de uma análise bibliográfica e reflexiva. Inicialmente, apresentam-se os caminhos metodológicos; em seguida, discutem-se os fundamentos teóricos relativos à linguagem escrita e ao processamento da leitura. Por fim, sistematizam-se e analisam-se implicações didáticas, com ênfase no planejamento, na mediação e na avaliação formativa. A conclusão sustenta que o desenvolvimento da leitura exige práticas progressivas, contextualizadas e deliberadamente planejadas, sem perder de vista a dimensão social e discursiva dos textos.

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter descritivo-reflexivo. Seu objeto não é a mensuração de desempenho de uma turma específica, mas a interpretação de contribuições teóricas sobre alfabetização, processamento fonológico, reconhecimento de palavras e ensino da leitura, articuladas a situações pedagógicas pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O percurso metodológico compreendeu três movimentos inter-relacionados. O primeiro consistiu na delimitação de conceitos centrais presentes no resumo de origem: consciência fonológica, consciência fonêmica, princípio alfabético, rota fonológica, rota lexical, precisão, fluência e compreensão leitora. O segundo envolveu a leitura analítica de obras de referência sobre aquisição da linguagem escrita e leitura, procurando reconhecer convergências, especificidades e implicações de cada contribuição. O terceiro correspondeu à elaboração de categorias de análise e à sistematização de proposições didáticas fundamentadas nesse referencial.

Foram definidas quatro categorias interpretativas: (1) percepção e manipulação de unidades sonoras; (2) compreensão das relações entre grafemas e fonemas; (3) reconhecimento de palavras pelas rotas fonológica e lexical; e (4) integração entre fluência, compreensão e intencionalidade pedagógica. As categorias organizam os achados teóricos e orientam a discussão, sem pretensão de representar dados coletados diretamente em campo.

Como instrumentos de sistematização, adotaram-se registros de leitura e quadros conceituais de comparação entre habilidades, processos e possibilidades de intervenção docente. Não foram realizadas entrevistas, observações de participantes, testes com estudantes ou coleta de dados pessoais. Por essa razão, não se apresentam percentuais, indicadores de eficácia nem afirmações de impacto empírico. Eventuais propostas de atividades são tratadas como desdobramentos pedagógicos da literatura, e não como resultados de experimentação controlada.

Por não envolver participantes humanos nem utilização de imagens identificáveis, este estudo bibliográfico não demandou, em seu desenho aqui descrito, coleta de consentimento para pesquisa de campo. Caso versões futuras incorporem registros escolares, avaliações individualizadas ou fotografias, será necessário observar as exigências éticas, institucionais e legais aplicáveis, incluindo autorização para uso de imagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como discute Soares (2020), alfabetização e letramento devem ser articulados, sem que um substitua o outro. A alfabetização implica a apropriação de um sistema de representação e de suas convenções, ao mesmo tempo em que se desenvolve em contextos concretos de uso da linguagem. Soares (2020) destaca a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita alfabética às práticas de letramento, evitando tanto a redução da alfabetização a exercícios mecânicos quanto a expectativa de que a simples imersão em

textos produza, por si só, o domínio das relações entre sons e letras.

Morais (2012) permite compreender a reflexão sobre as unidades sonoras como dimensão importante da apropriação do sistema alfabético. A consciência fonológica designa um conjunto de habilidades metalinguísticas relacionadas à atenção aos aspectos sonoros da fala. Pode manifestar-se em tarefas de reconhecimento de rimas, segmentação silábica, comparação de palavras por seus sons iniciais e manipulação de unidades menores. Seu desenvolvimento não ocorre necessariamente em sequência única e invariável: as demandas das tarefas, a escolarização e o conhecimento das letras influenciam o desempenho dos estudantes.

Em diálogo com Morais (2012), é necessário distinguir atividades com sílabas de tarefas voltadas à análise dos fonemas. A consciência fonêmica, por sua vez, constitui uma dimensão específica desse conjunto, pois envolve os fonemas, unidades abstratas da língua. Identificar o som inicial de uma palavra, combinar fonemas para formar outra palavra ou retirar um fonema de uma sequência são exemplos de operações que exigem atenção à estrutura segmental da fala. A compreensão de que letras ou grupos de letras representam unidades sonoras é central para o princípio alfabético.

Morais (2012) discute a apropriação do sistema de escrita alfabética como processo de reflexão sobre suas propriedades e convenções, indicando a importância de propostas didáticas que tornem essas relações objeto de investigação e ensino. Nesse sentido, jogos com rimas e sílabas podem criar oportunidades de atenção à sonoridade, mas não substituem, isoladamente, a exploração sistemática das correspondências entre grafemas e fonemas.

A prática docente precisa considerar, portanto, que consciência fonológica, conhecimento das letras, leitura e escrita se influenciam mutuamente. A análise de sons pode favorecer a decodificação, e o contato com a escrita pode ampliar a capacidade de analisar a própria fala. Essa relação recíproca recomenda intervenções articuladas e acompanhamento contínuo das respostas dos estudantes.

Os modelos cognitivos de leitura distinguem procedimentos utilizados no reconhecimento de palavras. Na rota fonológica, o leitor recorre à conversão de grafemas em fonemas e à combinação dos sons para acessar a pronúncia e, quando possível, o significado da palavra. Esse procedimento é especialmente relevante na leitura de palavras novas e pseudopalavras, por permitir o tratamento de sequências ainda não armazenadas

como formas familiares.

Na rota lexical, o reconhecimento ocorre pelo acesso mais direto a representações ortográficas consolidadas. A exposição repetida e significativa a palavras, acompanhada de decodificação bem-sucedida, contribui para o estabelecimento dessas representações. O reconhecimento mais rápido de palavras familiares reduz a necessidade de processar conscientemente cada correspondência grafema-fonema e favorece a fluência.

Ehri (2005) explica que a aprendizagem de palavras à primeira vista se apoia no estabelecimento de conexões entre a grafia, os fonemas e os significados. Desse ponto de vista, o reconhecimento lexical não deve ser confundido com memorização puramente visual do contorno das palavras. O conhecimento do sistema alfabético participa da consolidação das representações ortográficas e ajuda a compreender por que o ensino das relações entre letras e sons permanece relevante mesmo quando o objetivo é alcançar leitura automatizada.

A precisão, a velocidade adequada e a expressividade compõem dimensões importantes da fluência, mas não são equivalentes à compreensão. Um estudante pode ler palavras corretamente e ainda necessitar de mediação para produzir inferências, relacionar informações e interpretar sentidos. Da mesma forma, atividades de compreensão oral podem ampliar repertórios linguísticos antes que a criança alcance autonomia plena na leitura convencional.

A complementaridade entre as rotas sugere que o planejamento não deve escolher entre decodificação e compreensão. O ensino pode combinar leitura compartilhada, exploração de vocabulário, reflexão sobre regularidades ortográficas, leitura repetida com finalidade comunicativa e conversas interpretativas. O critério central é a pertinência de cada atividade às necessidades observadas, ao texto selecionado e aos objetivos de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu organizar quatro achados teórico-pedagógicos. O primeiro refere-se à necessidade de distinguir níveis de análise sonora. Atividades de rimas, aliterações, segmentação de sílabas e identificação de fonemas mobilizam demandas distintas e não devem ser tratadas como tarefas equivalentes. O professor precisa explicitar o que deseja observar e oferecer apoios compatíveis com a complexidade da atividade.

O segundo achado diz respeito ao vínculo entre consciência fonêmica e princípio alfabético. A reflexão sobre fonemas ganha maior potencial pedagógico quando associada ao reconhecimento de letras e à compreensão das correspondências entre escrita e fala. A combinação de atividades orais com a análise de palavras escritas ajuda a construir pontes entre percepção sonora e decodificação.

À luz de Ehri (2005), a consolidação do reconhecimento de palavras não equivale à adivinhação pelo contexto. O terceiro achado relaciona-se à complementaridade das rotas de leitura. A rota fonológica sustenta o enfrentamento de palavras novas, enquanto o reconhecimento lexical progressivamente automatizado contribui para maior eficiência. Ambas podem ser mobilizadas pelo mesmo leitor em situações distintas; por isso, é inadequado concebê-las como métodos excludentes ou como estágios estanques.

O quarto achado evidencia que a automatização do reconhecimento de palavras não encerra o trabalho de alfabetização. A leitura requer vocabulário, conhecimento de mundo, monitoramento da compreensão e interação com diferentes gêneros. As propostas de ensino devem integrar atividades sobre o código escrito a experiências de leitura que tenham propósito e interlocutores.

Essas categorias representam uma sistematização interpretativa da bibliografia e não resultados estatísticos. Elas permitem, contudo, formular critérios de planejamento: identificar a habilidade-alvo; selecionar textos e palavras pertinentes; prever intervenções graduadas; observar estratégias mobilizadas pelos estudantes; e replanejar a partir dos registros de aprendizagem.

No cotidiano escolar, a intencionalidade pedagógica pode ser traduzida em sequências curtas e articuladas. A leitura de uma quadrinha, por exemplo, pode começar pela apreciação do texto e pela conversa sobre seu sentido; prosseguir com a identificação de palavras que rimam; explorar sons iniciais ou finais; e chegar à observação de grafias correspondentes. O retorno ao texto integral preserva a finalidade comunicativa da leitura e evita que a análise linguística se torne um exercício descontextualizado.

Outra possibilidade consiste na leitura de palavras selecionadas a partir de histórias conhecidas. O professor pode apresentar palavras com regularidades relevantes, convidar os estudantes a antecipar a leitura, solicitar justificativas sobre as letras e os sons identificados e propor novas combinações. A mediação precisa diferenciar tentativas apoiadas em pistas visuais vagas daquelas que demonstram atenção efetiva à estrutura alfabética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Categorias analíticas e implicações pedagógicas

Categoria	Síntese da literatura	Possibilidade de mediação
Consciência fonológica	Percepção e manipulação de rimas, sílabas e sons.	Explorar quadrinhas, rimas, aliterações e segmentação oral.
Consciência fonêmica e princípio alfabético	Relações entre fonemas e grafemas na apropriação da escrita.	Comparar sons iniciais, letras e combinações em palavras.
Rotas fonológica e lexical	Decodificação de palavras novas e reconhecimento automatizado das familiares.	Alternar leitura de palavras novas e frequentes em textos.
Fluência e compreensão	Precisão e automatização articuladas à construção de sentidos.	Promover leitura compartilhada, conversa e releitura orientada.

Fonte: elaboração própria, com base em Morais (2012), Ehri (2005) e Soares (2020).

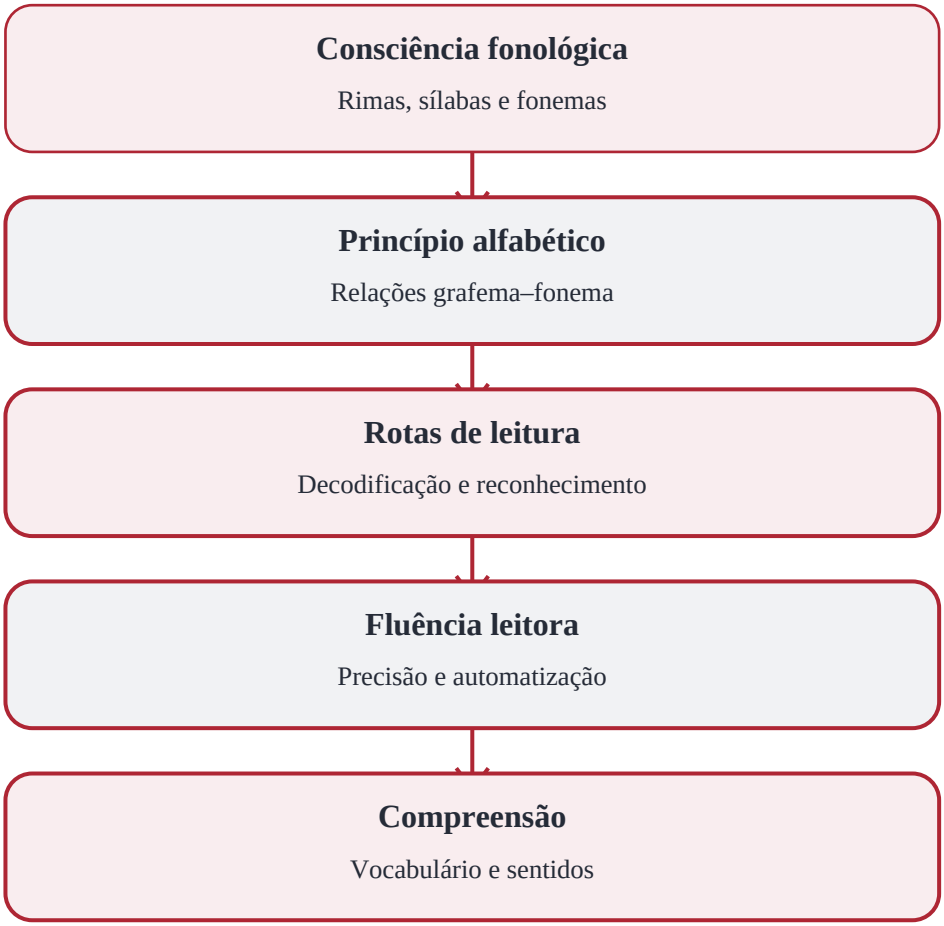
Tabela 1 – Matriz qualitativa de acompanhamento formativo

Foco de observação	Evidência possível	Encaminhamento docente
Análise sonora	Identifica ou compara rimas, sílabas e fonemas.	Retomar jogos orais com apoio gradual.
Reconhecimento de palavras	Decodifica palavras novas; reconhece palavras usuais.	Selecionar palavras e textos adequados à necessidade.
Construção de sentidos	Explica informações e estabelece relações no texto.	Mediar perguntas, vocabulário e inferências.

Nota: matriz propositiva; não representa resultados de testes com estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1 – Integração dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura



Esquema conceitual: relações articuladas, não uma sequência linear obrigatória.

Fonte: elaboração própria, com base em Morais (2012), Ehri (2005) e Soares (2020).

Quadro 2 – Exemplos de articulação didática

Situação de ensino	Intencionalidade
Leitura de quadrinha e exploração de rimas	Articular apreciação textual e atenção aos sons.
Leitura de palavras de uma história	Relacionar grafia, fonemas e significado.
Releitura compartilhada com conversa	Integrar reconhecimento de palavras e compreensão.

A leitura de palavras pouco familiares e de pseudopalavras, quando utilizada com critério e finalidade diagnóstica ou didática, pode ajudar a observar procedimentos de decodificação. Já a leitura de palavras frequentes em frases e textos pode favorecer o reconhecimento rápido e a integração com a compreensão. Nenhuma dessas tarefas, isoladamente, fornece diagnóstico completo da competência leitora.

A avaliação formativa deve considerar evidências diversas: capacidade de segmentar e combinar sons, reconhecimento de letras, correspondências grafema-fonema, precisão na leitura de palavras, autocorreções, ritmo de leitura e compreensão do texto. O registro de erros e estratégias é mais informativo quando associado às condições da tarefa e à trajetória do estudante, evitando rótulos fixos de desempenho.

Para crianças que ainda não dominam o princípio alfabético, podem ser necessários apoios explícitos e frequentes. Para aquelas que já decodificam com precisão, a ampliação de repertório lexical, a leitura de textos progressivamente complexos e a discussão de sentidos tornam-se particularmente importantes. Em ambos os casos, a intervenção deve preservar o acesso à literatura, à oralidade e à participação nas práticas sociais de leitura.

As contribuições de Soares (2020) e Morais (2012) sustentam a articulação entre análise do sistema de escrita e práticas contextualizadas. A sistematização apresentada reforça que não há oposição necessária entre ensino sistemático e experiências significativas com textos. O desafio reside em construir uma progressão didática que combine objetivos linguísticos explícitos com situações de leitura culturalmente relevantes. O professor precisa decidir o que ensinar, por que ensinar, como observar a aprendizagem e quando modificar sua intervenção.

A valorização das rimas e das aliterações deve vir acompanhada de precisão conceitual. Reconhecer palavras que rimam não equivale, por si só, a identificar todos os fonemas que as compõem. Da mesma forma, repetir sílabas ou memorizar famílias silábicas não garante automaticamente a compreensão do funcionamento alfabético. As atividades adquirem maior consistência quando são planejadas segundo as operações cognitivas que efetivamente solicitam.

Também é necessário evitar uma interpretação simplificada da rota lexical como leitura por adivinhação. O reconhecimento automatizado se apoia em representações ortográficas consolidadas e pode ser fortalecido por experiências bem-sucedidas de leitura e escrita. A leitura de imagens, o contexto e o conhecimento prévio colaboram com a interpretação, mas

não substituem o processamento da informação escrita quando se pretende ler convencionalmente uma palavra.

A perspectiva bibliográfica adotada delimita o alcance das conclusões. O estudo permite propor relações conceituais e orientações para a prática, mas não demonstra que uma atividade específica produza ganhos de desempenho em determinado grupo de estudantes. Para investigar efeitos, seriam necessários desenhos empíricos, critérios de acompanhamento, instrumentos definidos e procedimentos éticos compatíveis com a pesquisa educacional.

Como contribuição, o trabalho oferece um quadro argumentativo para a formação docente: reconhecer a diversidade dos processos envolvidos na leitura; organizar atividades progressivas de reflexão fonológica e correspondência alfabética; favorecer a automatização por meio de leituras frequentes; e manter a compreensão e a participação discursiva como finalidades permanentes do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirma que aprender a ler não é um acontecimento espontâneo nem um processo reduzido à memorização de letras e palavras. A alfabetização exige ensino sistemático, mediação sensível às diferenças entre os estudantes e experiências de leitura nas quais a escrita seja simultaneamente objeto de reflexão e instrumento de produção de sentidos.

A consciência fonológica e a consciência fonêmica contribuem para a compreensão do princípio alfabético e para o desenvolvimento de procedimentos de decodificação. A rota fonológica e a rota lexical, por sua vez, constituem formas complementares de reconhecimento de palavras, cuja articulação pode favorecer precisão, automatização e disponibilidade cognitiva para compreender textos. Não se trata de privilegiar uma rota em detrimento da outra, mas de reconhecer suas funções no percurso de aprendizagem.

A principal implicação pedagógica consiste na defesa de práticas intencionais, progressivas e contextualizadas. Rimas, aliterações, sílabas, fonemas, relações entre sons e letras, leitura de palavras e textos precisam integrar o planejamento com objetivos definidos, acompanhamento formativo e oportunidades reais de interpretação. A ação docente torna-se mais consistente quando as evidências de aprendizagem orientam intervenções diferenciadas.

Como continuidade, recomenda-se investigar empiricamente como sequências didáticas que articulam consciência fonêmica, decodificação, leitura frequente e compreensão se relacionam ao desenvolvimento dos estudantes em diferentes contextos escolares. Pesquisas dessa natureza podem ampliar o diálogo entre os conhecimentos sobre processamento da leitura e os desafios concretos da alfabetização, sem perder de vista sua dimensão social, cultural e humana.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Consciência fonêmica. Rota fonológica. Rota lexical. Intencionalidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

EHRI, Linnea C. Learning to read words: theory, findings, and scientific studies of reading. Scientific Studies of Reading, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.