

## 1. ALFABETIZAÇÃO E LINGUÍSTICA: DA EXPERIÊNCIA À PESQUISA

Cursar Pedagogia foi uma escolha de amor. Sempre admirei a profissão professor. Antes de ingressar na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tive a oportunidade de ensinar crianças em fase de alfabetização em uma creche escola comunitária, localizada em um bairro do subúrbio ferroviário de Salvador. Foi uma experiência significativa que durou cinco meses. Como as minhas aulas na Faculdade de Educação, onde iniciava minha formação acadêmica, iam ser iniciadas, não conseguiria conciliar as atividades de estagiária e estudante.

Quando me desliguei do estágio, deixei as crianças lendo e escrevendo pequenos textos. Na época, nunca tinha ouvido falar em Emilia Ferreiro, Paulo Freire... Nem em outros teóricos da educação. Davam-me suporte as contribuições de minha irmã, dedicada professora primária, que me apresentou a cartilha “Casinha Feliz”.

Ao iniciar o curso, deparei-me com a teoria construtivista e sua relação com a alfabetização, conforme Emilia Ferreiro nos mostra como os aprendizes constroem hipóteses acerca da escrita. Logo percebi que a prática realizada na creche era questionável. Não dava para voltar no tempo, entretanto.

No percurso universitário, fui apresentada a Marcos Bagno, por Iara Farias. Ele me mostrou, através da obra, *Preconceito linguístico: que é? Como se faz*, que “uma receita de bolo não é o bolo, o mapa mundi não é o mundo... também a gramática não é língua” (BAGNO, 2009, p.9). Fui Também apresentada a Paulo Freire e a Orlandi por Lícia Beltrão, na disciplina Leitura e Produção de Textos. Freire (1989) me falou sobre a importância do ato de ler, dizendo que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O que aprendi com ele se ampliou com as concepções defendidas por Orlandi (1983). Ela acrescentou que ler é compreender que o sentido pode ser outro.

Alfabetização, leitura, linguagem, crianças. tudo me inquietava. Em janeiro de 2010, participei de uma seleção para estágio em um colégio particular. Fui aprovada. Os meus olhos gulosos se abriram para a possibilidade de associar a teoria à prática. Assim, ao iniciar o ano letivo de 2010, também iniciava, com ele, a minha mais nova experiência.

A escola é localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador. Sua estrutura comporta dez salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma

sala de música, uma quadra de esportes, um parque e uma sala de vídeo. As crianças estão inseridas em um ambiente letrado, ambiente rico em textos escritos (SOARES, 2004, p.14), ao qual são convidadas pela professora para se integrarem. Certamente, isso ocorre no ambiente familiar e os pais estimulam as crianças a ler.

Fui selecionada para ser estagiária do grupo seis da escola, que a partir da lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, corresponde à turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Fiquei muito feliz com isso. Era uma oportunidade ímpar de confrontar o antes com o depois. Na minha primeira experiência, quando assumi um estágio, levava para me apoiar a minha intuição e a cartilha *Casinha Feliz* que me foi dada por minha irmã professora, e na atual, levando o que aprendi com teóricos.

A sala que abriga 17 crianças tem um cantinho de leitura. Há vários livros: A Arca de Noé de Vinícius de Moraes, Marcelo, Marmelo e Martelo de Ruth Rocha, Você Troca de Eva Furnari e outros e gêneros textuais avulsos, como tiras em quadrinho, poesias, contos, parlendas dentre outros. Há um espaço com diversos brinquedos – jogos de montar, quebra-cabeça, boliche e outros jogos educativos, uma lousa e um armário disponível para que as crianças guardem suas mochilas.

Três adultos ficam com as crianças: a professora, a estagiária (eu) e a auxiliar de classe. Como as crianças dessa turma tinham dado bastante “trabalho” à professora do ano anterior, criou-se uma expectativa de como elas seriam no decorrer deste e ano letivo - 2010. Comprometidas, interessadas, leitoras, surpreendentes... Foi desse modo que elas se comportaram durante todo o processo.

A professora lhes propôs para que a ajudassem a fazer uma lista de itens indispensáveis na festa de aniversário de um ano da sua sobrinha, para saber quais eram as hipóteses sobre a escrita que as crianças já tinham construído e os conhecimentos que ainda precisavam ser construídos, baseados nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), nos quais as pesquisadoras descobrem que no processo de aquisição da língua escrita o aprendiz elabora hipóteses a cerca da língua escrita.

Após a atividade, a professora e eu analisamos a escrita das crianças, e percebemos que a maioria delas estava, conforme concepção abordada por Ferreiro e colaboradores. O resultado nos mostrou que dez crianças estavam no nível de escrita alfabético, no qual escreve da mesma forma que fala, pois ainda não domina a ortografia; cinco crianças estavam no nível silábico-alfabético, nesse período ela está em transição da fase silábica para alfabética, por isso escreve acrescentando palavras faltando letras ou sílabas e dois deles ainda estavam nível de escrita silábico, pois atribuíam a cada letra uma representação sonora (cf. Azenha, 2006).

A professora alfabetizadora não mediu esforços para buscar alternativas com a finalidade de ajudar às duas crianças a ampliarem o que sabiam sobre a escrita. Comecei a ver a professora da teoria representada na prática, muito parecida com a professora idealizada por Ziraldo, muito mais “maluquinha”. Eu queria saber o porquê da dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita dos meninos, visto que os dois, como a maioria da classe, eram alunos da escola desde o Grupo II. Ou talvez, se o que demonstravam era mesmo uma dificuldade? Nesse sentido, a reflexão que fiz foi a seguinte:

Uma criança, filho único durante quatro anos, após o nascimento do seu irmãozinho teve que dividir a atenção dos pais, que era exclusivamente dele, com o bebê. Como o novo integrante da família nasceu com um problema de saúde, comprometeu bastante a atenção inicial que M.<sup>1</sup> tinha. Ele começou a ser um aluno faltoso. A outra criança, por sua vez, falante fluente da língua portuguesa, convive com o pai que fala italiano e a mãe brasileira, e vai à Itália duas vezes ao ano. Acredito que esses fatores externos interferem diretamente na aprendizagem dos dois, dificultando os avanços dos mesmos no que se refere à leitura e escrita.

Na ocasião, A professora estava lendo o livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* de Adams et al (2006), a fim de apresentar uma comunicação oral em um simpósio. À medida que ela ia estudando, começamos a conversar sobre o assunto, a elaborar atividades de consciência fonológica propostas no livro para as crianças, e também passei a ler sobre o tema.

Viajei, retrocedendo no tempo... Desembarquei na estação do quinto semestre, buscando as contribuições da disciplina EDC 285 Alfabetização, ministrada pela doutora em Linguística, Iara Rosa Farias, com a qual aprendi que não há um jeito certo de se alfabetizar e que as hipóteses sobre a aquisição da língua escrita é uma investigação entre tantas outras e que, portanto, deve ser constantemente feita. Ao retornar para a escola, enchi a minha “maleta” de estagiária com algumas “ferramentas”- ideias, concepções, palavras, atividades -, para usá-las de acordo com as necessidades, minhas, da professora e das crianças, principalmente!

Começamos o trabalho com atividades de consciência fonológica utilizando rimas: “mar e lar”... Músicas: “alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo e foi semeado...”, Parlendas: “um, dois, feijão com arroz, três, quatro, feijão no prato...” Poesias: “o mosquito pernilongo /trança as pernas, faz um m...” ; “a bela bola rola, a bela bola do Raul.”, jogos

---

<sup>1</sup> Utilizarei a inicial do nome das crianças para preservar a identidades das mesmas.

orais “eupeu gospostopo depe vopocepê” e a fala propriamente dita. Tomando como base as sugestões do livro a que já me referi, Consciência fonológica em crianças pequenas de Adams et al. (2006).

Uma das crianças, A., foi o primeiro a deslancar. Ao acabar de fazer a atividade, ele começava a ajudar M. que, devido à insegurança, só conseguia realizar a mesma atividade através da mediação do adulto e ajuda do colega.

A eficácia da intervenção fez-me perguntar: Como o professor pode alfabetizar, sem levar em consideração os conhecimentos linguísticos, sem desenvolver intencionalmente atividades adequadas ao desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos, sem associá-los a métodos fônicos e fazendo relações com as concepções da psicogênese da língua escrita?

Afinal, durante toda a minha graduação, a teoria da psicogênese da língua escrita foi à principal referência que tive de como os educandos constroem suas hipóteses a respeito da escrita alfabética, porém, foi na prática, que percebi a importância dos estudos linguísticos nesse processo. Estudos que a cada momento de reflexão vou entendendo-os como indispensáveis à minha formação, como professora que está querendo muito se dedicar à alfabetização de crianças. Conforme fui narrando, é possível observar que somente mencionei uma experiência mais específica com estudos linguísticos, realizados na Faculdade de Educação, com a professora Iara. Isso foi importante, mas foi um estudo introdutório.

Em face dessas questões e da expectativa de me tornar uma alfabetizadora que contribua, participando da alegria das crianças de lerem e escreverem, é que assumi estudar mais sobre questões teóricas tratadas pela ciência da linguagem, a linguística, dessa vez, sob forma de monografia, para assegurar o que compreendo que cabe ao processo de alfabetização: tratá-lo com uma atitude científica. Assim, retomando o que problematizei, pergunto: é possível alfabetizar sem atribuir sentido aos conhecimentos relacionados a aspectos linguísticos? Que conhecimentos linguísticos podem apoiar o professor alfabetizador na sua prática?

Com base no que perguntei, estabeleci os seguintes objetivos que orientaram a realização do meu estudo monográfico: compreender a linguagem, de modo geral, e especificamente, a linguagem verbal, base da alfabetização, e o desenvolvimento da linguagem a criança, tendo um repertório teórico como referência; levantar informações sobre processos de alfabetização, através do tempo histórico; examinar e estabelecer pontos de interseção na relação entre processos de alfabetização e aspectos linguísticos.

Para corresponder a isso que estabeleci, desenvolvi uma pesquisa de natureza bibliográfica, tendo a leitura parafrástica e polissêmica, conforme Orlandi (1983), como principal procedimento, seguindo o seguinte percurso: levantamento de teóricos que vêm contribuindo para a discussão sobre o assunto, títulos que compõem uma bibliografia relacionada ao tema, à pergunta e aos objetivos da pesquisa; leitura analítica das informações, construção de resenhas, constituição de diálogo com os autores e entre os autores pesquisados, relação entre informações levantadas sobre processos de alfabetização e aspectos linguísticos.

Ao perceber a importância de sistematizar o conhecimento construído, a monografia se compõe de quatro capítulos: Neste, apresento a base empírica da pesquisa problematizo, estabeleço objetivos e o modo de pesquisar; No segundo capítulo, faço uma reflexão sobre a linguagem, sobre as teorias de aquisição da linguagem e o desenvolvimento da linguagem da criança; no terceiro capítulo, faço uma análise do processo de alfabetização através do tempo histórico, e ainda nesse capítulo, apresento as contribuições do estudo feito por Emília Ferreiro e suas implicações no ensino da leitura e escrita no nosso país; no quarto capítulo busco encontrar os pontos de interseção entre alfabetização e linguística, analisando as questões linguísticas atreladas aos métodos de alfabetização.

Considerando a relevância deste estudo, convido o leitor a percorrer os caminhos trilhados que compõem esta monografia. Passemos aos demais capítulos.

## 2. CRIANÇA E LINGUAGEM: HISTÓRIAS QUE SE CONFUNDEM

A alfabetização, questão discutida pelos que se preocupam com a educação, e por mim que já me sinto incluída no processo, não pode estar distante das questões teóricas sobre a linguagem, sobre a linguagem verbal, objeto presente no desenvolvimento de qualquer prática alfabetizadora. Este capítulo se constitui, por essa razão e pela necessidade que tenho de compreender o complexo processo de aquisição da linguagem oral e escrita pela criança e as implicações desses conhecimentos no processo de alfabetização.

Início por fazer considerações sobre a linguagem, esse objeto que nos é tão familiar, mas, pelas leituras que fiz, não é tão fácil de conceituar. Em seguida, apresento as diversas teorias que tentam explicar como ocorre a aquisição da linguagem pela criança

Considerando os sentidos que atribuí a noções lidas em Gazzaniga e Heartherton (2005), compreendo a linguagem como um fenômeno significativo dos seres humanos representada de diversas formas como: gestos, sinais, sons, símbolos, imagens, palavras (faladas e escritas) e que fornece aos seres humanos a condição de expressar ideias, transmitir e obter informações com as quais estabelece relações afetivas e sociais. A essa compreensão, acrescento o que diz Poersch:

Linguagem é um tipo de comunicação; uma comunicação efetivada através do uso de um sistema arbitrário de signos verbais envolvidos numa tríplice articulação. (POERSCH, 1986, p.13)

Já com relação ao que li em Petter (2008, p. 13-14), compreendi que a autora reconhece que as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem. Para ela, porém, é importante distinguir a noção de língua e linguagem. A autora faz essa distinção a partir de Saussure, lingüista e filósofo suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da lingüística enquanto ciência. Para o autor, a linguagem é multifacetada, complexa e por isso necessita da explicação de outras ciências, entre as quais destaco: a Psicologia, Sociologia e a Antropologia. Ao definir a língua, o autor a considera parte essencial e social da linguagem, pois é constituída por um conjunto de convenções que permite o exercício da linguagem pelos indivíduos.

Em se tratando da linguagem representada pela palavra, a linguagem de natureza verbal, encontro, em Morais (2005, p. 35), a explicação de que foi a partir de Saussure que

passamos a considerar que as palavras de uma língua, ou signos linguísticos, são compostas de dois componentes essenciais: o significante e o significado. O significante, na modalidade oral, é a sequência de sons que emitimos para falar cada palavra. Enquanto, na modalidade escrita, Lemle (2005, p.11) explica que temos dois níveis de relações simbólicas: o primeiro é a relação entre a palavra e seus conceitos correspondentes, e a segunda é a relação entre os sons da fala que compõe a palavra e a sequência de letras utilizadas para transcrevê-la. Como não há relação direta entre o som e o objeto, essa relação é considerada arbitrária.

Essas questões iniciais me conduziram ao estudo mais específico sobre a criança, nos seus primeiros anos de vida e o desenvolvimento ou aquisição<sup>2</sup> da linguagem verbal oral, primeiramente, e a escrita. Na continuidade do capítulo trato sobre essa questão.

A expressão *aquisição da linguagem*, usada por Poersch (1986, p. 47), indica o processo pelo qual a criança apropria-se da língua da comunidade em que está inserida, além de adquirir os sistemas fonológicos, morfológicos, sintático semântico e pragmático da língua, aproximando-se da linguagem do adulto. Soares (1983, p.1), entretanto, usa a expressão língua materna para indicar que é a primeira língua que uma pessoa aprende em sua vida. Ela justifica o uso do termo informando que, quando se discute a aprendizagem da primeira língua, os problemas, princípios e as propostas teóricas são comuns em qualquer lugar do mundo.

Os estudos de Soares (1983, p. 3) evidenciam que a criança aprende a língua materna por duas vias. Uma que é natural, assistemática, ametódica (em seus primeiros anos) e a outra sistemática, intencional, metódica (por via do ensino intencional, sistemático, metódico). O primeiro processo precede o segundo, por isso o ensino intencional deve se organizar a partir do primeiro, mas isso não se faz de modo linear cada processo influi no desenvolvimento e organização do outro.

Os estudos de Soares (1983) ainda mostram que o desenvolvimento da linguagem da criança tem sido estudado por Psicólogos, Linguístas e Psicolinguistas, sob diferentes perspectivas. A Psicologia se preocupa com a relação entre desenvolvimento da língua materna e o desenvolvimento do pensamento; a Linguística busca explicar o desenvolvimento e a estrutura da linguagem. A Psicolinguística por sua vez é uma ciência interdisciplinar que reúne dados da Psicologia e da Linguística para melhor explicar o comportamento verbal e sua relação com outros comportamentos humanos.

---

<sup>2</sup> Antecipadamente esclareço que para Soares (1983), os termos aquisição e desenvolvimento representam referenciais teóricos diferentes.

A autora ressalta que há muitos desacordos na explicação do processo de aprendizagem da língua materna e traz o exemplo do duelo entre as teorias desenvolvidas por Skinner e Chomsky. Skinner analisa o funcionamento do comportamento verbal a partir de ocorrências estímulo-resposta que, segundo ele, conduzem a aprendizagem e controlam o comportamento verbal do indivíduo. Chomsky, por sua vez, faz uma crítica severa à teoria de Skinner. Para Chomsky, o desenvolvimento da linguagem ocorre devido à capacidade inata que têm os seres humanos para a linguagem, e não por estímulos externos.

Chomsky, também, se opõe ao construtivismo de Piaget. O confronto entre a epistemologia genética de Piaget e linguística gerativa de Chomsky ocorre devido a questões das relações entre o inato, defendido por Chomsky e o adquirido, defendido por Piaget. Soares (1983) ainda ressalta as contribuições de Vigostsky às teorias de desenvolvimento da linguagem. Ele se opõe ao behaviorismo, propondo uma inter-relação funcional entre linguagem e pensamento.

Prosseguindo, mantenho a discussão, ampliando-a do ponto de vista das teorias que também me dão compreensão desse processo tendo como referência os estudos feitos por Zanini (1986) e Santos (2002).

Zanini (1986, p.48) tece considerações sobre a teoria da imitação, que é uma abordagem tradicional da aquisição da linguagem. Essa teoria considera que a criança adquire a linguagem oral, ouvindo o adulto e imitando-o. A imitação teria como base a própria fala infantil, porém, apesar da imitação contribuir para aquisição da linguagem oral, não auxilia o desenvolvimento de habilidades necessárias para que a criança compreenda e produza palavras mais complexas, o que dá argumentos para os críticos desta abordagem.

Ao considerar que a aquisição da linguagem não acontece de forma aleatória, Santos (2002, p. 216) começa expondo a proposta da teoria empirista, para esta, o conhecimento é derivado da experiência. Essa teoria não nega a capacidade humana de pensar, mas considera essencial entender como as ideias são adquiridas pelos indivíduos. Os empiristas pregam que a capacidade de formar associações entre os estímulos são adquiridas ao nascer.

A partir da leitura de Santos (2002), inferimos que a teoria empirista tem vínculos com a teoria behaviorista, pois segundo Santos, os estímulos externos provocam uma resposta do organismo. Para a teoria, a criança aprende a língua porque é recompensada positivamente pelos adultos ao usá-la de maneira correta, e negativamente quando o uso é incorreto. Para entendermos melhor essa relação estímulo-resposta, Santos traz o seguinte exemplo:



Imagine que a criança vê a mamadeira (estímulo) e diz “papa”. Se ela conseguir com isso que lhe dêem mamadeira, será reforçada positivamente, “aprenderá” que quando quiser comida deve dizer “papá”. (2008, p. 217)

Zanini (1986, p.49), entretanto, critica essa teoria. Segundo a autora, a teoria behaviorista não consegue explicar como as estruturas mais complexas da linguagem são alcançadas pela criança. O processo de aquisição da linguagem pela criança fica reduzido por uma combinação de hábitos de estímulo e resposta.

Santos (2002) também descreve a proposta de uma nova corrente teórica, de aproximadamente quinze anos, denominada conexionismo. O procedimento seguido é o de analisar os dados de entrada e saída na interação entre organismo e o meio ambiente. E ainda:

Os modelos conexionistas assumem a existência de um algoritmo de aprendizagem interno que permite o aprendizado a partir de experiências. A aprendizagem está vinculada a mudanças, nas conexões neurais. Cada vez que um estímulo (dado de entrada) ativa, ao mesmo tempo, determinados neurônios, a conexão entre eles tornam-se mais forte. (SANTOS, 2002, p. 219).

Assim como no behaviorismo, a aprendizagem da língua materna, nesta teoria, é vista como processamento de dados adquiridos através da experiência.

Não podemos deixar de expor a discussão trazida por Santos (2008, p.220) sobre a teoria inatista, desenvolvida por Noam Chomsky, que, como já foi dito por Soares, se opõe ao behaviorismo ao afirmar que a criança nasce com uma capacidade inata para o uso da linguagem. Nela, os estímulos externos não seriam os responsáveis pela aquisição da linguagem e, sim, os processos de maturação linguística que seguem o curso inato pré-estabelecido (cf. ZANINI, 1986, p. 49). O principal contraponto a esta teoria seria o fato de que o desenvolvimento linguístico da criança não ocorre de maneira independente do desenvolvimento cognitivo.

Segundo a teoria cognitivista, desenvolvida por Jean Piaget, a aquisição da linguagem está vinculada à cognição. Santos (2008, p. 222) esclarece que para o criador dessa teoria, a criança constrói o conhecimento a partir da ação sobre o ambiente e seu desenvolvimento linguístico reflete, em determinado momento, estruturas cognitivas que se desenvolvem a partir dos seguintes estágios: sensório-motor (zero a dezoito meses), pré-operatório (dois a sete anos), operações concretas (sete a doze anos) e operações formais. É importante ressaltar que, em cada estágio a criança desenvolve capacidades necessárias para o seguinte.

Zanini (1986), ao tecer considerações acerca da teoria cognitivista, afirma que um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem é a representação simbólica, uma

característica do estágio sensório-motor. Essa atividade simbólica, desenvolvida nesse período, seria precursora do uso arbitrário das palavras para representar eventos, etc. A autora acrescenta ainda que, apesar da teoria cognitivista ser a mais aceita, são feitas algumas objeções sobre ela, como o fato de as interpretações que as crianças fazem de seu ambiente não bastarem para a formulação das categorias linguísticas.

Não se pode esquecer a contribuição de Vygotsky, com a teoria interacionista que, assim como o cognitivismo, também acredita que o desenvolvimento da fala acontece concomitantemente a outras operações mentais. Porém, a grande diferença entre as teorias está na valorização da fala na sua função social.

Santos (2008, p. 223) expõe que o criador dessa teoria propõe quatro estágios de desenvolvimento das operações mentais, incluindo as responsáveis pela fala: natural ou primitivo (que se refere à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (a criança passa a conhecer as propriedades do corpo e dos objetos fazendo uso dessas experiências); signos exteriores (as ações externas são usadas para auxiliar as ações internas, esse estágio ocorre a fala egocêntrica); e crescimento interior (o sujeito internaliza as operações externas). Nessa teoria, adulto tem um importante papel no processo de aquisição da linguagem, pois ele será responsável por criar a intenção comunicativa com a criança.

No parecer de Soares (1983, p.4), não seria sensato adotar, exclusivamente, uma determinada teoria de aquisição da linguagem, como também não seria sensato considerar que determinada teoria seja suficiente para explicar todo o processo de aquisição da linguagem. Para a autora, apesar dos acordos e desacordos na tentativa de explicar o processo de aprendizagem da língua materna, o debate se faz necessário e também contínuo, pois alfabetizar é um desafio constante e compreendo que se renova a cada vez que assumimos a alfabetização de uma ou de várias crianças. Então, assumindo o desafio do debate, continuo, agora dialogando com Santos:

Algumas parecem melhores para explicar alguns processos linguísticos, mas não oferecem boas explicações para outros processos. Todas têm aspectos positivos e esclarecedores, mas, quando confrontadas com os dados de uma criança, ainda tem muitas questões por explicar. (2008, p. 225)

Confrontando o que cada estudiosa aborda, compreendo que o desenvolvimento cognitivo da criança (sua história), confunde-se com seu desenvolvimento linguístico. Afinal esses processos não são indissociáveis, excludentes, mas se completam, se entrelaçam.

Através dessas teorias, também, é possível identificar as etapas de desenvolvimento da aprendizagem da língua materna. Essas etapas são explicadas tomando como referência os estudos de Zanini (1986). Para a autora o desenvolvimento da linguagem oral ocorre em estágios, que são uniformes para todas as crianças do mundo, sendo o **balbucio** o primeiro.

Ela afirma que o balbucio é a primeira forma de som produzida pela criança que se aproxima da fala adulta, com a função de fazer a criança controlar melhor os órgãos articulatórios e treinar a produção de determinados sons e suas entonações. Nesse período, os sons já têm um padrão de entonação e os pais começam a identificar o balbucio com pedidos, fome, surpresa, etc.. Gazzaniga e Heartherton (2005, p. 366 - 367), ao falarem sobre o balbucio, acrescentam que a partir dos seis a sete meses, esses sons tendem a ser universais e só a partir dos dez a onze meses é que esses sons passam a ter os aspectos fonológicos de uma língua específica.

De acordo com Zanini (1986, p. 55), após o período do balbucio, inicia-se o segundo estágio, no qual a criança começa a falar as **primeiras palavras**, por não conseguir, ainda, formar frases usa uma só palavra para expressar sua vontade ou intenção. A autora descreve a ordem de aquisição das palavras, a partir da estrutura de formação das mesmas:

Os primeiros sons adquiridos são aqueles que se opõem mais e depois são adquiridos aqueles sons cuja oposição é mais sutil. Assim, a ordem de aquisição é: consoante x vogal, consoante oral x consoante nasal, consoante labial x alveolar, vogal alta x vogal baixa, etc. (ZANINI, 1986, p. 56)

Ela ainda informa que, nesse período, nem sempre as crianças utilizam as palavras de acordo com seus conceitos. Um exemplo disso é quando ela diz alô, ao pegar um telefone, não quer dizer que ela saiba que essa palavra é usada como saudação para atender ao telefone, mas, possivelmente, ela está imitando a ação do adulto.

No terceiro estágio, Zanini (1986, p. 58) constata que aparecem, na fala infantil, enunciados formados por duas palavras, inicialmente eles consistem apenas de duas palavras cada uma com padrão de entonação própria, posteriormente, as duas palavras formam um enunciado e são ligados por algum tipo de relação semântica. A característica mais marcante desse processo é a fala telegráfica que é definida da seguinte forma:

Os enunciados são compostos basicamente por palavras de conteúdo (por exemplo, nomes, verbos, adjetivos), ficando excluídos os funtores – palavras com pouca carga semântica e altamente previsíveis – como os artigos, as preposições e a criança parece, então, centralizar seu discurso naquilo que considera mais saliente e

despreza a informação que – na fala do adulto- pode ser facilmente recuperada (daí a atribuição da qualidade telegráfica a esses enunciados, pois lembram o tipo de estrutura que o adulto consegue redigir um telegrama). (ZANINI, 1986, p. 58).

A autora aponta que não é fácil preencher as lacunas existentes entre as palavras dos enunciados infantis. Sendo que a ausência desses funtores (artigos, preposições) na fala da criança, como no exemplo: “meia mamãe” deixa margem a variadas interpretações. Ainda trazendo características deste estágio, Zanini (1986) pondera que para criança descrever uma situação, ao invés de nomear um objeto ou uma ação, menciona o objeto e a ação juntos, por exemplo: “livro lá”, “aquele carro”.

Para concluir, Zanini (1986, p.59) ressalta que no estágio de duas palavras, a criança não só pronuncia enunciados com duas palavras, mas também enunciados de uma palavra e enunciados maiores. Após essa fase surgem palavras maiores que, aos poucos, vão chegando próximo da fala do adulto. A autora pontua que o maior desenvolvimento linguístico da criança, vai até aproximadamente os cinco anos, período que a criança desenvolve uma capacidade linguística próxima a do adulto. Porém, estudiosos como Cagliari (1997, p.16) defendem que é aos sete anos a que criança já é capaz de entender e falar a língua materna com desembaraço e precisão nas diversas situações da vida.

Para relacionar a aprendizagem da língua materna por via natural (língua oral), com a aprendizagem por via formal (língua escrita), realizada na escola utilizo as contribuições de Vigotsky (2000), citadas por Gontijo (2008, p. 38). Segundo ele, o desenvolvimento da escrita na infância permite que o sujeito amplie as suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e da interação com outras pessoas.

Já a explicação de Bresson (2001, p. 26), permite-me entender que a linguagem escrita é adquirida através do ensino sistemático e que esse ensino ocorre através da ação de alfabetizar. Para entender essa ação, encontro em Soares (2007, p18) que o processo de alfabetização é um conjunto de habilidades de leitura e de escrita que se caracterizam por um fenômeno de natureza complexa e multifacetado.

A aquisição da escrita para essa autora é uma das habilidades do processo de alfabetização que acontece de modo gradual por meio de duas vias: uma técnica e a outra do uso social da escrita. Pela via técnica, o aprendiz precisa dominar as relações de decodificação e codificação de fonemas e grafemas, enquanto pela via do uso social, o aprendiz deve compreender o objeto escrito no seu duplo movimento: o de escrever e o de ler, considerando

os contextos de usos, as práticas, as razões sociais de seu uso. Essa habilidade é que ela denomina de letramento.

A leitura, também uma das habilidades do processo de alfabetização, é considerada por Charmeux (1997, p.13) uma ferramenta de fundamental importância para se viver nas sociedades letradas. A autora constata que, atualmente, o domínio dessa habilidade tem uma importância totalmente diferente da que tinha há cinquenta anos. Isso porque naquela época ler era “luxo”, atividade específica de uma determinada classe social, não era algo necessário à vida cotidiana.

Hoje, na sociedade do conhecimento, viver sem saber ler e escrever é quase impossível, a essa afirmação acrescento o que diz Charmeux:

As mais elementares tarefas da vida cotidianas exigem o recurso do escrito: tomar o trem ou o metrô, fazer compras em um supermercado, procurar uma rua na cidade, cozer alimentos, telefonar em uma cabine pública, utilizar um carro, uma máquina de lavar, ou, pior!, um microcomputador, tudo isso requer atividades de leitura, mas sofisticadas umas que outras, e todas diferentes. (CHARMEUX, 1997, p.13)

A leitura se tornou indispensável na nossa sociedade, ela se faz presente em todos os lugares, por isso ler é uma ferramenta de grande valia, mesmo que não levemos, conscientemente, isso em conta. No texto *Ler devia ser proibido*, Guiomar Grammon (1999), tece considerações acerca da importância que a leitura exerce na formação crítica do cidadão. A partir desse texto, inferimos que a leitura proporciona aos indivíduos uma série de percepções e leituras de mundo, tornando assim, ler um ato “perigoso”, pois desperta o sujeito. A esse sentido acrescentamos a concepção que Paulo Freire (1989) defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para Freire, o ato de ler vai além do mero ato de decodificação das palavras. Ler é compreender criticamente a realidade através da interpretação e reescrita do lido, pois a leitura crítica do mundo possibilita ao sujeito entender e questionar a situação em que está inserido, desperta no cidadão a consciência de seus direitos e deveres.

Ao valorizar o ato de ler, não podemos desconsiderar que, ao contrário da linguagem oral, que é adquirida pela criança de forma assistemática, AMETÓDICA, conforme já vimos por Soares, O processo de aquisição da linguagem escrita, pela criança, necessitará de interferências sistemáticas por parte do adulto. Na escola, através de práticas metódicas e sistemáticas, ela irá se apropriar do sistema de escrita alfabética.

Como exposto, a escrita e a leitura são habilidades construídas no processo de alfabetização. Durante esse processo, a criança desenvolve a consciência metalinguística, a qual é definida por Zanini (1986, p. 60) como uma habilidade que é multidimensional por envolver os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico que desenvolve de forma espontânea e através da mediação.

A consciência fonológica, CONFORME MOTA ET AL. (2010), é representação consciente das propriedades sonoras presentes nas unidades que constituem a fala. Permite ao aprendiz a identificação de rimas, de palavras que comecem e terminem com mesmo som, e de fonemas, sílaba, aliterações isto é, a percepção das unidades menores que compõem as palavras. AINDA CONFORME Mota et al.(2010, p. 3), o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a aquisição das correspondências letra e som presentes na decodificação necessária na escrita alfabética.

Adams et al. (2006, p.17) afirmaM que as crianças que têm a consciência fonológica desenvolvida conseguem aprender a ler com mais facilidade. Já aquelas que não têm essa habilidade desenvolvida, são candidatas ao fracasso escolar. Sendo assim, defendem a ideia de que atividades de consciência fonológica devem ser incluídas no currículo da educação infantil.

A consciência sintática é a capacidade de refletir sobre os aspectos sintáticos das sentenças, ou seja, a criança passa a reconhecer palavras no texto, decifrando-as e compreendendo-as em seus contextos. De acordo com Mota et al (2010, p.3), essa habilidade contribui para a aquisição da leitura e da escrita pela criança, uma vez que esta usa contexto como pista para “decidir sobre a grafia das palavras com ortografia ambígua ou com mesma origem semântica”.

A consciência morfológica se refere ao processo de formação das palavras, ao processo de reflexão sobre a formação de palavras. Mota et al (2010, p. 6) ressaltaM a importância da consciência morfológica devido À sua contribuição para a leitura de palavras simples, de pseudo leituras e até mesmo na compreensão de leituras.

Morais (2005) afirma que, para aprender o sistema de escrita alfabética, o aprendiz precisa reelaborar uma série de decisões que a humanidade tomou ao inventá-lo e para isso É POSSÍVEL QUE SEJAM FEITOS OS seguintes questionamentos:

- “Como é que essas coisas estranhas que chamam de letras, funcionam juntas umas das outras?”
- “O que elas têm a ver com os objetos (ou ações ou sentimentos, etc.) que estão registrando no papel?”

-“Por que essas letras e não outras é que estão aí? Etc... etc.” (2005, p.37)

Em contrapartida, o alfabetizador diante das demandas pode se questionar: que preciso fazer para alfabetizar? Farias et al (2007, p. 65) defendeM que ninguém alfabetiza ninguém. Isso não significa que nada deve ser ensinado, mas, sim, que é necessário compreender que o sujeito pensa e interage com a escrita.

Devido à complexidade do processo de aquisição da linguagem escrita, é de fundamental importância que o professor alfabetizador entenda como ocorre o desenvolvimento lingUístico do aprendiz que, apesar de já ter contato com a língua falada antes de ingressar na escola, ainda não tem o domínio do sistema de notação alfabética escrito. Segundo Zanini:

Deve-se esperar desse profissional um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da linguagem infantil e de seu desenvolvimento; entretanto não é isso que ocorre. (ZANINI, 1986, p.44)

É importante ressaltar que uma das possíveis causas da ausência desses conhecimentos linguísticos se dá pela carência de disciplinas que tratem sobre os conhecimentos linguísticos ou que de algum modo tratem sobre o assunto, no currículo dos cursos que preparam alfabetizadores. Isso não impede que esses profissionais continuem exercendo suas funções sem esse conhecimento, mas o que veremos no capítulo alfabetização e linguística: um ponto de interseção é a relevância e presença desse conhecimento para a eficácia do processo de alfabetização.

### **3. A CRIANÇA E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO TEMPO**

Ao escolher como título deste capítulo a criança e os processos de alfabetização através do tempo, considerei pertinente incluir a criança, pois as discussões sobre processos de alfabetização não são feitos abstratamente, eles são feitos em relação aos sujeitos neles envolvidos. Como no caso desta monografia é da alfabetização das crianças, assunto do qual trato, a sua inclusão como referência se tornou fundamental. Assim, neste capítulo viso apresentar alguns processos de alfabetização, através do tempo histórico sempre tendo a criança como referência.

Para isso, trago, inicialmente, algumas questões sobre processos de alfabetização, do ponto de vista histórico a partir de Soares (2007) e Barbosa (1994), o conceito de alfabetização e também de letramento, pela importância que essa concepção, chegada mais recentemente para nós, passou a ter no espaço educacional, com a contribuição de Soares (2007). Prosseguindo, com as contribuições de Frade (2007), Galvão e Leal (2005), e outros autores apresentarei os métodos de alfabetização e suas implicações no processo de aprendizagem. As contribuições da Linguística e psicogênese da língua escrita para a alfabetização no Brasil.

Magda Soares (2007, p.86) nos mostra que o professor alfabetizador sempre buscou encontrar uma forma ideal para alfabetizar e, durante muito tempo, esse profissional acreditou que alfabetizar era uma questão de método. A autora expõe que nos anos 1950 e 1960 houve uma predominância de produções acadêmicas voltas para o tema método e só a partir dos anos 1970 e 1980 as produções sobre essa temática decrescem.

Conforme Barbosa (1994, p.45), é possível dividir a história do ensino e da leitura em três períodos principais: o primeiro que vai da antiguidade até meados do séc. XVIII que é marcado pelo uso do chamado método sintético. O segundo, a partir do século XVIII, em que tem início um processo de oposição teórica ao método sintético pelos precursores do chamado método global, oposição que efetivará no início do século XX, com Decroly. O atual que ultrapassa as discussões sobre os métodos e coloca em questão o que é realmente fundamental entre os métodos.

O autor aponta que a pedagogia da alfabetização tem disponíveis, hoje, dois caminhos: o método de marcha sintética e o método de marcha analítica. Os dois buscam levar a criança



a compreender a existência das correspondências entre signos da língua escrita e os sons da linguagem oral.

Na perspectiva de Barbosa, o método sintético tem como ponto de partida, o estudo dos elementos da língua: letra, fonema e sílaba, e considera que o processo de leitura acontece por um esquema somatório dos elementos mínimos. No caso do método analítico, o ensino tem como ponto de partida os elementos de significação da língua: palavra, frase e conto, e a partir de uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: fonema e sílaba. Os dois caminhos se opõem em relação ao ponto de partida, mas têm, em comum, a concepção de que para aprender a ler, a criança tem que estabelecer correspondência entre som e grafia.

No caso do meu interesse, trago algumas questões históricas para o cenário da escola brasileira a partir de 1950. Para entender os interesses pelos métodos por parte dos alfabetizadores e profissionais da educação no Brasil, é necessário uma retomada histórica tendo como suporte as contribuições de Soares (2007).

Soares, fazendo referência às produções acadêmicas das últimas décadas a respeito da alfabetização, verifica que as produções sofrem fortes influências de diferentes correntes teóricas, no decorrer do tempo, e isso determina a forma de ensinar e conceber o processo de aquisição da leitura e escrita.

Nas décadas de 1950 e 1960, houve uma predominância da vertente skinneriana no ensino brasileiro. Para essa vertente, o método é um fator essencial e determinante no processo de aprendizagem, sendo imprescindível para que a mesma ocorra. Os métodos sintéticos e analíticos são dominantes nessas décadas. Nesse período, o ensino da língua materna, era fundamentado na perspectiva gramatical. Isto é, ensinar a língua portuguesa era sinônimo de ensinar a gramática da língua (cf. SOARES, 2007, p101).

O ensino da língua, voltado exclusivamente para gramática, atendia aos anseios das classes mais favorecidas. Entretanto, nos anos 1950, como consequência das reivindicações das camadas populares, a escola começa a receber crianças oriundas desse público que trouxeram para a sala de aula variantes linguísticas (cf. Soares 2007). Nesse contexto, Ilari (2006) informa que a Linguística é introduzida no Brasil e se destaca por interpretar de forma totalmente nova situação pedagógica causada pela inserção dessas crianças numa escola até então fortemente elitizada.

Segundo Ilari (2006), no início da década de 1960, o Brasil conheceu a chamada linguística estrutural, a qual tem como finalidade de compreender como se estrutura a língua a partir do comportamento linguístico observado. Através desta, foi percebido que a

constituição do português brasileiro não inclui apenas a língua trabalhada pelos escritores, ou a expressão totalmente formal definidas como corretas pela gramática normativa, mas abrange também variedades regionais como, por exemplo, o dialeto “caipira”. Apesar da importância e do peso que essa questão traz para o processo de alfabetização, não nos deteremos a esses estudos, neste trabalho, para não fugir do objetivo aqui proposto.

O professor desse período, segundo Magda Soares (2007), que tinha a gramática normativa como referência e estava sempre em busca do melhor método para alfabetizar, passou a vivenciar uma grande tensão como a introdução da ciência da linguagem no cenário brasileiro, porém a ênfase no processo de alfabetização continuou sendo dada aos métodos. Os quais serão expostos a seguir considerando a escola brasileira.

De acordo com Galvão e Leal (2005, p.18), os métodos de marcha sintética iniciam o ensino a partir elementos estruturalmente menores (letras, fonemas ou sílabas) para só depois partir para a análise de unidades maiores (palavras, frases e textos). Segundo Frade (2007), esses são subdivididos em: alfabético ou de soletração, silábico e fônico.

O método de alfabético ou de soletração, um dos mais antigos, apresenta como proposta se decorar as letras do alfabeto, reconhecendo-se o nome e as formas das mesmas e, sequencialmente, se juntar as consoantes com as vogais. Só após esse processo, são trabalhadas as sílabas, em seguida, as palavras, frases e textos. A técnica de soletração era pré-requisito para a aprendizagem da leitura (c.f. FRADE, 2007, p. 22).

O método silábico tem as sílabas como ponto de partida, essas irão formar as palavras que, por sua vez, formarão as frases. Seu ensino é realizado a partir de uma ordem crescente de dificuldades, geralmente as sílabas formadas por consoante e vogal são aprendidas primeiro. O aprendiz só pode escrever palavras com as sílabas já trabalhadas em sala de aula (c.f. FRADE, 2007, p.23). Ou seja, após trabalhar com as famílias silábica ba, be, bi, bo, bu, as crianças são solicitadas a escrever as seguintes palavras: baba, bebê, bebe, bobo.

O método fônico tem a análise dos fonemas como ponto de partida. Surge com a finalidade de contestar o método de soletração e com o propósito de estabelecer na alfabetização a correspondência entre sons e letras. O texto deve ser introduzido de modo gradual, com dificuldade crescente, à medida que a criança for adquirindo a habilidade de decodificar os grafemas em fonemas (CAPOVILLA & CAPOVILLA 2007, p. 6). Os adeptos deste método consideram que a aprendizagem é mais fácil quando parte de unidades mais simples (fonemas, letras), ou seja, acreditam que as coisas simples, do ponto de vista lógico, também devem ser mais simples do ponto de vista psicológico (cf. GALVÃO e LEAL, 2005, p. 18).

A cartilha *Casinha Feliz*, criada por Iracema e Eloisa Meireles, foi o marco do método fônico no Brasil. De acordo com Peralta (2009, p. 23), a cartilha citada enfatiza a menor unidade da fala (fonema) e sua representação na escrita. Nela, em primeiro lugar, são ensinadas as formas e os sons das vogais, logo após, são ensinadas as consoantes e as vogais, estabelecendo-se, entre elas, relações cada vez mais complexas. Isto é, inicia-se aprendendo as letras e as sílabas simples, aprende-se a letra B, depois a sílaba BA que são consideradas mais simples e em seguida as mais complexas como a sílabas bra, bre, bri, bro, bru.

Ao analisar a função das cartilhas, considerando que elas qualificam o aprendiz como leitor de letras, Barbosa faz a seguinte colocação:

O único objetivo das cartilhas é colocar em evidência a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização. Por isso, as cartilhas tendem a apresentar uma escrita sem significado. (BARBOSA, 1994, p.60)

Em vista disso, entendo que a cartilha é o instrumento de ensino de orientação da metodologia adotada pelo professor. Sua finalidade se encerra em si mesmo, ou seja, não passa de um suporte limitado a “ensinar” a escrever.

Prosseguindo, faço considerações sobre o método de marcha analítica. Segundo Mortatti (2006), estes surgem fazendo um contraponto aos métodos sintéticos. O método analítico que, segundo Galvão e Leal (2005, p. 20) prega que o ensino deve partir do “todo”, isto é: palavras, frases, ou pequenos textos e só depois analisa as partes menores (letras e sílabas).

Conforme Frade (2007), os métodos analíticos são: palavração, sentencição e global de conto ou historieta.

O método de palavração, como o nome indica, tem como ponto de partida a palavra. Ao aprendiz é apresentada uma lista de palavras e ele terá que reconhecer a palavra que foi definida, inicialmente, como palavra chave. Esta é decomposta em sílabas, fonemas e letras.

O método de sentencição parte da frase que é decomposta em palavras, depois em sílabas. Outra proposta desse método é comparar palavras e destacar os elementos já aprendidos para formar novas palavras.

No método global de conto de historieta, o professor conta a história e faz que o aprendiz teça comentários sobre a história, repita ou memorize partes dela. A seguir, acontece a decomposição dos textos em frases, palavras, sílabas, letras ou sons.

No método analítico, de modo geral, a visão é o sentido mais explorado, e os exercícios privilegiam o reconhecimento de palavras. A escrita é vista como uma questão de caligrafia, por isso o aprendiz deve ser treinado, através de atividades de cópia e ditado (c.f. FRADE, 2007).

A leitura de Mortatti (2006) mostra-nos que os professores, buscando formas de solucionar os problemas no ensino das primeiras letras, encontraram uma alternativa na fusão dos métodos sintéticos e analíticos, misturando processos de análise e síntese. As atividades eram baseadas em leitura e interpretação de textos, exploração de palavras, e decomposição das famílias silábicas. Mesmo com a fusão dos métodos o aprendiz continuava sem ter a oportunidade de produzir textos de forma autônoma.

Magda Soares (2007, p.95) propõe uma definição de método para além do conceito estereotipado que esse termo adquiriu, ou seja, como sinônimo de manual. A proposta da autora é aderir ao método o sentido de soma de ações pautadas em uma perspectiva Psicológica, Linguística, Pedagógica, social e política. Buscando atingir objetivos definidores de conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam uma pessoa alfabetizada.

A partir dos anos 1980, Soares (2007, p.88) informa que a alfabetização sofreu influência da concepção psicogenética a qual deslocou o eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever. Tal perspectiva passa a questionar a importância dos métodos no processo de alfabetização. Os estudos psicogenéticos deslocaram o ensino da leitura e escrita das questões metodológicas e da maturidade infantil, colocando a criança como sujeito ativo da aprendizagem.

O construtivismo, base teórica defendida por Emília Ferreiro, apresenta-se, não como novo método, mas como uma revolução conceitual. Com isso passa haver “disputas” entre os partidários do construtivismo e os adeptos dos métodos tradicionais, em um cenário de novas demandas políticas e sociais, no qual o fracasso escolar na alfabetização de crianças demanda uma intervenção que realmente faça a diferença.

O nome Emilia Ferreiro marca profundamente a história da alfabetização na América Latina e no Brasil a partir dos anos 1980. Nascida na Argentina em 1937 graduou-se em Psicologia, pela Universidade de Buenos Aires em 1962. Ainda nos anos 1960, não se agradando com os testes que “mediam” os quocientes de inteligência de crianças, e nem se interessando pela Psicanálise, encontrou com a leitura do livro de Piaget, *Psicologia da inteligência*, o primeiro contato com a obra daquele o qual seria seu orientador de doutorado (cf. Mello, 2007).

De acordo com Mello (2007) nos anos 1970, Ferreiro passou a trabalhar com língua escrita, embora pretendesse voltar ao estudo da aquisição da linguagem oral. “Tinha trabalhado sobre problemas de aquisição da língua oral e estava interessadíssima em continuar investigando sobre isso...” (FERREIRO, 2001a apud MELLO, 2007, p. 27). O trabalho com a língua escrita tornou-se tão interessante que Ferreiro precisou de auxiliares. À medida que o trabalho crescia, os questionamentos sobre a aquisição da língua escrita iam aumentando e, para Ferreiro foi, fundamental sua formação piagetiana na resolução das questões.

Mello (2007) afirma que Ferreiro e seus colaboradores, ao desenvolver sua pesquisa nos anos 1970, sobre a aquisição da língua escrita, não encontram a criança piagetiana que busca compreender o mundo que a cerca. Afinal, na época, a bibliografia sobre a temática era composta por dois grupos. O primeiro listava as habilidades necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita: as habilidades motoras, a percepção visual e auditiva, relacionadas com a maturidade (bibliografia psicológica). O segundo prosseguia a antiga discussão sobre o melhor método para se alfabetizar (bibliografia pedagógica).

Na tentativa de resolver esse problema, Ferreiro e seus colaboradores encontraram, no referencial teórico de Piaget e Chomsky, aporte conceitual fundamental para compreender os dados colhidos em suas investigações. A partir destes (MELLO, 2007, p. 93), encontraram a “criança piagetiana” “como alguém que procura compreender a natureza da linguagem utilizada no meio em que vive e que não espera XXXXX passivamente...”.

A pertinência da teoria proposta por Ferreiro e Teberosky consiste EM considerar o indivíduo no centro da aquisição do conhecimento, ou seja, a proposta é que o ensino leve em consideração o educando ativo no processo de aquisição da leitura e escrita.

A criança, CONSIDERANDO essa concepção, se apropria da linguagem escrita de acordo com sua interação com a própria escrita. Ferreiro concebe que a escrita como objeto simbólico, isto é, a escrita é um objeto de representação e não uma transcrição da fala. E como as autoras expõem, a atenção do ensino estava voltada para a discussão de métodos e da maturidade infantil. O impacto da teoria da psicogênese da língua na década de 1980 é discutido por Azenha (1997), como temos no trecho abaixo:

A difusão da Psicogênese da língua escrita que ocorria naquele momento representou, na verdade, uma grande revolução conceitual. Ao lado do novo aporte que as concepções de Ferreiro trouxeram ao tema, assistimos à mobilização inusitada de educadores até então alheios a considerações mais teóricas vinculadas à análise e construção de situações de ensino. (AZENHA, 1997, p. 10)

Neste trecho, Azenha recorda a repercussão das idéias de Ferreiro e colaboradores entre os educadores brasileiros e revela o despertar para o debate a partir da psicogênese entre os professores que “anteciparam o valor pedagógico da interpretação da aquisição da escrita” (AZENHA, 1997, p. 10). O interesse dos profissionais da educação sobre a alfabetização, para além das questões de qual seria o melhor método, elaborou um chamado quarto momento na história da alfabetização brasileira, descrito por Mortatti (2006, p. 10).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses próprias acerca do funcionamento da escrita, buscando regularidades para compreender a essência da linguagem que a cerca, muito antes de frequentar a escola. Uma das hipóteses é a quantidade mínima de letras, que segundo as crianças ouvidas pelas pesquisadoras é necessário no mínimo três letras para que a leitura da palavra seja possível. Outra hipótese formulada pela criança é a da variedade de caracteres, que para elas, é necessário uma variedade de letras, para isso, utilizam-se das letras que compõem o seu repertório.

Outro ponto discutido por Ferreiro e Teberosky (1999) é a relação que a criança faz entre desenho e texto, observam “que nos primeiros traços, de produção espontânea, desenho e escrita se confundem” (p. 69), pois as crianças utilizam o desenho como alternativa, ao escrever, no entanto, não têm dificuldades para identificar quando o adulto escreve ou desenha.

Estudos feitos por Azenha (2006) mostram que para as autoras Ferreiro e Teberosky há quatro níveis sucessivos de escrita. O nível pré-silábico que é dividido em dois momentos. No primeiro, o aprendiz reproduz riscos no papel sem a pretensão de registro sonoro, pois ainda não compreendeu a relação entre som e letra. Neste nível, a criança apresenta realismo nominal, ou seja, é quando a criança atribui na escrita à característica do objeto. No segundo nível, a criança começa a criar formas diferentes de grafismos, por sentir a necessidade de diferenciá-los, isso ocorre devido à hipótese da variedade de caracteres.

O terceiro nível descrito por Azenha (2006) é conhecido como silábico-alfabético. Esse nível tem se característica a transição da hipótese silábica para a alfabética. Sem deixar à hipótese anterior, a criança começa a escrever acrescentando letras para aproximar-se da base alfabética, ou seja, “a hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído as letras...” (FERREIRO & TEBEROSKY, p. 216). A partir da relação fônica que faz com a escrita, o aprendiz entra em conflito com a hipótese da quantidade mínima de caracteres e sente a necessidade de acrescentar mais letras.

O nível silábico tem como principal característica a atribuição de valor sonoro a cada letra que compõe a escrita. Desta forma, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita

representa partes sonoras da fala (AZENHA, 2006, p. 81). A autora ressalva que isso não significa que a criança empregue o valor sonoro real das letras, mas, sim, que ela empregue a cada letra o valor representativo de uma sílaba.

No nível alfabético, último nível descrito por Ferreiro e colaboradores, a criança já compreendeu o funcionamento da escrita. Sendo assim, estabelece as relações devidas entre grafia e pauta sonora, reconhece que as palavras são compostas a partir de unidades menores. As dificuldades que apareceram são de cunho ortográfico que serão vencidas de acordo com as informações fornecidas pelo ensino sistemático (cf. AZENHA 2006).

Soares (2004, p. 7), sem querer negar as contribuições advindas da psicogênese da língua escrita, mostra que algumas inferências da perspectiva construtivista negam a importância do ensino sistemático para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Como também subestimam a natureza do objeto do conhecimento, que fundamentalmente é um objeto linguístico. A psicogênese contribuiu, dessa maneira, para a perda da especificidade da alfabetização, privilegiando o caráter psicológico em detrimento do linguístico.

A mesma autora observa que a concepção psicogenética faz uma severa crítica à importância que era dada aos métodos de alfabetização alterando profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita. A partir das contribuições dessa concepção a criança deixa de ser vista como um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que reforçadas pelas intervenções dos métodos tradicionais de alfabetização, passa a ser considerada como sujeito ativo na construção do seu conhecimento sobre a língua escrita, ou seja, para concepção o ensino não está dependente de métodos.

Nossa pretensão com este capítulo foi delinear alguns dos processos de alfabetização através do tempo histórico. Assim sendo, podemos visualizar que os PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, REPRESENTADOS PELOS métodos, SEMPRE estiveram VOLTADOS À aquisição da linguagem escrita. E ainda hoje, como nos mostram Soares (2007) e Galvão e Leal (2005), questionados ou não, OS MÉTODOS ainda estão presentes nas práticas dos docentes. QUANTO ÀS contribuições da ciência da linguagem, QUANTO AOS CONSTRUTOS DESSA CIÊNCIA, necessários ao professor alfabetizador PARA A SUA PRÁTICA e QUANTO AOS aspectos CONSTRUTOS DA LINGUÍSTICA contidos nos PROCESSOS DE alfabetização, REPRESENTADOS PELOS MÉTODOS SÃO QUESTÕES QUE ABORDAREI A seguir.

#### 4. ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: PONTOS DE INTERSEÇÃO

Nesse capítulo, busco examinar os pontos de interseção na relação entre processos de alfabetização e aspectos linguísticos. Ressalto que o termo interseção, sinônimo de cruzamento, de encontro, conforme registra o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é por mim usado para indicar o espaço em que a alfabetização, concretizada em práticas de escrita e leitura, e a Linguística se encontram, se cruzam. A partir da análise dos métodos de alfabetização, já descritos neste estudo, farei um levantamento dos aspectos da Linguística por eles tratados explícita ou implicitamente, sem perder de vista a questão que mobilizou a pesquisa, ou seja: é possível alfabetizar sem atribuir sentido aos conhecimentos relacionados a aspectos linguísticos?

Antes de tratar sobre os elementos linguísticos contidos nos métodos de alfabetização é pertinente apresentar as contribuições de Poersch (1986) o qual defende que o alfabetizador que possui uma formação linguística “levará vantagem” sobre o alfabetizador que não tem essa formação.

O autor a define alfabetização como atividade pedagógica que visa munir o sujeito de mais um instrumento de comunicação, que é a escrita. Esta tem como “objetivo primário a recodificação de uma mensagem oral numa mensagem escrita e vice e versa” (p. 10). A Linguística, por sua vez, tem como objetivo estudar aspectos internos da língua. Sendo assim, ele defende que o professor alfabetizador ensina uma língua, por isso precisa entender a estrutura da língua, seu funcionamento e mecanismo de aquisição. Tais conhecimentos contribuem nas definições de objetivos e conteúdo do ensino da língua (cf. POERSCH, 1986).

Para iniciar a análise dos métodos, retomo as considerações sobre o método de marcha sintética. Lembrando que, para Barbosa (1994), esse é o mais antigo, entre todos. Quem por ele opta, alfabetiza através de palavras chaves e de sílabas geradoras, aplicando o bá-bé-bi-bó-bu. Como é constituído de letras o nosso sistema de escrita tem como chave a decifração, o princípio acrofônico associado aos nomes das próprias letras. Como as letras representam consoantes e vogais, nada mais natural do que estudar os processos de alfabetização através das sílabas (cf. Cagliari, 1998).

Cada lição trata apenas de uma unidade silábica e seu conteúdo é organizado de forma hierárquica do mais fácil ao mais difícil. Todas as lições têm a mesma estrutura, partem de



uma palavra-chave ilustrada por um desenho e destaca a sílaba geradora que é quase sempre a primeira sílaba da palavra. Em seguida, apresenta a família silábica daquela sílaba destacada e abaixo vêm algumas palavras novas escritas com elementos já dominados, mais elementos novos introduzidos na lição. Depois aparecem exercícios estruturais em que as palavras são remontadas e desmontadas com elementos feitos de sílabas geradoras ou de pedaços de palavras. Aparecem exercícios de faça segundo o modelo (cf. Cagliari, 1998).

Neste processo, os conhecimentos que a criança precisará compreender são as noções de letra, como um símbolo que representa um som da fala, que articuladas a outras unidades formarão outra unidade chamada sílaba. Assim, podemos perceber que os métodos sintéticos buscam prioritariamente fazer com que as crianças se apropriem da forma das letras e suas representações sonoras (cf. Lemle, 2007).

O método sintético busca desenvolver o princípio da codificação e decodificação de grafemas e fonemas. Em relação à discriminação visual dos grafemas, a criança terá que desenvolver a capacidade de diferenciar, por exemplo, que as letras b e p, diferem apenas na posição. Quanto a percepção auditiva dos fonemas a criança terá que perceber a que cada letra representa um som, e que em alguns casos, dependendo da posição será este som pode sofrer alteração (cf. Lemle, p. 2007).

No método fônico que tem a análise dos fonemas como ponto de partida a introdução da vogal é feita da seguinte forma: O professor escreve no quadro a letra A e informa que essa é a letra A que tem o som “a”. Depois o docente pede que as crianças repitam o som da letra e dá exemplos de palavras que começa com essa letra. Para fixar a pronúncia da letra o docente ainda ler com a turma, por exemplo, o seguinte texto:

A<sup>3</sup>

Ela está no astronauta  
E nas asas do avião.  
Na andorinha e no Anjinho,  
Na arara e no azulão.

Com este texto, o professor pretende desenvolver a percepção da criança para a letra A em diferentes posições, demarcado pronúncias diferentes, e utiliza rimas para que a criança perceba a o som os sons da fala.

---

<sup>3</sup> Texto retirado do livro Alfabetização: método fônico de Alessandra e Fernando Capovilla.

A leitura de Lemle (2007) nos mostra que estudos linguísticos fornecem informações das complexas relações entre sons e letras. Informa que no nosso sistema alfabético o modelo ideal é que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos e essa ocorrência é chama-se relação biunívoca. A segunda relação, exposta por Lemle, refere-se é conhecida como poligamia ou poliandria, ou seja, as letras se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão, na prática a criança escreve *matu* para *mato* por estabelecer a hipótese que a relação entre som e letra é biunívoca. O terceiro tipo de relação exposto pela autora é a concorrência em que duas letras representam o mesmo som como é o caso das letras *s* e *z* que são usadas ora uma ora outra para representar o mesmo som.

O método de alfabético ou de soletração apresenta como proposta memorizar as letras do alfabeto, reconhecendo o nome e as formas das mesmas e, sequencialmente, se juntar as consoantes com as vogais. Só após esse processo, são trabalhadas as sílabas, em seguida, as palavras, frases e textos. Apesar de dá ênfase a aspectos mais voltados para o sistema de escrita alfabética, ou seja, decorar as letras e a forma das mesmas, é possível verificar nesse método aspecto linguístico quando este se propõe a trabalhar com as famílias silábicas por estabelecer relação entre som e letra.

O método silábico tem as sílabas como ponto de partida, essas irão formar as palavras que, por sua vez, formarão as frases. Seu ensino é realizado a partir de uma ordem crescente de dificuldades, geralmente as sílabas formadas por consoante e vogal são aprendidas primeiro. O aprendiz só pode escrever palavras com as sílabas já trabalhadas em sala de aula (cf. FRADE, 2007, p.23). Ou seja, após trabalhar com as famílias silábica *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, as crianças são solicitadas a escrever as seguintes palavras: *baba*, *bebê*, *bebe*, *bobo*.

Nesse método pode-se perceber aspectos da consciência fonológica explícitos na sua composição, visto que o professor pode através de jogos de escuta promover a identificação de rimas, combinar fonemas iniciais, comparar tamanho de palavras... Porém, para que essa intervenção seja eficaz, é necessário que o professor alfabetizador leve em consideração o contexto da criança escolhendo palavras, textos, rimas, parlendas que tenham significado para as mesmas conforme Adams et al (2006).

O método analítico, por sua vez, pode apresentar-se de três maneiras diferentes: o processo lexical ou da palavra (começa pelas palavras que vão sendo decompostas em sílabas e depois em fonemas) o processo comunicativo ou de frase (inicia em orações gramaticais completas) e o processo textual ou global (parte de uma conto para analisar as

partes) (cf . POERCH, 1986) . Os métodos analíticos são: palavração, sentenciação e global de conto ou historieta.

O método de palavração, como o nome indica, tem como ponto de partida a palavra. Ao aprendiz é apresentada uma lista de palavras e ele terá que reconhecer a palavra que foi definida, inicialmente, como palavra chave. Esta é decomposta em sílabas, fonemas e letras. Ao considerar a palavra como ponto de partida este método leva em consideração a consciência morfológica, na qual a criança reflete sobre a formação de palavras. Considerar que a consciência de palavra é uma sub-habilidade da consciência fonológica o professor precisa considerar que é importante que a criança entenda que a fala consiste em frases de diferentes tamanhos e essas frases por sua vez, consiste em palavras, conforme Adams et al (2006, p.35).

O método de sentenciação parte da frase que é decomposta em palavras, depois em sílabas. Outra proposta desse método é comparar palavras e destacar os elementos já aprendidos para formar novas palavras. A consciência sintática, na qual a criança é capaz de reconhecer palavras no texto, é valorizada nesse método. Esse aspecto linguístico pode ser melhor valorizado se o professor não perder de vista o contexto da criança e a qualidade dos textos escolhidos.

No método global de conto de historieta, o professor conta a história e faz que o aprendiz teça comentários sobre a história, repita ou memorize partes dela. A seguir, acontece a decomposição dos textos em frases, palavras, sílabas, letras ou sons. Ao considerar o texto oralizado, permite-se que a criança desenvolva uma escuta sensível. Tendo o texto em um suporte escrito faz com que a criança perceba as duas facetas da linguagem. Decompor o texto infere que o texto é composto de palavras, as palavras de sílabas, as sílabas de fonemas.

Poerch (1986, p. 35) aconselha que o professor analise os métodos, suas cartilhas e o conteúdo levando em consideração aspectos sociolinguísticos, o qual valoriza a realidade linguística da criança, principalmente quanto ao léxico, as estruturas gramaticais e às variantes fonéticas e psicolinguístico, irá considerar as e entender as dificuldades da criança.

Diante do exposto, pode-se perceber que não há como alfabetizar sem atribuir sentido aos conhecimentos linguístico. Afinal, o ponto de interseção entre a alfabetização e a linguística existe, mesmo que o docente desconheça esse encontro. Sendo assim, é de fundamental importância valorizar as contribuições da ciência da linguagem para a alfabetização, pois na medida em que fui lendo, estudando, fazendo as resenhas , enfim sistematizando o conhecimento, percebi que alfabetizar é um ato linguístico e que nem o ato político se cumpre, se não houver o conhecimento linguístico. E mesmo sem a escola saber

ainda sobre a linguística, já valorizava os estudo dos sons, da relação entre fonema e grafema... ou seja, a alfabetização e a linguística sempre terão um encontro marcado.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante toda a minha graduação tive como principal suporte teórico os estudos da psicogênese da língua escrita, porém na prática, em sala de aula, percebi a importância dos estudos linguísticos no processo de alfabetização e assumi estudar mais sobre as questões teóricas tratadas pela ciência da linguagem, a linguística. Para introduzir esse estudo perguntei: é possível alfabetizar sem atribuir sentido aos conhecimentos relacionados a aspectos linguísticos? Que conhecimentos linguísticos podem apoiar o professor alfabetizador na sua prática?

Para responder essas perguntas, desenvolvi um estudo de natureza bibliográfica, estabelecendo os seguintes objetivos que orientaram a realização do meu estudo monográfico: compreender a linguagem, de modo geral, e especificamente, a linguagem verbal, base da alfabetização, e o desenvolvimento da linguagem da criança, tendo um repertório teórico como referência; levantar informações sobre processos de alfabetização, através do tempo histórico; examinar e estabelecer pontos de interseção na relação entre processos de alfabetização e aspectos linguísticos.

No decorrer desse estudo pude perceber que a alfabetização não pode está distante das questões teóricas sobre a linguagem. Sendo assim, compreendi que a linguagem é multifacetada, complexa e por isso, é estudada por outras ciências.

No capítulo criança e linguagem: histórias que se confundem aprendo com Soares que a criança aprende a língua materna por duas vias. Uma que é natural, assistemática, ametódica (essa é adquirida em seus primeiros anos) e a outra sistemática, intencional, metódica ( por via do ensino intencional, sistemático, metódico). Em vista disso concluo

**O QUE EU ACHEI NO 1º CAP NO    EM VISTA DISSO CONCLUO QUE**

**FAZER ESTE ESTUDO MONOGRÁFICO XXXX**

**O QUE VC AINDA QUER APRENDER XXX**

**O QUE VC RECOMENDAXXX**



## REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça, **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 51. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. 1ª impressão. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**,

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o Bá-bé-bi-bó-bu**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, Rosarlane G. M.. História da escrita. In: **O programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, p. 22-23, de agosto de 2006. Disponível em: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=282](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=282)>. Acesso: 05/10/2010.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. 4ª São Paulo: Memnon, p. 1-27, 2007 Disponível em: <http://alfabetiza.hd1.com.br/textos/metodo%20fonico%20capovilla%20parte1.pdf>. Acesso: 04/10/2010.

FARIAS, Iara R.; SANTANA, Djácia B.; SILVA, Renato I. da. Alfabetização. In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M.(Orgs.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, p. 49-73, 2007.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. da S.. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: [WWW.ufsm.br/ce/revista](http://WWW.ufsm.br/ce/revista). Acesso em 10/03/2009.

GAZZANIGA, M. S; HEATHERTON, T.F. **Ciência Psicológica: Mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. São Paulo: UNESP, 2007, 128 p.



MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006  
Disponível em: <[http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontropaic\\_ceu\\_24\\_2602\\_2010%5Chistorias\\_do\\_metodos\\_de\\_alfabetizacao\\_brasil.pdf](http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontropaic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf)>. Acesso em: 30/09/2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes et al (Orgs.) **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORLANDI, Eni. A produção da leitura e suas condições. In: *Leitura teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 2, n. 1. p. 20-25, 1983.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e lingüística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2002.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística?. In: POERSCH, J. M.; TASCA, M. (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização: Sagra*, p. 9-41, 1986.

SANTOS, Raquel. Aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, p. 211- 226, 2002.

SOARES, M. B. Aprendizagem de Língua Materna: problemas e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 2, n. 12, p. 1-15, 1983.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 25, Jan./ Abr. 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 30/10/2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ZANINI, Fádía Gonzalez. Aquisição de linguagem e alfabetização. In: POERSCH, J. M.; TASCA, M. (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização: Sagra*, p. 43-69, 1986.



