

Linguagem e Alfabetização

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel

COMITÊ EDITORIAL DA UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali, Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg;
Rejane Klein



REJANE KLEIN

Linguagem e Alfabetização

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

EDITORA UNICENTRO
DIDÁTICA EDITORA DO BRASIL LTDA.

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

Klein, Rejane

K64L Linguagem e alfabetização / Rejane Klein. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011.

80 p.

ISBN: 978-85-7891-099-0

Bibliografia

1. Linguagem. 2. Alfabetização. I. Título.

CDD 372.41

Copyright: © 2011 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.



Sumário

Capítulo 1

Alfabetização e Linguagem - concepções	07
1.1 A história da escrita	08
1.2 As concepções de desenvolvimento e aprendizagem e as contribuições para a alfabetização	11
1.3 Os métodos de alfabetização	33

Capítulo 2

Os estudos linguísticos e a alfabetização	45
2.1 A Psicolinguística	45
2.2 A Sociolinguística	48
2.3 Variação linguística	50
2.4 Aspectos fonéticos e fonológicos da linguagem	57
2.5 Os textos espontâneos e o desenvolvimento da consciência fonológica	61
2.6 O letramento	62

Capítulo 3

Conhecimentos e atividades necessários para a aquisição da língua escrita	67
3.1 A aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva sociointeracionista	72
Considerações finais	77
Referências	79



LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

Capítulo 1

Alfabetização e Linguagem - concepções

Os conhecimentos oriundos das pesquisas em alfabetização e de algumas áreas da linguística são fundamentais para a formação do pedagogo, especialmente para aquele que atuará nas Séries Iniciais. Por isso, no desenvolvimento desta disciplina apresentaremos as discussões que vem sendo realizadas no âmbito da alfabetização e daquelas que estão sendo feitas na linguística, voltadas para aspectos que envolvem a aquisição da linguagem escrita e aprendizagem do dialeto padrão.

Num primeiro momento, procuraremos apresentar a história da escrita; em seguida, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem para a compreensão da aquisição da língua escrita e os métodos de alfabetização. Na segunda parte desta matéria, discutiremos as contribuições da linguística para a compreensão do processo de alfabetização, situando, de forma breve, a sociolinguística, a psicolinguística e suas contribuições para o desenvolvimento da escrita. Trataremos, dessa forma, de alguns temas que possam trazer subsídios relacionados aos aspectos fonéticos e fonológicos na aquisição da língua escrita. Por fim, discutiremos o letramento, distinguindo-o da alfabetização considerando as contribuições desta área.

Na montagem deste material, recorreremos ao estudo de autores consagrados, dentre eles: Emília Ferreiro, Luiz Carlos Cagliari, Lev Semionovitch Vygotsky, Jean Piaget, José Juvêncio Barbosa, Marisa Del Cioppo Elias e Ilana Kotujansky.

1.1 A História da escrita

Para discorrer sobre o desenvolvimento da escrita recorreremos ao texto a “História da escrita”, extraído do livro de Cagliari (2007). O autor estabelece uma analogia entre os “passos que a humanidade deu” até chegar ao alfabeto e o processo de alfabetização. Nessa história, a escrita pode ser caracterizada em três períodos: a escrita pictográfica, a ideográfica e a alfabética. A pictográfica constitui-se de desenhos, os pictogramas associam-se a uma imagem do que se quer representar. O catecismo Asteca e as histórias de quadrinhos são exemplos desta maneira de escrever. Os desenhos na escrita pictográfica representam os objetos que os homens manuseavam.

Na fase ideográfica utilizou-se de desenhos especiais chamados ideogramas. Inicialmente, eram imagens que representavam objetos, mas com o tempo foram perdendo esta forma e adquirindo traços que se tornaram convenções para explicitar letras. Cagliari (2007) cita um exemplo: “[...] o a era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia. [...]. O b era a representação de uma casa egípcia.” (p.108). Como se vê, aos poucos, os ideogramas perderam a característica do desenho transformando-se no alfabeto atual.

Como já foi dito os ideogramas evoluíram de desenhos para sinais e símbolos que representavam ideias. Segundo Barbosa (1994) eram “[...] sinais que representavam ideias e não palavras. O desenho de um pé humano significa ‘pé’, ‘caminhar’, ‘estar em pé’, ou se tiver algum sinal adicional passa a significar ‘apressar-se’, ‘carregar’, ‘alicerce’ (p.35). Outro sistema que apareceu, mais tarde, foi a escrita cuneiforme, representando os nomes por meio de desenhos dos sons. Esta evoluiu para fonográfica,

onde o signo passou a ter valor fonético ligando-se à língua oral. Exemplo: a palavra discórdia, que antes era representada por duas mulheres brigando (representação da idéia), passa a ser representada por uma mulher e uma corda e, finalmente, por um disco e uma corda (disco + corda), ligando-se à expressão fonética. O desenho é dos sons, a representação passa a ser dos sons e não mais do significado.”¹ Como se vê a forma de expressão escrita modificou-se e com aparecimento de novos sinais e símbolos foi tornando-se mais complexa.

A fase alfabética caracteriza-se pelo uso de letras. No entanto, o alfabeto passou por muitas transformações até chegar à forma atual. A origem da escrita alfabética está nos ideogramas que, como já dissemos, são desenhos ou sinais que representavam ideias. Com o passar do tempo os desenhos foram se transformando até chegarem a representação fonética de algumas letras.

Dentre os sistemas de representação fonética podemos citar: o semítico, o indiano e o greco-latino do qual é oriundo nosso alfabeto. O alfabeto atual também passou por inúmeras transformações até constituir-se de 23 letras combináveis. Esse sistema foi adotado porque era de fácil manuseio e memorização. (para saber mais ver veja o vídeo² sobre história da escrita).

Em nossa língua, utilizamos a escrita alfabética e ideogramas que são os sinais de numeração e pontuação. Porém, nem todas as letras possuem um único som ou significado. Conforme o valor funcional da letra na palavra, a escrita se complexifica. Por exemplo, na palavra: apto, o pê muda de significado e pê passa a valer pi porque dizemos a-pi-tu³.

¹ Idem p. 35.

² Assista ao vídeo produzido pelo FNDE disponível em: <http://www.video.com.pt/watch/y1rdfwa54sidafbivryg/Hist%C3%B3ria-da-Escrita---parte01>. Acesso em 12/08/2009).

³ Para uma discussão aprofundada desses aspectos ver Cagliari já citado anteriormente e FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Desta forma, “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras.”(CAGLIARI, 2007,p. 117). Isto é uma informação que a criança em processo de alfabetização precisa adquirir.

Sintetizando: a história da escrita passou da escrita pictográfica representada por desenhos para a ideográfica e evoluiu do desenho para ideogramas. A escrita alfabética também passou por diversas modificações até fixar-se em 23 letras. As letras representam sons, porém nem todas as letras podem ser traduzidas por um som exato. Isto dependerá do lugar que a letra ocupa na palavra. Portanto, temos a representação gráfica das letras que constitui a escrita ortográfica e a representação dos sons que se expressa oralmente. Autores como Cagliari, Vygotsky, Ferreiro postulam que a aquisição da língua escrita, pela criança, passa pelas mesmas fases que a humanidade passou.

Pesquisadores da área da linguística, da alfabetização e da psicologia procuram explicar como a criança aprende. Para melhor compreendermos as contribuições destas três áreas do saber para a alfabetização, discorreremos sobre cada uma delas iniciando pela Psicologia. Ressaltamos que a Psicologia se divide em vários ramos de estudo. Dentre eles encontra-se a área que se ocupa em compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem. A seguir, situaremos três concepções, oriundas da psicologia, que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem, que vêm orientando as práticas pedagógicas, nos últimos anos. A maneira como cada concepção explica o desenvolvimento e a aprendizagem implica na forma como o professor concebe a criança, no modo de organizar o material didático, na maneira de definir metodologias e avaliação. Iniciaremos apresentando o Behaviorismo, na perspectiva associacionista. Esta opção é feita porque o associacionismo foi uma das teorias que influenciaram muito as formas de se conceber o ensino e a aprendizagem.

1.2 *As concepções de desenvolvimento e aprendizagem e as contribuições para a alfabetização*

1.2.1. O Behaviorismo

O Behaviorismo⁴ é uma corrente de pensamento que surgiu no final do século XIX e se disseminou na primeira metade do século XX. Os behavioristas ocuparam-se em estudar o comportamento porque, segundo eles, este fenômeno poderia ser observado e mensurado. Comportamento, então, pode ser entendido como conjunto de ações e reações dos organismos vivos frente a determinadas situações e ou experimentos. Os estudos desses cientistas foram utilizados tanto para investigar os comportamentos humanos quanto os de animais.

John Watson é considerado o pesquisador que mais divulgou as idéias behavioristas, porém Pavlov, cientista russo e Thorndike, norte americano, realizaram pesquisas que antecederam os estudos de Watson.

Quando falamos desta teoria temos que pensar que existem várias vertentes desta perspectiva e que o Behaviorismo modifica-se até a atualidade. Dentre as perspectivas que o compõem temos: o conexionismo de Thorndike, o condutismo, o associacionismo, o Behaviorismo radical de Skinner, entre outros.

Como já mencionamos anteriormente o Behaviorismo dividiu-se em várias perspectivas e, dentre elas, podemos destacar o associacionismo. Conforme Bock, o associacionismo pode ser considerado uma teoria pedagógica porque investigou como a aprendizagem ocorria. Conforme Bigge, “os associacionistas iniciais interessavam-se primordialmente pelos fenômenos mentais: preocupavam-se com a associação de idéias na mente. O associacionismo behaviorista moderno, ao contrário, tende a se enraizar em outro tipo de interesse – o

⁴ Para saber mais leia, BOCK, Ana Mercês Bahia. et. al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999. A leitura do capítulo 3 auxilia o aluno para uma introdução ao Behaviorismo

comportamento do corpo” (BIGGE, 1977, p.53). Então, aprender consistiria em associar idéias na mente; estas poderiam ser simples ou complexas. Do estudo de como ocorria a aprendizagem por meio da associação de idéias, o enfoque modificou-se e, em meados do século XX postulava-se que era necessário treinar o corpo.

Para os associacionistas aprender equivale a formar hábitos. Eles partiam do princípio de que a criança nascia como tabula rasa. Para este grupo a natureza do homem não era nem boa nem má, nem ativa. Os conhecimentos adquiridos eram produtos das experiências por uma pessoa no decorrer de sua vida. Acreditava-se que o ambiente determinava a maneira como os sujeitos agiam e pensavam.

Nesta teoria para se fixar a aprendizagem e promover a mudança de hábito o indivíduo deveria passar pelo condicionamento, ou seja, o procedimento estímulo-resposta em que S= estímulo e R= resposta.

A partir dos anos 50 os estudos de Skinner começam a ser conhecidos. Skinner postulou que não bastava oferecer estímulos, fazia-se necessário reforçar o comportamento. Desenvolveu a lei do reforço. O objetivo da lei do reforço seria a de fixar uma resposta considerada adequada, ou se poderia também por meio dele extinguir comportamentos inadequados.

O Behaviorismo disseminou-se nas escolas porque seus idealizadores possuíam uma preocupação eminentemente pedagógica⁵, considerando que o conhecimento está no mundo externo e é internalizado pelos sujeitos a partir de estímulos adequados. Isso quer dizer que a aprendizagem decorre da fórmula estímulo-resposta, por meio de uma associação entre ambos.

Para o Behaviorismo, desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, e aprender resulta sempre de um procedimento

⁵ Ver BOCK, Ana Mercês Bahia et. All. *Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia* 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999, GOULART Iris Barbosa. *Psicologia da educação fundamentos teóricos aplicações à prática pedagógica*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

externo. A fonte do conhecimento estaria na experiência que o sujeito realiza⁶.

O professor que fundamenta sua prática neste pressuposto crê que a criança que ingressa na escola não possui nenhum conhecimento anterior. Cabendo ao docente ensinar-lhe tudo. Parte-se da suposição de que o conhecimento deve ser impresso na mente da criança. A prática pedagógica que decorre desta concepção é a de fornecimento de estímulos adequados e obtenção de respostas das crianças. O aluno é um sujeito passivo e aprender significa formar hábitos.

Na perspectiva Behaviorista a aprendizagem ocorre através do ensaio, erro e reforço que pode ocorrer na forma de elogios, premiações ou punições. Por exemplo: receber 05 (cinco) estrelinhas no caderno porque acertou tudo ou receber apenas 01(uma) ou 02 (duas) porque a tarefa está mal feita. A criança que recebeu 05 (cinco) estrelinhas sente-se feliz e viu seu esforço recompensado, enquanto que a outra se sente punida.

Sabemos que a exposição a este tipo de prática, pode, ao longo do tempo, levar a criança a enxergar a si própria como alguém incapaz para executar determinadas tarefas. O aluno faz tentativas e, conforme os estímulos recebidos, poderá incorporar aquele saber em seu comportamento.

A metodologia decorrente desta concepção no processo de alfabetização privilegiará, em geral, os métodos sintéticos e os materiais didáticos fornecidos pela escola. Pode-se dizer que o processo de alfabetização centra-se em textos únicos, como por exemplo, a cartilha.

Observa-se que desta concepção teórica decorre uma forma de compreender o que é ler, escrever e, conseqüentemente, uma forma de organizar a metodologia e a avaliação em sala de aula. Na concepção associacionista, ler significa simplesmente combinar vogais e consoantes, como fica evidente nas palavras e frases pré-elaboradas que compõem o texto das cartilhas. Esses textos, geralmente, não despertam a curiosidade

⁶ Para saber mais veja VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Capítulo 06 “Interação entre aprendizado e desenvolvimento.

e nem o desejo, nas crianças, de aprender a língua escrita. Ler nesta concepção significa também usar a entonação adequada nos sinais de pontuação. Ler e escrever, neste caso, não passa de mecanização de certas técnicas e decifração do código escrito.

Em relação à aprendizagem da língua escrita concluímos que, “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.” (BOCK, 1999, p.60). As crianças, submetidas aos métodos sintéticos, devem captar o mecanismo da língua escrita e aplicá-lo nas várias atividades de leitura e escrita. Não se busca a interação da criança com o material que está a sua frente. Por isto, não há preocupação com o sentido dos textos, na maioria das vezes textos sem nenhum significado. O professor que adota esta perspectiva encontra muitas limitações para o desenvolvimento de seu trabalho, pois, a metodologia implementada em sala de aula tende a tornar o ensino repetitivo e mecânico. Quanto à avaliação, observa a grafia correta das palavras, a pontuação e a acentuação adequadas.

Numa prática alicerçada na perspectiva Behaviorista/associacionista se enfatiza a internalização da estrutura da língua no processo da escrita, as técnicas de uma leitura correta e a mecanização de uma boa grafia.

O ato de ler e escrever passa pela imitação destas técnicas. A prática pedagógica ancorada na perspectiva Behaviorista possui longa tradição, porém na década de 80, surgiu outra corrente de pensamento que apontava para outra forma de se conceber a aquisição da língua escrita.

Esta corrente ficou conhecida como Construtivismo. No Brasil o Construtivismo foi amplamente divulgado e incorporado às práticas de alfabetização. Na atualidade alguns teóricos vêm questionando alguns dos pressupostos desta perspectiva, especialmente no que se refere ao processo inicial da língua escrita. Soares (2003) aponta que, em certa medida, o fracasso escolar denunciado por pesquisadores e pela mídia pode ser explicado em parte, devido ao modo como se passou a conceber o

processo de alfabetização nas últimas duas décadas. Para ela isto ocorreu porque houve alguns equívocos na maneira como muitos educadores passaram a conceber a alfabetização.

No ano de 2003 a comissão de educação da câmara dos deputados entregou um relatório no qual se discute a questão da alfabetização. No relatório sugere-se o retorno ao método fônico para alfabetizar. Ao discutirmos posteriormente letramento, abordaremos de modo mais preciso esta questão.

Contudo, faz-se necessário destacar que o Construtivismo trouxe contribuições inegáveis para se compreender o processo de alfabetização. A seguir, procuraremos apresentar alguns fundamentos desta corrente de pensamento.

1.2.2. Construtivismo - as contribuições de Piaget

O construtivismo é uma teoria que surgiu no início do século XX e originou-se dos estudos realizados por Jean Piaget⁷. Piaget desenvolveu uma epistemologia da construção do conhecimento, ou seja, pretendia demonstrar como ocorre a construção do conhecimento pela criança e, para isso, criou uma teoria do conhecimento. Este pensador nasceu em Genebra e, aos 10 (dez) anos de idade publicou um estudo sobre as observações que realizou sobre uma andorinha albina. Fez parte de um grupo de pesquisadores que incluía Claparède. Este, investigava como as crianças resolviam problemas apresentados pelos psicólogos. Na resolução dos testes, Piaget observou que as crianças cometiam erros e foi justamente isto que ele procurou explicar:

Na função de aplicar um mesmo teste a um grande número de crianças, Piaget descobriu que as respostas erradas eram, com frequência, mais interessantes que as corretas. Observou também que as crianças da mesma idade cometiam os mesmos tipos de erros nas respostas, fato que o levou a uma conclusão

⁷ Para saber mais veja VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Capítulo 06 “Interação entre aprendizado e desenvolvimento.

importante: para compreender o pensamento da criança era necessário que se desviasse a atenção da quantidade de respostas certas e se concentrasse na qualidade da solução por ela apresentada. Daí a idéia central de sua teoria: a lógica de funcionamento da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta. Logo, era preciso investigar através de quais mecanismos ou processos ocorre essa transformação. (PALANGANA, 1998, p.p., 14, 15).

Como se pode perceber, Piaget ficou intrigado com as respostas das crianças e, ali, onde outros estudiosos observavam erros, ele via um modo próprio da criança pensar e resolver os problemas propostos. A partir de então, passou a investigar como tal lógica se construía.

Para Piaget a criança nasce com algumas estruturas biológicas denominadas esquemas de ação, que favorecem a construção do conhecimento. Goulart (2000) define esquema como: “[...] um padrão de comportamento ou uma ação com uma certa organização e que consiste num modo de abordar e conhecer a realidade[...]” (p. 14). Os esquemas dividem-se em simples, como por exemplo o dos reflexos, e os complexos utilizados pela criança quando faz operações lógicas. Os esquemas complexos começam a ser usados pelas crianças por volta dos 07 anos. Contudo, é necessário ressaltar que estes resultam do aperfeiçoamento dos esquemas anteriores.

A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem como resultado das atividades do sujeito na interação com o meio. Portanto, as descobertas de Piaget indicam que para aprender e desenvolver-se a criança necessita de certo grau de maturação biológica e de esquemas de ação que, inicialmente, são bastante precários. Contudo, na medida em que a criança atua sobre os objetos e interage com o meio social, estes se aprimoram e se transformam, tornando-se cada vez mais elaborados e complexos. O desenvolvimento passa por estágios ou fases.

O primeiro estágio⁸, que vai do nascimento aos 02 (dois) anos de idade divide-se em três fases: a fase dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência sensomotora.

Os primeiros contatos com o mundo exterior ocorrem por meio da pessoa que a cuida (PIAGET, 1964, p. 16). Do nascimento aos dois anos, temos o período sensório-motor. Nesta fase, o desenvolvimento centra-se no próprio corpo da criança. O conhecimento depende das sensações e movimentos que faz. É também o período da formação dos primeiros hábitos. A criança terá construído a inteligência prática, ou seja, a inteligência dependente da ação no final deste período. As conquistas desta fase servirão de base para a fase posterior denominada de primeira infância que vai dos dois aos sete anos. Na primeira infância entre os 02 aos 04 anos, a criança aprende a falar e isto possibilita a construção da função simbólica.

A linguagem é uma grande conquista, pois isto permite que ela narre pequenos acontecimentos e interaja com adultos e outras crianças. Piaget diz que, “[...] a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”. (PIAGET, 1964, p. 23). A aquisição da linguagem permite a socialização da ação. Além disso, ao contar acontecimentos, nomear objetos, interioriza a palavra e isto possibilita o aparecimento do pensamento.

Nesse período a criança possui um ponto de vista autocentrado, denominado por Piaget de egocentrismo. É a fase dos “por quês”. A criança procura a explicação dos acontecimentos e fenômenos da natureza. Por exemplo: crê que o sol nasce para ela, que a noite é uma nuvem escura que cobre o céu. (para saber mais, leia “A representação do mundo pela criança” de Jean Piaget). No final deste período, desenvolve o pensamento reversível e conserva a noção de ordenação e classificação. As

⁸Para ter uma noção clara sobre as fases do desenvolvimento em Piaget leia. PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária LTDA, 1967. O vídeo Jean Piaget da coleção grandes pensadores foi produzido pela Atta mídia. Este vídeo é apresentado por Yves de La Taille. Outro livro interessante é o de GOULART, Iris Barbosa. *Piaget experiências básicas para a utilização do professor*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2000.

noções de tempo e espaço, que na fase anterior eram centradas no próprio corpo, agora já são percebidas como externas a ela. As noções de ontem, hoje, mês passado, também aparecem neste período.

O desenvolvimento da linguagem resulta na organização do pensamento, na internalização dos signos. Do ponto de vista cognitivo permite que a criança explique oralmente um jogo, proponha uma brincadeira e compreenda regras. As primeiras noções morais também aparecem neste período. Nesta fase os jogos e brincadeiras são fundamentais para a construção da inteligência. A criança ainda não consegue fazer abstrações e necessita concretizar as ações para compreendê-las.

A fase seguinte, denominada de estágio operatório concreto, é chamada também de segunda infância, compreendendo o período que vai dos sete aos doze anos. Esta é marcada pela capacidade da criança de estabelecer relações interindividuais e de cooperar com os colegas. Isto ocorre porque abandonou o egocentrismo. Consegue defender seu próprio ponto de vista e é capaz de coordená-los com o ponto de vista de seus colegas. Isto permite que faça as primeiras abstrações, pois ao expor o que pensa, compreende o outro, coordenando mentalmente dois ou mais pontos de vista. A partir da conquista desta capacidade já consegue abstrair e lidar com problemas mais complexos. Para saber mais (ver Palangana, 1998; Goulart, 1999, Bock.....).

O último estágio, denominado como estágio operatório formal ou lógico formal, evidencia as conquistas das fases anteriores. O pensamento, agora, é lógico, possibilitando abstrações. A operação lógica é construída pouco a pouco e resulta das conquistas feitas nas fases anteriores. Essas têm como modelo as operações lógico-matemáticas e se organizam como estruturas mentais.

Sintetizando: A criança é um sujeito ativo que, no decorrer de seu desenvolvimento, constrói o conhecimento por meio de ações e interações. A linguagem representa grande conquista, pois por meio dela pode manifestar o pensamento, narrar histórias e discutir pontos de vista.

As fases do desenvolvimento são divididas da seguinte forma:

0 a 2 anos – período da inteligência prática. Brinca com objetos e aprimora seus esquemas de ação. Usa especialmente as sensações e o próprio corpo.

02 a 07 anos – pré-operatório – com a conquista da linguagem interioriza as ações, ou seja, torna-as pensamento. Procura uma explicação para as causas. É a fase dos por quês. Neste período ainda não consegue coordenar seu ponto de vista com o do outro e tende a pensar os jogos e as brincadeiras sempre do próprio ponto de vista. Não abstrai. Consegue resolver questões elementares de ordenação e classificação de objetos.

07 a 12 anos – operatório-concreto – estabelece relações interindividuais, consegue cooperar e compreende o ponto de vista dos outros. Já construiu noções elementares de tempo, espaço, consegue entender as causas dos acontecimentos. Do ponto de vista lógico desenvolveu as noções de: ordenação, classificação, reversibilidade...

12 anos em diante – operatório formal – o adolescente já é capaz de resolver problemas que exigem a lógica matemática e o pensamento é abstrato. Conforme Goulart, “[...] as operações lógicas que vão emergindo ao longo do processo de desenvolvimento têm como modelo as operações lógico-matemáticas e se organizam como estruturas mentais [...]”. (GOULART, 2000, p.35).

Para Piaget, o desenvolvimento em certa medida antecede a aprendizagem, pois para aprender a criança precisa estar num certo grau de maturação biológica.

Ferreiro por outro lado, utilizou-se deste referencial para demonstrar como a criança aprende a língua escrita.

Do ponto de vista da aprendizagem da língua escrita, a perspectiva construtivista fornece possibilidades interessantes, uma vez que focaliza a competência lingüística e as capacidades cognoscitivas da criança. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 21).

1.2.3 Emília Ferreiro – reflexões sobre aquisição da escrita

Emilia Ferreiro, pesquisadora Argentina, investigou a forma pela qual a criança constrói os conhecimentos na aquisição da língua escrita. A pesquisadora baseou-se nos estudos de Piaget procurando compreender como a criança age e interage com os textos escritos.

Numa perspectiva construtivista a criança é considerada como um sujeito ativo que interage com os objetos e com outras pessoas e, constrói conhecimentos.

A aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe a elaboração de atividades no sentido de promover o raciocínio. Os professores tendem a acreditar que a criança possui vivências que auxiliarão na aprendizagem escolar e crêem que podem e devem desafiar a criança, pois mesmo que a criança não domine a escrita convencional, já está imersa no mundo letrado. Ferreiro contrapõe a psicogênese ao associacionismo afirmando que,

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras da linguagem própria desse meio social) (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 21).

Observemos que, para a perspectiva associacionista a criança aprende apenas a imitar aquilo que lhe é apresentado. Essa imitação implica copiar tal e qual, o conteúdo repassado. Talvez, o ato de fazer cópias intermináveis do quadro negro e de textos didáticos esteja fundamentado neste pressuposto. Ocorre a reprodução do mundo adulto, mecanicamente. Para a autora, antes de 1962 “...a psicologia, a linguística e a pedagogia pareciam, então, coincidir em considerar a leitura inicial como puro mecanismo.” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 21). Ferreiro, ampliando a questão, afirma que esta visão começou a modificar-se a partir de 1962.

Até essa época, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e variedade de palavras utilizadas pela criança. Essas palavras eram classificadas segundo as categorias da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos, etc.), e se estudava como variava a proporção entre essas diferentes categorias de palavras, qual a relação existente entre o incremento do vocabulário, a idade, o sexo, o rendimento escolar, etc. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 21).

Na linha de reflexão que surgiu após 1962, o trabalho pedagógico se organiza em torno de textos e não letras, palavras e sílabas, como nos métodos convencionais de alfabetização. A aquisição do código escrito centra-se, a partir de então, em textos significativos e não na decifração de letras, sílabas e palavras isoladas. Sobre este aspecto Ferreiro declara que,

Nossa visão atual do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura compreender ativamente a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original) (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 22).

No lugar de uma criança que apenas imita a linguagem do adulto aparece o aluno ativo que, muito antes de entrar na escola, já atua sobre própria linguagem oral utilizada. O aluno passa a ser visto como alguém capaz de pensar, levantar hipóteses, fazer elaborações e reelaborações.

A autora considera também que no decorrer do desenvolvimento intelectual, o indivíduo elabora hipóteses de escrita, ação que o leva a elaborar hipóteses, cometer erros. A criança não é um ser que apenas imita os modelos oferecidos, mas alguém que cria relações novas a partir desses modelos. Neste sentido, “[...]um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva

(segundo seu nível de desenvolvimento)[...].”(FERREIRO;TEBEROSKI, 1985, p. 21). contrariando a tese associacionista. Do ponto de vista do processo de alfabetização, essa concepção instaura uma série de questionamentos importantes, seja do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, seja do ponto de vista da organização da prática pedagógica.

Embora as pesquisas efetuadas na Psicolinguística e na Psicologia do desenvolvimento protagonizadas por autores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro..., não respondam a todas as questões, permitem que se compreenda a aquisição da língua escrita, respeitando-se, profundamente a inteligência das crianças.

As pesquisas mencionadas mostram que a criança tende a buscar a compreensão do sistema como um todo, ou seja, busca o sentido da frase, preocupando-se em utilizar o substantivo, o verbo e o adjetivo. Obviamente que ela não está preocupada em nomear estes termos.

Na perspectiva construtivista, defendida por Ferreiro, a aprendizagem da leitura e da escrita segue os passos desenvolvidos na aquisição da língua oral. Desta forma, como a criança inventa palavras, formula hipóteses e cria adaptações para expressar-se oralmente, também o faz no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Ferreiro diz que, “[...] sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento da língua materna, ou se supomos que não o possui.” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 23). No capítulo II, aprofundaremos esta questão, tratando especificamente sobre a linguagem escrita.

O conhecimento anterior da língua materna é negado à criança quando o professor centra a atuação pedagógica ancorado numa perspectiva behaviorista. Não se pode negar que a criança utiliza a linguagem oral desde os primeiros anos de vida, e que, desde muito cedo, utiliza-se dela para interagir com o mundo à sua volta.

Em seu cotidiano, em casa e na rua, ao aprender a falar, permite-se “o falar errado”. Por que, ao entrar na escola, e iniciar-se a aprendizagem da escrita, o erro é algo inadmissível e que tem servido para segregar, classificar e, por fim excluir, a criança da escola? É necessário que o professor alfabetizador compreenda como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem e como a criança faz para aprender a ler e escrever. Através da oralidade a criança comunica-se, interage e internaliza o pensamento. Sempre que ela se expressa está refletindo sobre a linguagem e seu uso.

A partir do construtivismo a aprendizagem mecânica e imitativa das letras, sílabas e palavras cedeu espaço para uma prática alfabetizadora centrada em textos, privilegiando a interação das crianças com o conhecimento e com os colegas. Oralidade e escrita cruzam-se no processo de apreensão da língua escrita.

Como já dissemos anteriormente, Ferreiro baseia as investigações que fez sobre a aquisição da língua escrita nas pesquisas de Piaget. Já vimos também que, para Piaget, o conhecimento é construído e passa por períodos distintos. Pois bem, Ferreiro também estabeleceu algumas fases no desenvolvimento da escrita. Elias foi um dos autores que sistematizou estes períodos. Para Elias (1992): “As idéias construtivistas mudam os caminhos da prática da alfabetização.” (p.p.50, 56). Na medida em que a criança atinge certo desenvolvimento intelectual modifica sua forma de interagir com a linguagem escrita.

Os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita foram descritos por Elias como:

Nível- 01: nesta fase a criança reproduz traços que identifica como forma de escrita. Utiliza-se de grafismos primitivos, predominando as garatujas ou pseudolettras. Usa traçados com linhas onduladas, curvas ou descontínuas. Para a criança, a escrita é uma forma de desenhar.

Nível – 02: Aqui os grafismos são mais próximos das letras. Predominam as letras de imprensa em maiúsculas. O nome próprio, geralmente, é o ponto de partida.

Nível – 03: Neste nível, tenta atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Escreve letras com ou sem valor sonoro convencional.

Nível – 04: Nesta etapa, a criança tem como hipótese central a coexistência de duas formas de correspondência de sons e grafias: fonemas para algumas partes e sílabas para outras partes. Utiliza um repertório variado de escrita.

Nível- 05: Por fim, compreende que uma letra corresponde a um fonema (som), entende que as letras combinam-se entre si e formam palavras e sílabas.

Desta forma, a maneira de compreender o ato da escrita que é escrever evolui e atinge graus diferenciados em cada estágio. Entrelaça-se nesse processo a compreensão do que é escrever e o desenvolvimento cognitivo. Nessa etapa é muito importante propiciar uma gama de materiais variados para que a criança possa ler e escrever, seja em casa ou na escola.

Na sala de aula, se deve propor atividades diversificadas para ler, desenhar, pintar, rabiscar e brincar com jogos pedagógicos, enfim é necessário colocar a criança em ação constante, permitindo-lhe construir suas hipóteses. Não importa a quantidade de palavras, letras, ou frases que foram produzidas e nem quanto a criança conseguiu acertar. O professor considerará, principalmente, as estratégias que a criança usou para escrever, por exemplo, seu nome, recorrendo as letras “PLO”. Irá observar e avaliar o progresso feito por ela quando, após alguns dias, já consegue escrever Palo. Isso significa grande avanço no processo de aquisição da língua escrita. Dessa forma, o professor irá avaliá-la observando seu progresso e não quantos erros ou acertos cometeu.

O conhecimento das fases de desenvolvimento da escrita evidencia que a criança passa por diversos estágios até alcançar a escrita convencional. Contudo, isso não deve servir para instituir práticas classificatórias na sala de aula já que pode ocorrer que o professor,

preocupado em conhecer o nível no qual seu aluno se encontre dê atenção excessiva a esta classificação. As práticas classificatórias são antipedagógicas.

Como se pode notar, na perspectiva construtivista, a escrita é construída e passa por fases. O professor alfabetizador deve acompanhar estas construções, propondo novos desafios para a criança.

Outra perspectiva que contribui para se pensar num processo ativo de alfabetização é a teoria do sociointeracionismo. A seguir apresentaremos alguns dos conceitos fundamentais desta teoria.

1.2.4 O sociointeracionismo na prática alfabetizadora

Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, na Bielorrússia, em 1896 e morreu de tuberculose, em 1934. Estudou linguística, ciências sociais, filosofia e artes. Graduiu-se em direito e filosofia. Foi professor de psicologia, mas relata-se que seu interesse pela psicologia aumentou quando teve experiência com educação especial. Palangana menciona que Vygotsky, juntamente com outros pesquisadores, pretendia construir um modelo teórico que pudesse explicar os processos psicológicos humanos de uma forma abrangente e completa.

Para melhor compreendermos como surgiu a teoria vygotskyniana⁹ e quais as correntes existentes na Rússia, contemporânea a ele, recorreremos aos estudos de Oliveira (2003). A autora explica que havia duas maneiras de se investigar naquele período. A primeira seria baseada na ciência natural que estudava os aspectos sensoriais e os reflexos, concebendo o homem como corpo. Esta corrente fazia parte da ciência experimental; A segunda seria a psicologia mental que estudava os processos superiores, acreditando que o homem dividia-se em mente, consciência e espírito. Essa tendência aproximava-se da filosofia e das ciências humanas. Vygotsky e outros estudiosos da área propuseram construir uma síntese

⁹Para saber mais sobre Vygotsky leia, OLIVEIRA, Marta Khol.

destas duas correntes. Oliveira esclarece que este grupo entendia por síntese o aparecimento de algo novo. Para ela “[...] a abordagem que busca a síntese para a psicologia íntegra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.” (OLIVEIRA, 2003, p. 23). A mesma autora diz que essa nova abordagem pode ser sintetizada a partir de três pontos básicos:

- * as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;

- * o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;

- * a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos. (idem p.23).

O cérebro passa a ser concebido como “[...] **um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.** (OLIVEIRA, 2003, p. 24, grifos da autora).

O postulado de que o cérebro humano possui plasticidade e flexibilidade implica na ideia de que existe uma estrutura básica que se modifica com a evolução da espécie.

Outro aspecto importante desta teoria é que o homem é um ser biológico e se transforma sócio-histórico. A cultura é parte fundamental neste processo. Por isso, “[...] não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.” (OLIVEIRA, 2003, p. 24). Por compreender que as funções psicológicas se modificam influenciadas pela cultura que Vygotsky propõe o conceito de **mediação** para explicar como o homem constrói as funções complexas superiores através do uso de instrumentos. O homem se relaciona com o mundo de

forma mediada e os sistemas simbólicos são os elementos que estabelecessem a relação entre sujeito e mundo.

Podemos dizer que a mediação é algo que está entre a ação do sujeito e o conhecimento necessário para a realização da ação. Por exemplo: uma criança puxa a toalha que está sobre a mesa e vários objetos caem. Da próxima vez em que for repetir o mesmo ato poderá lembrar-se do ocorrido e deixar de executar a ação. Dessa forma, a lembrança do ocorrido impediu-a de puxar a toalha novamente e derrubar os objetos que estavam sobre a mesa. A ação de não puxar a toalha foi mediada pela lembrança do ocorrido anteriormente.

A mediação é feita também através do uso de instrumentos, pois os diversos objetos construídos pelo homem ajudaram-no a transformar a natureza. Os instrumentos são objetos materiais tais como: utensílios, ferramentas, máquinas e simbólicos.

Os instrumentos materiais, ou seja, as ferramentas auxiliaram o homem a transformar a natureza; contudo, os signos, também, podem ser utilizados como ferramentas que ajudam o indivíduo a dirigir suas ações, servindo como meio para organizar o pensamento, a ativar a memória e a controlar as ações dos outros.

Oliveira (2003, p.30) diz que: “São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam o desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, [...]”. Os signos são marcas, palavras e símbolos que, em determinadas situações, representam objetos reais, substituindo-os. A lista de compras, por exemplo, serve como um objeto externo de memória para os produtos que a pessoa deseja comprar. Contudo, os signos não existem apenas, como marcas externas. Eles são internalizados, ou seja, tornam-se pensamento.

Outra característica dos signos é que estes não foram criados individualmente. A lista de compras, o mapa, o diagrama, ou uma fita que é amarrada no dedo para nos ajudar a lembrar de algo são sinais que se

transformaram em signos. Estes signos foram criados pelos homens dentro de uma dada cultura e adotados coletivamente. Portanto, ao compreendermos e utilizarmos os signos estamos tornando-os instrumento do pensamento e construindo as funções complexas superiores.

Agora que já delineamos de forma geral a teoria de Vygotsky passaremos a descrever as relações que o autor estabeleceu entre pensamento e linguagem. Para ele a linguagem é fundamental para que ocorra a construção das funções complexas superiores. Contudo, este desenvolvimento é processual, pois, a partir de um determinado momento, o pensamento e a linguagem se unem, emergindo o pensamento racional. A criança bem pequena e os antropóides possuem um grau de inteligência denominado de inteligência prática, porém somente os humanos desenvolverão o pensamento racional.

Sintetizando: Para entender como as funções complexas superiores se desenvolvem, Vygotsky e outros pensadores russos construíram uma teoria explicativa postulando que: as funções psicológicas possuem aspectos biológicos e sociais;

O desenvolvimento destas funções ocorrem no meio social e dependem das interações estabelecidas entre os homens e destes com o meio.

Mediação – conceito-chave: Os instrumentos, sejam eles materiais ou simbólicos são utilizados como mediadores entre o homem e as ações que realiza. A linguagem tem papel fundamental nesse desenvolvimento.

A seguir procuraremos caracterizar o desenvolvimento da linguagem e a contribuição desta na construção das funções psicológicas superiores.

A linguagem surgiu devido a necessidade do homem em se comunicar, portanto, é uma construção humana inserida numa dada cultura.

Podemos dizer que quando uma criança aprende a falar, está ao mesmo tempo, internalizando a cultura na qual vive. A linguagem, portanto, serve como meio de comunicação e de instrumento para a construção do pensamento generalizante.

A linguagem faz parte do sistema simbólico e é formada por signos. As palavras que a constituem são formadas de significados. Para Vygotsky, a linguagem possui a função principal de intercâmbio social. A fala se desenvolve, em princípio, pela necessidade de comunicação. Uma criança muito pequena se expressa por meio de gestos, expressões faciais, gritos, choro e riso. Contudo, para poder comunicar-se com as outras pessoas necessita conhecer e usar os signos que as pessoas à sua volta utilizam.

Desta forma, quando nos expressamos oralmente por meio de palavras estamos ao mesmo tempo, criando significados e distinguindo-os entre si. As palavras e seus significados organizam o pensamento. Por exemplo: a criança quando aprende a palavra casa aprende que está nomeando algo que se denomina casa, que existem diversos tipos de casas, que a casa é um lugar de morar. As palavras servem para conceituar tudo o que é aquele objeto, diferenciando-o de outro. A relação entre a palavra e a compreensão do significado permite classificar, categorizar, distinguir, ordenar. Todas estas ações ocorrem no pensamento, ou seja, fazem parte das funções psicológicas. A essas ações do pensamento, Vygotsky denomina pensamento generalizante. O pensamento generalizante pode ser definido então como: a capacidade de ordenar, classificar e distinguir, objetos, eventos, situações diferentes.

Relembrando: a linguagem, para Vygotsky, possui duas funções distintas: **o intercâmbio social e o pensamento generalizante**¹⁰.

Vygotsky investigou como a linguagem e o pensamento se desenvolvem e estabeleceu algumas fases, porém faz-se necessário destacar que para ele, estas não são fixas.

O primeiro estágio é denominado de natural ou fala pré-intelectual. (balbucio, choro, riso). Nesse período, linguagem e pensamento encontram-se separados.

O segundo estágio é denominado de fase das experiências ingênuas – a criança interage com o próprio corpo, com objetos e pessoas à

¹⁰ Para saber mais veja o vídeo “Lev Vygotsky”. Coleção grandes pensadores produzida pela Atta mídia e educação). O vídeo é apresentado por Marta Khol de Oliveira.

sua volta. Usa instrumentos (brinquedos) desenvolvendo a inteligência prática. Nele inicia a fala.

O terceiro estágio é o período dos signos exteriores. O pensamento executa operações, recorrendo ao mundo exterior. Por exemplo, para conseguir contar ou efetuar uma adição simples utiliza-se dos dedos ou de objetos como forma de auxílio ao pensamento.

No quarto estágio interioriza as operações externas. Nessa fase a criança dispõe de memória lógica e passa do estágio da fala egocêntrica para o período da fala interior, ou seja, quando está sozinha não se expressa mais em voz alta. É a fase da fala intelectual, que adquire função simbólica e generalizante. O pensamento torna-se verbal. A criança já compreende alguns significados dados pela linguagem. Pensamento e linguagem se unem e surge o pensamento verbal, ou seja, o pensamento passa pela mediação da linguagem. A este período Vygotsky denomina de linguagem racional.

A união entre pensamento e linguagem possibilita à criança compreender que as palavras tem significado e esta compreensão remete às duas funções fundamentais da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Oliveira (2003) afirma: “[...] O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é em si, uma generalização. (p. 48)

Sintetizando: A linguagem serve como instrumento do pensamento e é da ordem dos signos. As palavras adquirem significados que permitem a classificação e categorização de objetos. No entanto, os significados não são fixos e modificam-se porque são construídos pelos homens de acordo com cada cultura.

A linguagem para tornar-se pensamento precisa ser internalizada pela criança. Essa internalização Vygotsky denomina como discurso interior. O discurso interior funciona como uma espécie de fala que o sujeito faz consigo. É como se fosse uma fala silenciosa sem vocalização. Por exemplo, quando temos muitas atividades num único dia podemos fazer um roteiro mental estabelecendo o momento para realizar cada uma delas.

A fala, inicialmente, tem função de comunicação e é denominada de fala social, mas no transcurso do seu desenvolvimento, as funções psicológicas se aprimoram e a fala é interiorizada sendo chamada de discurso interior. Contudo, na transição entre fala social e discurso interior aparece a fala egocêntrica. Este tipo de comunicação aparece entre os três ou quatro anos e caracteriza-se como uma forma de expressão como se fosse um modo de pensar alto. Nesse caso, a criança conversa em voz alta, ao brincar mesmo quando está sozinha. A fala egocêntrica é um instrumento do pensamento e auxilia no planejamento das atividades desenvolvidas pelo falante. Conforme a criança vai se desenvolvendo intelectualmente a fala egocêntrica desaparece e torna-se interiorizada.

Como vimos na perspectiva vygotskyniana, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção das funções complexas superiores. No entanto, não podemos esquecer que a língua é uma construção social e cultural, modificando-se no espaço e no tempo.

A teoria de Vygotsky influenciou na compreensão do processo de alfabetização, fazendo perceber que a aquisição da língua escrita também passa pela relação pensamento e linguagem. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento e aprendizagem funcionam como se fossem círculos concêntricos, um atuando sobre o outro. No entanto, para que o professor possa desencadear o processo de desenvolvimento e aprendizagem necessita compreender ainda dois conceitos-chave do autor: o conceito de zona de desenvolvimento real e o proximal.

O conceito de zona de desenvolvimento real pode ser definido àquelas atividades que a criança realiza sozinha. O professor procura saber o que ela já sabe fazer. Em relação à escrita, sabe usar o caderno? Consegue segurar o lápis? Compreende que escrevemos da direita para a esquerda? Deste modo, a zona de desenvolvimento real compreende as atividades que o sujeito realiza sozinho. Do ponto de vista psicológico, são capacidades já conquistadas, completas.

No conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial está implícita a idéia de que a criança possui certo grau de desenvolvimento e poderá realizar determinadas tarefas com ajuda de outros. Por exemplo: a criança já consegue compreender que existe uma forma de comunicação por meio da escrita. Sabe usar o caderno, manejar o lápis. Conhece algumas letras, mas ainda não compreende a relação entre fonema e grafema, ou seja, não sabe que aquilo que expressa oralmente pode ser escrito. Esta criança está potencialmente desenvolvida para aprender a escrever. Portanto, se for solicitada para escrever uma frase, ou pequeno texto e ela estiver na companhia de um colega que já escreve, ou se, o professor instruí-la, conseguirá reproduzir por escrito aquilo que foi solicitado.

Retomando: o conceito de zona de desenvolvimento proximal indica aquelas capacidades que não estão totalmente desenvolvidas, mas que através da interação, da ajuda de outros, poderão se impulsionadas.

Segundo Vygotsky, a criança encontra-se num determinado patamar de desenvolvimento denominado como zona real, ou seja, as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas sozinhas. Contudo, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem o professor deverá atuar na zona de desenvolvimento proximal que seria um espaço que há entre aquilo que o sujeito realiza sozinho e a capacidade, ou potência para realizar algo mais complexo com a ajuda de outros.

Nesta perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos. Contudo, um impulsiona o outro. Vygotsky os compara a dois círculos concêntricos em que o desenvolvimento seria o círculo um pouco menor.

Para finalizar este item vamos retomar alguns conceitos fundamentais de cada uma das concepções aqui apresentadas. No início desta seção procuramos conceituar o Behaviorismo na perspectiva associacionista e vimos que, nessa perspectiva aprender é semelhante a formar hábitos e a formação destes depende dos estímulos que a criança recebe e das respostas que apresenta.

A aprendizagem se dá, então, por meio da associação de idéias simples e complexas, o sujeito aprendente é considerado passivo. A mente é comparada a uma página em branco na qual se imprimem os conhecimentos. O meio ambiente e a experiência são determinantes para a aprendizagem.

Os Construtivistas postulam, no entanto, que a criança é um sujeito ativo e que aprende por meio da ação sobre os objetos e da interação com o meio. O desenvolvimento precede a aprendizagem e a criança necessita de certo grau de maturação biológica para aprender. O conhecimento é construído passando por diversos estágios, até que a criança atinge o pensamento lógico, mais ou menos aos 11 ou 12 anos de idade.

Ferreiro, adotando os pressupostos piagetianos, postulou que a aquisição da língua escrita também ocorre por meio de estágios. As propostas de leitura e escrita devem ser significativas e desafiadoras.

Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento dependem da interação social, do uso de instrumentos que podem ser materiais e simbólicos e a linguagem desempenha um papel fundamental na aquisição das funções complexas superiores.

A linguagem tem duas funções importantes: a de intercâmbio social e a de possibilitar a construção do pensamento generalizante. A linguagem passa por quatro estágios e se une ao pensamento quando é interiorizada. O uso dos conceitos de mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal faz perceber que para a criança aprender e desenvolver é necessário propor atividades desafiadoras. Na sequência trataremos dos métodos de alfabetização, destacando os mais divulgados.

1.3 Os métodos de alfabetização

Para discutirmos os métodos de alfabetização necessitamos mencionar o material didático que era utilizado, pois o conteúdo ensinado e a metodologia empregada explicitam-se nestes materiais. Embora, não tenhamos a preocupação em analisar as cartilhas estas serão mencionadas

porque eram os textos que davam suporte para a aprendizagem da leitura. Além disso, é necessário destacar, ainda, que no início da alfabetização escolarizada no Brasil o método utilizado era o sintético. Este pode ser dividido em três: soletração, silábico e fônico.

1.3.1 Método de soletração

A soletração integra os métodos de alfabetização e se explicita nas Cartas ABC ou cartinhas. Estes, “[...] eram pequenos livros que reuniam o abcdário, o silabário, e rudimentos do catecismo [...]” (BARBOSA, 1994, p. 57). A forma como estes livros foram organizados e a metodologia empregada aparece no fragmento abaixo,

Entrei na escola com 7 anos, comecei decorando o alfabeto em uma cartilha chamada ‘Carta ABC’, no primeiro ano fraco. Quando comecei a juntar as sílabas, já estava no primeiro ano médio. Só comecei a ler alguma coisa que não fosse da cartilha, já estava com dez anos, no segundo ano primário. (CARVALHO, 2007, p.22).

A metodologia empregada centrava-se na memorização das letras do alfabeto e, em seguida, na junção das sílabas. A leitura ficava limitada aos textos didáticos e o aluno somente conseguia ler outros textos quando já estava na série seguinte. Esta forma de trabalho se repetia mesmo quando a criança aprendia a ler em casa, como podemos ver no fragmento abaixo,

Aprendi a ler com meus pais, no seringal, não tinha escola, então meus pais compraram uma cartilha. Eu tinha que decorar as letras e depois era tomada a lição com um papel em cima da página, só um burquinho para ver a letra. Depois de decorar as letras, começava a juntá-las, a soletrar. (idem p. 22- depoimentos coletados pela autora).

Como se pode ver nos dois fragmentos explicita-se que era preciso aprender primeiro as letras, depois as sílabas e as palavras eram formadas somente após a memorização de várias letras e sílabas. No segundo fragmento, o depoente diz que tinha que decorar as letras, ou seja,

memorizá-las. Aquele que ensinava tomava a lição, ou seja, a criança deveria dizer oralmente qual era a letra apresentada e somente após a memorização de algumas letras é que o alfabetizando começava a soletrar. Na sala de aula a soletração ocorria em coro, o professor falava a letra ou sílaba e os alunos repetiam oralmente todos juntos.

As cartinhas organizavam-se da seguinte forma: o alfabeto em letras maiúsculas, minúsculas, de imprensa e as letras cursivas. Carvalho diz que as cartas ABC eram compostas de nove livros e apresentavam listas de sílabas com padrões diferentes. Havia a apresentação consoante-vogal (ba, na, ma), vogal-consoante (al, ar, an), consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra). A oitava carta era composta por palavras com três letras e a nona apresentava dissílabos. Neste último livro, aparecia, ainda, uma lista de palavras em ordem alfabética. Baba, bebe, bife, bolo, etc. (idem p.22).

No método da soletração a finalidade era ensinar a combinação das letras e sons. O professor ensinava que quando duas letras se juntam formavam uma sílaba que representavam sons. Exemplo: b+a= ba, ou a junção de vogais como: e+u forma eu. Na medida em que a criança avançava no processo de alfabetização aprendia as consoantes e formava as sílabas e, por fim, as palavras. A memorização era o recurso utilizado pelo aluno.

O pressuposto teórico que ancora este tipo de prática e material é o associacionismo, pois primeiro ensinava-se o abecedário e, depois, a combinação de sílabas simples para, em seguida, ensinar-se a combinação de sílabas complexas.

Explicita-se, nesta organização, ideias sobre o que é aprender e de quais são os conteúdos considerados apropriados para introduzir os alunos no mundo da escrita. Na prática da sala de aula, o professor organizará o conhecimento em pequenas partes e o aluno, aos poucos mecanizará o conhecimento das letras, para depois juntá-las em sílabas e por fim formará palavras. O método da soletração utilizado através das Cartas ABC, integrou-se aos métodos sintéticos, que se dividiam em: soletração, silábico e fônico.

1.3.2 O método silábico

Neste método se procurava mostrar várias sílabas e proceder ao estudo de cada uma, para em seguida formar palavras. Na década de 70 algumas cartilhas apresentavam as famílias silábicas. O aluno deveria conhecer as vogais e depois os ditongos, em seguida as sílabas. Após aprender as vogais e os ditongos o aluno formava palavras. Por exemplo: após conhecer as sílabas ba, be, bi, bo, bu, formava palavras com três letras, exemplo, a palavra boi, segundo Barbosa, esta maneira de ensinar baseada no método sintético é muito antiga. Tem cerca de 2000 anos. De acordo com Carvalho e Barbosa, o método da soletração e o silábico não apresentam mudanças significativas, uma vez que ambos se concentram em ensinar a codificação e decodificação das palavras.

1.3.3 O método Fônico

Nos métodos fônicos o professor enfatiza a dimensão sonora da língua. No material didático, selecionam-se palavras curtas que possuam apenas dois sons representados por duas letras, para posteriormente estudar palavras com três ou mais letras. A finalidade é ensinar a decodificar sons da língua, na leitura e codificá-los na escrita. (CARVALHO, 2007, p.24).

Barbosa diz que aqueles que adotavam este método acreditavam que a criança para aprender a ler deveria memorizar os sons das letras do alfabeto um após o outro. Acreditava-se que, se a criança dominasse os sons das vogais, das consoantes simples, e dos encontros consonantais aprenderia a ler com facilidade. Acontece que não há correspondência, termo a termo, entre sons e letras. Barbosa ressalta que, “[...] Uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ter várias grafias [...]”. (BARBOSA, 1994, p. 48). A soletração, os métodos silábicos e fônicos podem ser denominados de métodos sintéticos porque partem de unidades tais como menores letras, sons ou sílabas para em seguida formar palavras. No final do século XIX e início do XX, surgem as abordagens analíticas.

1.3.4 Um pouco da história do método global

O método analítico ou global surge de inúmeras críticas feitas aos métodos sintéticos. Algumas pesquisas na área da psicologia, principalmente da psicologia da forma ou Gestalt, preconizavam que a criança aprendia através da observação global. Assim, passou-se a conceber que o sujeito procurava primeiro a compreensão global de uma imagem, texto ou palavra e, somente depois, prestaria atenção nas partes.

O método analítico se estruturou no início do século XX, mas foi lançado por Nicholas Adam em 1711¹¹. Este pensador defendia que, para se alfabetizar a criança deveria iniciar por meio de palavras significativas. O professor escreveria várias palavras em papéis de formatos diferentes e mandaria a criança ler. No momento em que a criança já conhecesse um número razoável de palavras poderia escrever frases, e leria rapidamente. Para Adam, ler era mais importante do que decifrar. Importava entender o sentido do texto e não o som das palavras que o compunham. A decomposição somente seria feita algum tempo depois que as crianças soubessem ler e formular frases.

Jacolot foi outro autor que escreveu sobre o método global, mas defendia que a análise das palavras deveria iniciar o mais cedo possível. Os estudos de Jacolot deram origem ao método eclético. O método global somente foi aceito no início do século XX, a partir das descobertas da psicologia da Gestalt.

Devido ao surgimento do método global e dos questionamentos feitos aos métodos sintéticos, apareceu o método analítico-sintético. A partir de então, o material didático apresentava uma palavra-chave. Por exemplo: Bebê. O professor apresentava a palavra e discutia aspectos relacionados a ela. Em seguida, apresentava a família silábica relacionada com a letra inicial da palavra-chave.

O método global adquiriu mais força a partir dos estudos de Claparède e Ovide Decroly. Decroly defendia a ideia de que a criança

¹¹Confira, BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

aprenderia melhor se efetuasse a leitura de textos significativos. Além disso, sugeria que se escolhessem frases ligadas ao contexto do aluno. Na leitura, o professor deveria enfatizar o significado do texto e não a decodificação. A partir das reflexões destes dois pesquisadores, surgiram outros métodos globais como método de contos, ideovisual de Decroly, o método natural de Freinet, as metodologias de base linguística e psicolinguística, a alfabetização por meio de palavras-chave, o método Paulo Freire, entre outros. A seguir faremos uma breve síntese de alguns destes métodos.

1.3.5 O método global de contos

O método de contos foi aplicado nos Estados Unidos, no século XIX, e, no Brasil, foi divulgado, principalmente, por Lúcia Casasanta que formava professores em Minas Gerais. Este funcionava da seguinte forma: o professor criava uma história e contava para as crianças. As histórias faziam parte do universo infantil e, por isso, almejava-se explorar o prazer de ouvir histórias. A professora apresentava o texto completo e, em seguida, fazia-se a análise das frases. A criança aprendia a reconhecer palavras de modo global. As palavras eram memorizadas porque muitas delas se repetiam no texto. Em seguida, fazia-se a divisão das palavras em sílabas e, por fim, a composição de palavras novas a partir das sílabas estudadas.

1.3.6 O método ideovisual

O método ideovisual de Decroly foi desenvolvido no início do século XX. Os princípios defendidos pelos estudiosos são semelhantes a de outros educadores que se filiavam à escola nova. Para ele cabia à escola respeitar a personalidade da criança, seus interesses e seu ritmo natural. Preconizava que ação e a cooperação deveriam fazer parte das atividades pedagógicas.

Decroly dizia que o ensino deveria desenvolver-se por meio dos centros de interesse, o que significa que as matérias deveriam ser ensinadas a partir de um tema de interesse das crianças. Para ele, a leitura não poderia ser ensinada de maneira separada de atividades de expressão. Carvalho menciona que esse método. “O aluno reconhecia a forma, o desenho total, a imagem gráfica da frase. Em seguida, aprendia a distinguir as palavras, por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas; em seguida as sílabas, depois as letras.” (CARVALHO, 2007, p.35-36). Podemos observar que estes métodos seguiam mais ou menos os mesmos princípios. Partia-se do todo, seja ele um texto, frase ou palavra-chave e, somente depois de compreender o significado, partiria-se para a divisão silábica e construção de novas palavras.

1.3.7 O método natural de Célestin Freinet

Freinet, educador francês, desenvolveu um método que ficou conhecido como natural. Para ele, a maneira como se trabalhava nas escolas tirava toda vivacidade e interesse das crianças. Para modificar esta situação, criou uma série de atividades, dentre elas: a aula passeio, o jornal escolar, a correspondência interescolar, a reunião de cooperativa e o livro da vida.

Todos os dias fazia um passeio com os alunos, e quando retornavam para a sala de aula, as crianças relatavam o que viram. Após a conversa, Freinet sugeria que a experiência fosse registrada por meio de desenhos. No início dessa experiência, ainda recorria aos manuais escolares. Contudo, quando solicitava que os alunos abrissem os livros toda a alegria e o interesse desaparecia. Por isso, resolveu modificar completamente a maneira de ensinar.

As atividades semanais eram planejadas através da reunião de cooperativa. Para isso, os alunos escolhiam aquele que iria presidir a reunião, o secretário, o vice-presidente. Havia uma pauta de discussão

para cada encontro. Todas as decisões eram registradas em ata para avaliação na reunião seguinte. O objetivo de Freinet com as reuniões de cooperativa era desenvolver a responsabilidade, autonomia e cooperação entre grupo. A confecção das atas aparecia como uma maneira de se produzir textos. A sala de aula era composta por alunos já alfabetizados e por alunos que ainda não sabiam ler e escrever. Cada grupo desenvolvia as atividades conforme as habilidades que possuía em relação à leitura e à escrita, porém a oralidade era o ponto de partida para a organização do trabalho em sala de aula.

A alfabetização acontecia naturalmente, pois a cada passeio, avaliação, ou reunião, havia o relato da experiência e o registro por meio do desenho e ou de textos. As crianças que ainda não sabiam ler e escrever desenhavam suas histórias. O professor assumia o papel de escriba do aluno transcrevendo ortograficamente a história relatada. As crianças construíam, aos poucos, a distinção entre língua oral e escrita.

No método Freinet a escola deveria criar o desejo de ler e escrever, e este surgia da necessidade de fazê-lo. Por isso, as aulas passeio, as cartas interescolares, o registro das reuniões e também no livro da vida instigavam os alunos a querer ler e escrever.

Santos (199, p.214) menciona que os motivos para ler e escrever numa prática Freinet são muitos. Como por exemplo,

Para localizar o cartão de identificação e colocá-lo no quadro de controle de sua presença na sala, é preciso 'ler' o nome nele escrito; para registrar suas atividades no plano de trabalho, é preciso 'ler' os itens nele discriminados; para saber o que os correspondentes contaram por escrito, é preciso 'ler' suas cartas; para contar as proezas da turma aos correspondentes é preciso 'escrevê-las; para conhecer as histórias contadas nos livros existentes na biblioteca da classe, é preciso 'ler'; para que a família possa conhecer a história criada na classe, é preciso 'escrevê-la'.

As crianças aprendiam a ler ouvindo e lendo histórias. A escrita tinha sempre uma finalidade. Os textos eram produzidos e publicados no

jornal da escola. As cartas e os desenhos serviam como forma de intercâmbio e troca de experiências entre crianças de várias partes da França. Cada texto era produzido e depois corrigido pelos próprios alunos. Os desenhos ilustravam as páginas de álbuns e revistinhas criadas na classe. O trabalho coletivo era estimulado sempre. Na atualidade existe o movimento de escolas Freinet a nível mundial. Escolas particulares e professores de rede pública adotam o método natural.

1.3.7 O método Paulo Freire

O método Paulo Freire pode ser considerado de palavração, embora, utilize palavras geradoras. Este método foi aplicado na educação de adultos em meados da década de 50 e início da década de 60. Paulo Freire combateu a idéia de uma educação neutra e bancária. Defendia a tese de que o iletrado participa do mundo e vive imerso na cultura.

A alfabetização ocorria por meio das palavras geradoras. Para selecioná-las o educador realizava uma pesquisa na comunidade dos alfabetizandos, conforme Brandão (1987, p.25): “[...] Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção de vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar”. Na seleção dos vocábulos, recolhiam-se as palavras que retratavam a maneira de viver, a sabedoria usada no dia a dia para cultivar a terra, resolver situações do cotidiano. O objetivo principal dos educadores era apreender o modo de ser e viver dos alfabetizados. Dessa forma, “a partir do levantamento das ‘palavras’ a pesquisa descobre pistas de um mundo imediato, configurado pelo próprio repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da *realidade social* que se vive e da *palavra escrita* que a retraduz”. (27).

Para a aplicação do método Paulo Freire, privilegiavam-se as palavras e frases ditas pelas pessoas da comunidade que seria alfabetizada. A apresentação das palavras geradoras deve suscitar um debate mútuo e respeitoso entre educador e educandos. Ao se apresentar a

palavra SALÁRIO faz-se uma discussão em torno das condições de trabalho, direitos trabalhistas, valor do salário mínimo, férias, descanso semanal entre outros. Somente após uma discussão sobre o tema que se inicia a decomposição da palavra em sílabas. Veja um exemplo,

Gravura de dois homens com enxadas carpindo e ao lado, a palavra - **Trabalho**

tra tre tri tro tru

ba be bi bo bu

lha lhe lhi lho lhu

lha ga te tri do – trabalho

----- tropa

----- colheita (BRANDÃO, 1987, p. 63).

Após a apresentação das sílabas os alunos eram incentivados a escrever palavras com sílabas apresentadas. Poderiam também criar palavras novas se quisessem.

Freire sugeria que as aulas acontecessem em espaços disponíveis na comunidade. Os encontros eram denominados por Freire como círculos de cultura. A aula iniciava com a apresentação de um cartaz ou slides para gerar o debate em torno do tema. O educador fazia várias perguntas e conduziria o debate procurando mostrar que, embora os alunos não soubessem ler e escrever estavam imersos numa cultura e, também, produziam cultura.

O método Paulo Freire ficou mundialmente conhecido. A partir do ano de 1964 foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAF, mas é utilizado ainda hoje na educação informal, principalmente com jovens e adultos. Ainda hoje é adotado por professores que simpatizam com o pensamento do autor.

Após a descrição dos métodos globais, podemos dizer que embora, não se observe uma disseminação massiva dos métodos globais, vários educadores e até escolas particulares adotam alguns deles. Em relação ao método natural de Freinet, por exemplo, existe uma rede de escolas

espalhadas pelo mundo e que realizam encontros para discutir novos estudos, de tempos em tempos. O método Paulo Freire também continua ativo, principalmente em escolas não oficiais. O mesmo ocorre com os centros de interesse proposto por Decroly.

Como vimos, de forma geral, os métodos sintéticos dividem-se em três: o de soletração (parte do alfabeto), os silábicos (parte-todo), os fônicos (sons das letras). Nota-se que, a elaboração dos materiais didáticos baseados nestes métodos aparecia sempre, como se apresentassem uma nova proposta de trabalho. Contudo, embora apareçam com orientação diferenciada, não se modificou a metodologia e nem modificaram o pressuposto associacionista que sustenta a sua organização geral. A partir deste pressuposto, entende-se que a criança aprende quando recebe o estímulo adequado. A criança é vista como um ser passivo que tende a responder aos estímulos que recebe do meio externo.

Os métodos globais também conhecidos como analíticos, partem da premissa de que a criança, quando entra em contato com um texto, observa primeiro a totalidade para depois notar as partes que o compõem.

Como já dissemos, os métodos globais, especialmente da segunda metade do século XX, consideram que a criança já possui conhecimento inclusive sobre a língua. É por isso, que em alguns dos métodos globais, como, por exemplo: o método natural de Freinet, o ideográfico de Decroly, o método de Paulo Freire e a prática que decorre da perspectiva construtivista, promovem situações de aprendizagem da leitura e da escrita centradas na ação da criança. No lugar da cópia, propõe-se que a criança escreva pequenos textos, quadrinhas, complete frases, entre outras atividades. Incentiva-se, ainda, a leitura diária de histórias infantis. Estas podem ser lidas e ou contadas pela professora e, também, pelos alunos.

Enquanto a criança ainda não sabe grafar ortograficamente, deve ser incentivada a desenhar suas histórias. O professor pode se tornar o escriba do aluno e registrar aquilo que foi desenhado. Aos poucos, ela perceberá que existem duas formas de registro: o desenho e a escrita. Piaget e Vygotsky são os pesquisadores que alicerçam esta compreensão, na atualidade.

Na primeira seção procuramos apresentar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem nas teorias do Behaviorismo Associacionista, no Construtivismo e no Sociointeracionismo. O objetivo central foi apontar como a criança aprende e se desenvolve. Acreditamos que esta compreensão é fundamental para que o professor alfabetizador situe-se em relação às escolhas que faz em sala de aula.

Na segunda seção contamos um pouco da história da escrita, pois de acordo com Vygotsky, a criança que aprende a escrever segue os mesmos passos que a humanidade deu, nesse processo. Em seguida, trabalhamos os métodos de alfabetização que basicamente podem ser divididos em duas categorias: os sintéticos e os analíticos ou globais.

Nas três seções anteriores apresentamos as reflexões de teóricos da psicologia e da pedagogia sobre a alfabetização. No próximo capítulo, apresentaremos as contribuições da Linguística, especialmente, da área da Linguística aplicada à alfabetização. Os estudos desse campo apresentam aspectos importantes para se compreender a relação entre aquisição da fala, a interferência destes pressupostos na compreensão e estruturação da escrita. Os aspectos relacionados aos estudos da Psicolinguística, Sociolinguística, da Fonética e da Fonologia, também, são fundamentais para esta compreensão.

Deste modo, ao tratarmos da Psicolinguística na seção que abre o segundo capítulo veremos que o Behaviorismo associacionista e o Construtivismo serão mencionados novamente, mas agora para se compreender esses pressupostos na aquisição da fala. Retomaremos apenas alguns aspectos fundamentais relacionados às citadas teorias, pois em caso de dúvida se pode recorrer ao capítulo I – seção 1.2 - As concepções de desenvolvimento e aprendizagem e as contribuições para a alfabetização, “concepções de alfabetização”.



PEDAGOGIA

Capítulo 2

Os estudos linguísticos e a alfabetização

A Linguística é uma ciência que procura explicar como a linguagem humana funciona e como atuam as línguas em particular. Esta ciência se divide em várias sub-áreas e, para nós alfabetizadores, interessam, de modo particular, as reflexões feitas no campo da linguística aplicada à alfabetização.

2.1 A Psicolinguística

Os Psicolinguístas se ocupam em entender como se desenvolve a aquisição da linguagem pela criança. Kato (2003) menciona que esta preocupação data da Grécia antiga. As questões que permeiam este tipo de estudo são de duas ordens: a linguagem seria naturalmente adquirida? Ou é aprendida através da cultura? A autora aponta que,

Na lingüística moderna, pergunta-se igualmente se a língua é inata no homem ou se ela é adquirida culturalmente. Se é aprendida, pergunta-se: 'Qual é a natureza dessa

aprendizagem?'; se é parcialmente inata, 'O que e quanto do que hoje sabemos já está biologicamente programado, quanto é adquirido em contato com o ambiente?' (KATO, 2003, p. 100).

Desta forma, quando a autora pergunta se a língua é inata, remete-nos a uma corrente teórica denominada de inatismo. Nessa perspectiva, os seres humanos já nasceriam programados biologicamente para aprender as gramáticas. Para alguns estudiosos desta área, como Chomsky, muitas crianças aprendem uma gramática perfeita, mesmo quando seus pais não fazem uso desse tipo de fala.

A tese do autor contrapõe-se ao Behaviorismo associacionista, corrente de pensamento fundamentada na ideia de que a linguagem e outros conhecimentos são adquiridos através de estímulos externos que o sujeito recebe, bem como do reforço e das respostas que apresenta.

Para o associacionismo a aprendizagem da fala ocorre a partir dos estímulos que a criança recebe do meio externo. No entanto, para Chomsky e os inatistas o sujeito nasce biologicamente programado e, no contato com mundo, desenvolve os conhecimentos que já possui.

Como vimos na seção 1.2.1, os construtivistas piagetianos partem da tese de que a criança é um ser ativo e, ao nascer possui alguns esquemas de ação que se modificam cada vez que entra em contato com uma situação nova.

A tese piagetiana foi introduzida no Brasil na década de 70, influenciando os estudos psicogenéticos referentes à aquisição da linguagem. Então, algumas questões surgem. Será que os processos observados no desenvolvimento da fala podem ser percebidos na construção da escrita? Há interferência da fala neste processo?

Emília Ferreiro, utilizando os conhecimentos da psicogênese, demonstrou como a criança utiliza recursos da fala na aquisição da língua escrita. A linguagem é uma construção própria da criança. A autora afirma que,

Todas as crianças de fala espanhola, em torno de 3-4 anos, dizem yo lo poní, ao invés de yo lo puse. Classicamente trata-se de um 'erro', porque a criança ainda não sabe usar verbos irregulares, Porém, quando analisamos a natureza desse erro, a explicação não pode se deter num 'engana-se', porque precisamente as crianças 'se enganam' sempre do mesmo modo: tratam a todos os verbos irregulares como se fossem regulares (dizendo yo nací, yo andé, está rompido, etc.). Depois de tudo, assim como comer dá comí e correr dá corri, poner deveria dar ponir, andar deveria dar andé. (FERREIRO, 1985, p. 22).

Na análise feita por Ferreiro se percebe que a criança tende a regularizar os verbos irregulares quando fala. No entanto, os adultos não falam desta forma. A tese da imitação protagonizada pelo Behaviorismo não se sustenta, porque se a criança simplesmente imitasse a fala adulta, tenderia a reproduzi-la tal e qual. Contudo, ao falar, constrói uma forma própria para conjugar os verbos.

A maneira como a criança se expressa criando construções próprias poderia ser considerada como erro. No entanto, os pesquisadores observaram que a maioria das crianças de uma idade "X" expressava-se da mesma forma, isto gerou a seguinte questão: é possível que todos os sujeitos investigados cometam os mesmos erros? Quais fatores determinariam estes erros?

Ferreiro e outros investigadores observaram que são "erros" construtivos, uma vez que a criança está usando uma lógica própria para falar daquela maneira. Além disso, na medida em que ela se desenvolve e entra em contato com situações novas, inventa outras formas de se comunicar aperfeiçoando a linguagem.

Os estudos psicogenéticos apontam que a criança, na interação com o meio, constrói os conhecimentos sobre a língua oral, criando hipóteses, inventando maneiras de falar e de resolver questões. Estas proposições modificam, também, a maneira de se compreender o processo de aquisição da língua escrita.

As contribuições dos estudos da Psicolingüística, especialmente daqueles relacionados às pesquisas sobre aquisição da língua escrita, auxiliam o professor a compreender que muitos dos “erros” que as crianças cometem ao escrever são “erros” construtivos que mostram o estágio em que a criança se encontra no desenvolvimento da língua escrita. Abrimos um parêntese aqui, para destacar que, considerando tais estudos, o professor deve criar atividades que impulsionem o desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita. Não acreditamos que haja uma passagem natural de uma fase para outra. Os erros podem evidenciar o estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra em relação à aquisição da língua escrita, mas podem mostrar também a transposição do dialeto falado.

A maneira como se fala nas comunidades, a variação dialetal de acordo com a região, com status social, ou com a idade são investigações realizadas pela Sociolingüística. É o que veremos no próximo tópico.

2.2 A Sociolingüística

Os sociolingüistas investigam a língua, mostrando a relação entre linguagem e sociedade. Procuram estudar a influência que o meio social e cultural exercem sobre o fenômeno da língua.

Para Orlandi (1999), por exemplo, a Sociolingüística tem a finalidade de sistematizar a variação existente na linguagem, pensada como um sistema heterogêneo e dinâmico. Procura-se identificar a variação das formas. Estes pesquisadores localizam tais diferenças na língua em uso, analisando-as por meio da observação dos falantes nas comunidades em que vivem.

Willian Labov, pesquisador norte americano, impulsionou estudos nesta área. Alguns mencionam que Labov desenvolveu a perspectiva denominada como variacionista, também, conhecida como

Sociolinguística Quantitativa. A pesquisa de Labov ficou conhecida por esta denominação devido ao uso de métodos estatísticos para efetuar a análise dos dados. Nesta abordagem procura-se estudar a variação da língua isolando-se a variável.

Para compreender o que é variável observe a explicação de Orlandi (1999),

[...] Temos como um exemplo, em português, no caso a variável que é marca do plural, a seguinte variação: os carros vermelhos/os carros vermelho/os carro vermelho. A presença ou ausência do “s” é o que se chama variante. Através de noções como as de registro alto (nós vamos) ou baixo (nóis vai) e de estilo formal (v.sa.) ou informal (você), a Sociolinguística vai relacionando as variantes lingüísticas com as variantes sociológicas (profissão, educação, salário) referidas a diferenças de idade, sexo, raça. Explica então a variação lingüística através de fatores sociais. (ORLANDI, 1999, p.52).

Podemos retomar a questão do que é variável e dizer que o uso do “s” na frase apresentada é uma **variável** porque, quando o sociolinguista faz a análise, considera aspectos sociais como a profissão que se exerce na comunidade investigada, o nível de instrução escolar, o salário, No entanto, efetuar um estudo mais completo, o estudioso agrega ainda, aspectos como idade, sexo, raça entre outros. Não se trata de sinalizar se os grupos sociais falam errado, ou certo, mas de demonstrar que as variações são intrínsecas aos aspectos sociais e culturais.

As pesquisas no âmbito da Sociolinguística apontam que a maneira de falar varia conforme a região, a idade, nível escolar, o status social e outros fatores. Esta informação é muito importante para o professor alfabetizador uma vez que se constata que a língua materna, no nosso caso, o português, apresenta variações e que a norma-padrão ensinada na escola é apenas uma entre as muitas variações que existem¹¹.

¹¹ (para saber mais leia “A língua de Eulália; novela sociolinguística” de Marcos Bagno).

Cagliari (2007) menciona que a Sociolinguística estuda os problemas de variação linguística e da norma padrão. Diz ainda que, deste ponto de vista, não existe o certo e o errado, mas o diferente. Podemos nos perguntar de onde vem o preconceito linguístico? Em primeiro lugar, pode-se dizer que há uma compreensão geral de que a língua é única, ou seja, muitos acreditam que somente existe a língua padrão, ou norma culta e que esta deve servir como modelo para todas as outras variações. Esse modo de pensar se dissemina através da sociedade em geral, quando se enaltece a fala e escrita corretas. Contudo, a escola também contribui de modo decisivo para esta maneira de pensar quando desconsidera a maneira como os alunos utilizam a língua, corrigindo-os o tempo todo.

Ressaltamos que o professor alfabetizador deve ficar muito atento a estes aspectos, pois, aprender o português padrão é fácil para alunos que já falam a língua prestigiada, porém esta mesma língua apresenta-se como estrangeira para aquelas crianças que não dominam a norma-padrão.

O professor que desconhece as pesquisas da Sociolinguística, principalmente os aspectos relacionados à variação linguística, pode disseminar o preconceito linguístico e provocar sérias dificuldades no processo de alfabetização. Na próxima seção discutiremos alguns aspectos referentes à variação linguística.

2.3 Variação linguística

Partimos do princípio de que a língua foi desenvolvida pelos homens com a função de estabelecer o intercâmbio de idéias. A comunicação, porém, é apenas uma das funções da linguagem, pois através dela, se dá ordens, se expressa sentimentos, estabelecem-se contratos e direitos e se propaga a cultura. No entanto, a língua é um sistema que varia conforme a região, a cultura e o nível sócio-econômico de



cada grupo social. No Brasil se fala o português brasileiro. Porém, cada estado e até região fala uma variedade diferente. A estas diferenças denomina-se variação linguística.

A variação linguística é objeto de estudo da Sociolinguística e a preocupação central dos pesquisadores está em descrever e explicar as variedades dialetais, demonstrando que “[...] **todas as variedades, do ponto de vista estrutural e lingüístico, são perfeitas e completas entre si** [...]”. (CAGLIARI, 2007, p. 8, grifo nosso). A partir disso podemos nos perguntar: se todas as variedades são perfeitas e completas por que aprendemos que existe somente um único jeito de falar e escrever considerado correto? O que justifica o preconceito e a estigmatização em relação às pessoas que não falam a variedade padrão? De que modo conhecer e valorizar os dialetos desprestigiados ajudar a crianças das classes populares a se desenvolverem melhor na escola? Estas são algumas questões que tentaremos responder. Para isso, recorreremos aos estudos de Cagliari (2007), Bagno (2008), Barrera e Maluf(s d), entre outros.

Bagno (2008) indica que existem mais de duzentas línguas faladas nas diversas regiões do Brasil. Cita as línguas indígenas, as dos imigrantes europeus e asiáticos, as surgidas das situações de contato com as zonas fronteiriças dos países vizinhos e, ainda, aquelas dos remanescentes de africanos. Como se vê, é um equívoco pensar que no Brasil se fala uma língua única. De onde vem esta ideia? Como se constrói o dialeto prestigiado?

Bagno (2008) explica que o dialeto padrão no Brasil foi se constituindo a partir das comunidades que habitavam os centros urbanos mais desenvolvidos. No Brasil, isso começou a ser construído, ainda, durante o período de colonização. Inicialmente, a colônia era o centro econômico, administrativo e cultural do Brasil. A primeira cidade a sediar o centro econômico, administrativo e cultural foi Salvador na Bahia. Contudo, com o descobrimento do ouro em Minas Gerais e o desenvolvimento de Belo Horizonte, houve o deslocamento do centro

administrativo e cultural para o Rio de Janeiro. No início do século XX, São Paulo começou a se industrializar tornando-se, também, um importante pólo econômico e cultural. A variedade linguística falada pela população urbana de melhor poder aquisitivo foi adotada como língua padrão. Portanto, uma língua torna-se padrão por fatores históricos, econômicos e culturais.

No livro *A língua de Eulália*, Bagno explica como, e porque, uma variedade falada numa região torna-se língua-padrão. A explicação é dada por uma das personagens da história chamada Irene que mora num sítio e que é professora aposentada de linguística. Irene tem uma sobrinha chamada Vera que mora na cidade. Vera e as amigas Sílvia e Emilia resolveram passar as férias no sítio de Irene.

No sítio, as moças conheceram Eulália que trabalhava na casa de Irene. Eulália foi alfabetizada quando adulta e falava um dialeto considerado pelas moças como português **errado**. Irene chamou a atenção das visitantes, pois elas ao conhecerem Eulália riam da fala utilizada pela empregada. Irene organizou uma aula explicando como uma variedade se torna língua padrão. Explicou que toda a língua muda e varia. Para exemplificar disse que o português falado e escrito no período da colonização já não é compreendido hoje em dia¹². A personagem Vera indaga:

-Por que será então que eles vão se tornando cada vez menos compreensíveis para um brasileiro no início do século XXI? – quer saber Vera.

-Porque toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também *muda com o tempo*. A língua que falamos hoje no Brasil é diferente da que era falada aqui mesmo no início da colonização, e também é diferente da língua que será falada aqui mesmo dentro de trezentos ou quatrocentos anos!

-Parece lógico – comenta Sílvia. – Todas as coisas mudam, os costumes, as crenças, os meios de comunicação, as roupas...até

¹²A língua falada no período do Brasil colônia aparece no filme *Desmundo* – vale a pena assistir.



os bichos evoluíram e continuam evoluindo...Por que a língua não haveria de mudar, não é?

-É por isso, - prossegue Irene que nós lingüistas dizemos que *toda língua muda e varia*. Quer dizer, muda com o tempo e varia no espaço. Temos até uns nomes especiais para esses dois fenômenos. A mudança ao longo do tempo se chama *mudança diacrônica*. A variação geográfica se chama *variação diatópica*. É por isso também que não existe a *língua portuguesa*.

-Ah, não? Admira-se Emília. Então o que existe?

-Existe um pequeno número de variedades do português – faladas numa determinada região e época – que por diversas razões, foram eleitas para servirem de base para a constituição, para a elaboração de uma *norma-padrão*. A norma-padrão é aquele *modelo ideal* de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas, aquele que deve ser ensinado e aprendido na escola. [...] Essa norma, ao longo do tempo, se torna objeto de um grande investimento....

-Investimento, Irene? – Pergunta Sílvia. – Como assim?

-No processo de constituição, de cristalização da norma-padrão como o que *deve ser* “a” língua, ela é analisada pelos gramáticos, que escrevem livros para descrever as regras de funcionamento dela, livros que servem ao mesmo tempo para *prescrever* essas regras, isto é, impor essas regras como as únicas aceitáveis para o uso “correto” da língua. Os dicionaristas também se debruçam sobre a norma-padrão e tentam definir os significados precisos para as palavras que compõem esse padrão. A Academia de Letras estabelece a ortografia oficial, a maneira única de escrever, que é imposta por decreto-lei governamental. Ela também cuida para que palavras de origem estrangeira não “contaminem” excessivamente a língua, e propõe novos termos para substituí-las, termos com uma forma mais próxima daquilo que os tradicionalistas chamam de “a índole da língua”. Os autores dos livros didáticos preparam seus manuais escolares pensando em estratégias pedagógicas eficazes para que as crianças aprendam a norma-padrão... Todo esse trabalho de *padronização*, de criação e cultivo de um modelo de língua é que compõe o tal investimento de que eu falei... Por isso a norma-padrão dá a impressão de ser mais rica, mais complexa, mais versátil que todas as demais variedades da língua faladas pelas pessoas do país. Na verdade, ela nada tem de *melhor* que essas variedades, ela só tem *mais* que as outras.

-E o que é que ela tem a mais que as outras? –Pergunta Sílvia.
-Por causa de tal investimento, a norma-padrão tem principalmente mais palavras eruditas, tem mais termos técnicos, tem vocabulário maior mais diversificado. Ela também tem mais construções sintáticas consideradas de bom-gosto, tem expressões de origem erudita que servem de modelos para serem imitados, metáforas clássicas que dão um ar “nobre” à linguagem... Mas se esse mesmo investimento fosse aplicado a qualquer uma das muitas variedades faladas no país, ela também se enriqueceria e se mostraria capaz de ser veículo para todo tipo de mensagem, de discurso, de texto científico e literário[...] (BAGNO, 2008, p.p. 22, 23. Todos os grifos são do autor).

A língua padrão é somente uma variedade entre as tantas outras e recebeu um tratamento especial, como se pode notar a partir da leitura do texto acima. No entanto, adotou-se a idéia de que esta variedade prestigiada é a língua correta a ser falada e ensinada e todo aquele que fala diferente acaba sofrendo algum tipo de preconceito. Isto é ainda mais complicado quando o envolvido é uma criança em fase de alfabetização.

A inserção das crianças das classes populares nas escolas exigiu que se passasse a respeitar os vários dialetos falados nas comunidades. Isto ocorreu porque a maioria das crianças quando chega à escola se depara com a variedade padrão, o que gera dificuldades para alunos e docentes, porém isto não seria tão problemático se os professores compreendessem que a variedade utilizada pelo aluno é perfeita e completa como disse Cagliari acima. As dificuldades são maiores ainda para alunos que iniciam o processo de alfabetização, pois em geral, os professores apresentam a língua padrão como modelo e desqualificam a variedade dialetal da criança.

A compreensão sobre variação linguística é muito importante, uma vez que as crianças em processo de alfabetização que chegam às escolas, geralmente, utilizam dialetos estigmatizados na sociedade. Por outro lado, os professores que não conhecem os estudos da

Sociolinguística relativos à variação linguística podem dificultar o desenvolvimento da criança em relação à leitura e escrita.

A criança, ao se alfabetizar, reflete sobre a língua escrita, formula hipóteses e cria suas formas de registro recorrendo sempre a linguagem oral. Oralidade, leitura e escrita são processos interligados. Um interfere no outro durante o processo de alfabetização. Cagliari (2007) diz que, “[...] a alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita. [...] ler e escrever são atos lingüísticos”. (p. 08). Portanto, é de fundamental importância compreender como a linguística aplicada à alfabetização explica certas situações que ocorrem no ato de ler e escrever, principalmente, os aspectos relacionados à variação linguística. Contudo, faz-se necessário compreender que os atos de ler e escrever não são tão simples como parecem “[...] a escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades...” (CAGLIARI, 2007, p. 96).

Uma das grandes dificuldades do professor alfabetizador é justamente perceber como a criança lida com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Até iniciar sua escolarização, ela utiliza a linguagem oral para comunicar-se com as pessoas e com o mundo à sua volta. Na escola, descobre outra forma de comunicação, a escrita, mas para compreender esse novo processo, precisa assimilar uma série de convenções que, muitas vezes, está distante do seu universo de compreensão. Ao escrever, passa a utilizar-se de signos que representam os objetos. Além de formar a ideia sobre o objeto, precisa entender que as palavras são formadas de letras. Percebe, aos poucos, que ao combiná-las formará determinadas palavras. Descobre também que uma mesma letra pode ser representada de várias formas. Por exemplo: A, a, e os diferentes “as” manuscritos. Nos primeiros contatos com o mundo escrito, a criança confunde muito as letras. Segundo Cagliari, “[...] para nós, adultos, qualquer A é A, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica

admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras.” (CAGLIARI, 2007, p. 97).

A alfabetização é um processo de muitas descobertas e a maioria delas são feitas pela criança sem que ela se dê conta disso, pois “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo.” (CAGLIARI, 2007, p. 97).

A escola dificulta o desvelamento desse mundo desconhecido e cheio de novidades, ao ocultar as regras do jogo. O alfabetizando é um pequeno explorador de áreas não conhecidas, mas muitas vezes, é visto como aquele em quem se deve apenas imprimir o saber da escola. A sala de aula deve, portanto, possibilitar atividades que levem o aluno a estabelecer novas relações, a criar hipóteses, enfim, a explorar o saber que está recebendo. Um dos passos necessários para isso foi sinalizado por Ferreiro bem como os outros autores estudados anteriormente ao postular que a criança é um sujeito ativo. Cagliari (2007) sugere que além de a vermos como um sujeito ativo, também devemos mostrar a ela o que é escrever, para que serve escrever e, por último, como se escreve. Esses procedimentos ajudarão a criança a interagir com um universo até então desconhecido. Como diz Cagliari “é jogar e mostrar as regras do jogo.” Em geral, faz-se o caminho contrário: mostra-se como se escreve a partir de modelos pré-definidos.

Barrera e Maluf¹³ desenvolveram um estudo em escolas da periferia de São Paulo e constataram que boa parte dos alunos que falavam o dialeto não padrão apresentaram dificuldades na aquisição da língua escrita. As autoras ressaltam que os conhecimentos da Sociolinguística e da variação linguística devem ser conhecidos pelos futuros professores, pois se evitaria a disseminação da estigmatização da criança que não fala a língua-padrão prevenindo a evasão e a repetência. Cagliari (2007) ressalta:

Essa realidade lingüística precisa ser bem entendida pela escola, para que ela não cometa injustiças para com os alunos e comprometa o processo de Educação a que se propõe. [...].

¹³ Sobre o estudo mencionado ver referências bibliográficas no final do fascículo.

Muitos ‘problemas da fala’, atribuídos à falta de ‘discriminação auditiva’, são problemas de fato de variação lingüística. A professora reclama da criança que não distingue sons com p e b e v e f etc. e diz que ela tem problema de discriminação auditiva com relação à sonoridade. Geralmente o problema não é nem de audição. Pode ser que a criança fale uma variedade do português dizendo, bassoura em vez de vassoura [...]. (p. 85).

Como se vê aquilo que, muitas vezes, é entendido como distúrbio da fala, problema de discriminação auditiva, pode ser de fato o modo como aquele grupo, ou criança fala.

Existe ainda, outra área da linguística que investiga como os aspectos fonológicos e fonéticos interferem na apreensão da língua escrita. Na sequência apresentaremos algumas discussões sobre este tema.

2.4 Aspectos fonéticos e fonológicos da linguagem

O professor alfabetizador precisa compreender como o sistema da escrita funciona. Deve entender que a fala, a leitura e a escrita são processos distintos, porém, interligados. A aprendizagem da escrita tem como finalidade a leitura. Esta, por sua vez, focaliza a fala. A fala organiza-se através de signos compostos por significado e significante. A escrita baseada no significado é denominada de ideográfica. A escrita ideográfica pode ser efetuada por meio de símbolos e desenhos. Estes são criados culturalmente e independem de uma língua para serem lidos. Os sinais de trânsito, logotipos, placas com desenhos indicando restaurante, posto de gasolina, banheiro feminino e masculino são exemplos de escrita ideográfica. Para compreender estas indicações não importa o país ou a língua falada, todas as pessoas que partilham desta cultura reconhecem a indicação. A menor unidade neste sistema é a palavra.

A escrita baseada no significante, no entanto, depende da compreensão dos sons que compõem as palavras. Estes elementos precisam ser apreendidos e, para isso, aqueles que aprendem a ler e a escrever precisam decifrá-los. Contudo, a fala não representa fielmente a escrita e, aí, começam as dificuldades para aqueles que estão em processo

de alfabetização. A escrita baseada no significante é estudada em duas áreas da linguística: a Fonética e a Fonologia.

Cagliari diz que os estudiosos da Fonética se ocupam em descrever a realidade fônica de uma língua, ou seja, procuram analisar e descrever a fala nas diversas situações de uso. Os estudiosos da Fonologia também analisam os sons, mas procuram interpretar o valor e a função que as letras ocupam numa palavra. O autor explica que,

Quando um falante diz, por exemplo: potxi, txia, tudu, tapa, até etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes tx, t e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que tx ocorre somente diante da vogal i, e o t diante de outro som que não seja i. Fato semelhante ocorre quando um falante diz ora iscada, ora escada. A ocorrência de i ou de e, neste caso, têm o mesmo valor. (CAGLIARI, 2007, p. 42, 43).

Os estudos realizados no campo da Fonética e da Fonologia possibilitam que o professor compreenda que o aluno, na maioria das vezes, tende a transferir para a escrita a forma como fala. Por exemplo: na fase inicial da alfabetização o aluno pode escrever “Iratxi” ao invés de “Irati”. O professor alfabetizador pode considerar esta grafia como errada, e marcar a tentativa feita como um erro. Entretanto, se conhecem as discussões realizadas na área da Fonética e da Fonologia estarão melhor preparados para mostrar ao aluno que existe uma forma ortográfica de escrever considerada como padrão, uma convenção usada para que todos possam ler aquilo que foi escrito.

A transcrição fonética, geralmente aparece na produção de textos espontâneos. Cagliari diz (2007) que¹⁴,

O aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e]; ex:

dici (disse)

qui (que)

tristi (triste)

¹⁴ (Todos os exemplos foram retirados de (CAGLIARI, 2007, p. 139)



Escreve *u* em vez de *o*, pois fala [u] e não [o]; ex:

tudu (tudo)

curraiva (com raiva)

Não escreve *r*, por não haver som correspondente na sua fala; ex:

mulhe (mulher)

lava (lavar)

Escreve *r* em vez de. Essa troca é comum na fala; ex: *praneta* (planeta).

Nos exemplos acima vemos que a criança está escrevendo foneticamente, uma vez que transfere para a escrita o modo como pronuncia as palavras. Na escrita fonética a menor unidade da palavra é o som. Do ponto de vista da língua padrão esta forma de escrita pode ser considerada erro. Contudo, se recordarmos o que já foi dito anteriormente sobre os estudos da Sociolinguística e variação linguística, fica evidenciado que ocorreu apenas uma transposição da fala para a escrita. Como o professor pode ajudar o aluno a internalizar a escrita padrão?

Estudiosos do assunto entre eles: Bortoni, Cardoso-Martins, Carvalho, sugerem que se trabalhe a consciência fonológica com a criança, através de uma série de atividades na qual a criança pode contrastar a escrita fonética com a escrita ortográfica. Pode-se, por exemplo, fazer um ditado em que o aluno escreva como fala e, na sequência solicitar que escreva ortograficamente. Porém, o que é consciência fonológica? Aquino diz que,

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalingüística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: o primeiro relaciona-se à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (AQUINO, 2008, p. 04).

A criança em processo de alfabetização descobre, aos poucos, como a linguagem funciona. Quando o professor trabalha esse aspecto com os alunos possibilita que eles percebam que a língua falada pode ser segmentada, ou seja, a frase pode ser dividida em palavras. As palavras em sílabas, e as sílabas separadas em letras. Porém, a criança precisa compreender que há uma forma de escrita em que cada letra ocupa uma função. Exemplo: a palavra *casa* não pode ser escrita com as letras *xmop*, pois existe uma convenção que determina que seja escrita com as letras *C A S A*. Dessa forma, cada letra ocupa sua posição. Caso esta posição seja invertida, teremos outra palavra. A ortografia da palavra *casa* quando falada, pode ser escrita de várias formas, por exemplo: *kaza, caza, qasa....*, mas apenas uma delas é considerada a correta.

Quando a criança compreender que a frase que fala pode ser segmentada e que cada letra representa um som, já está iniciando o processo de decifração da escrita. A decifração é parte importante no processo de aquisição da língua escrita.

Como vimos anteriormente a consciência fonológica ocorre em dois níveis, pois quando a criança compreendeu a segmentação das palavras pode também observar que estas unidades se repetem em outras palavras. Nesse processo, o alfabetizando descobre que existem letras semelhantes com sons diferentes, e ainda notar que palavras que iniciam com as mesmas letras indicam coisas diversas. O professor alfabetizador pode trabalhar com rimas, trava-línguas, parlendas para desenvolver estas percepções. É importante que a criança perceba que a brincadeira que faz oralmente pode ser escrita.

Resumindo - a consciência fonológica consiste em: perceber que as palavras tanto na modalidade oral quanto na escrita, podem ser segmentadas; que o texto compõe-se de frases; que as frases formam-se de palavras, as palavras de sílabas e as sílabas de letras. Consiste em perceber, também, que cada letra corresponde a um som, contudo, são poucas as letras que remetem a um único som.

Os estudos realizados na área da Fonética e da Fonologia, portanto, esclarecem o professor sobre estes aspectos, mas isto não significa que a criança deva passar pelo processo silábico de alfabetização. Para apreender o funcionamento da língua escrita é fundamental que a alfabetização inicie com textos variados. Além disso, a criança deve produzir textos espontâneos. A escrita espontânea ajudará o professor a perceber como a criança está raciocinando e mostrará, ainda, que tipo de dificuldades apresenta. No próximo tópico falaremos sobre a produção de textos espontâneos e alguns “erros” que precisam ser trabalhados pelos professores.

2.2 Os textos espontâneos e o desenvolvimento da consciência fonológica

Cagliari (2007) analisa uma frase extraída de um texto espontâneo e aponta os conhecimentos que este aluno demonstra em relação à língua escrita. A frase é a seguinte: “euquérocazá”. O autor declara que a criança já conhece o sistema de acentuação, pois, acentua o “e” e o “a” e ao trocar o “z” pelo “s”, revela conhecer o valor de z. A produção dessa frase revela um processo intenso de reflexão, pois o aluno traçou no papel o conhecimento que possui sobre a língua escrita e várias de suas convenções. O professor alfabetizador deve estar atento ao trabalho feito pelo alfabetizando e analisar o progresso do aluno. Deve observar o estágio de desenvolvimento da linguagem no qual a criança se encontra no início da alfabetização e o estágio que atingiu após um mês de aulas, por exemplo.

Outro problema bastante comum, na transcrição fonética é a hipercorreção. Isso ocorre quando os alunos já conhecem a forma ortográfica e sabem que a pronúncia é diferente. Por exemplo: ao escrever as palavras Lopes e Lâpes transfere a pronúncia do primeiro e do segundo juntando-os. Assim sendo, grafa lâpes ao invés de lápis. Ou “almadilia” ao invés de armadilha. Pode fazer a modificação segmental das palavras provocando a troca de letras f por v, ex: voi (foi), bida (vida). Pode ocorrer, também, a supressão ou acréscimo de letras.

No primeiro exemplo vemos a supressão macao (macaco), mecadio (mercadinho) e no segundo o acréscimo, como se pode observar na palavra sosato significando susto. Ocorre ainda a junção e segmentação intervocabular como em ‘jalicotei’ (já lhe contei), a gora (agora) a fundou (afundou). O aluno pode, também, modificar a morfologia da palavra adepois (depois), ni um (em um ou num), também fazer uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos¹⁵.

Todos esses problemas apareceram nos textos espontâneos produzidos pelos alunos investigados por Cagliari. Ferreiro discorre sobre problemas semelhantes no livro “Psicogênese da língua escrita”. O professor alfabetizador de posse das reflexões dos autores estudados e de textos espontâneos produzidos pelos alunos terá um material farto para auxiliar seu aluno a progredir na aquisição da língua escrita.

No próximo item discutiremos como o letramento pode ampliar em certo sentido, a concepção de alfabetização.

2.6 Letramento

As discussões em torno do letramento no Brasil surgiram na década de 80. O debate envolveu questões sobre o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado. Para diferenciar os dois termos Carvalho (2007) menciona, “[...] uso a palavra alfabetização no sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, isto é **a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons.**” (p.65). Observa-se que a autora aponta para uma especificidade da alfabetização que seria a ação do professor ensinar e do aluno aprender o código alfabético. Por outro lado, letrado seria aquele sujeito que conhece a leitura e a escrita e consegue utilizá-las para resolver situações do dia a dia. Carvalho explicita a diferença,

¹⁵ Todos os exemplos foram retirados do livro Alfabetização e linguística de Luiz Carlos Cagliari. Veja referência completa no final do fascículo.

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras textos simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. [...] **Letrado**, no sentido em que estamos usando esse termo, **é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais** (CARVALHO, 2007, p.66 - grifo nosso).

O alfabetizado conhece o código, lê e escreve, mas têm pouca familiaridade com textos que circulam nas diversas instâncias sociais. A aquisição do código pode ter ficado restrito ao material didático e o aluno acaba construindo a ideia de que somente este tipo de texto serve para aprender a ler e escrever.

O letrado, por sua vez, usa a leitura e a escrita com desembaraço para resolver situações na vida social e profissional, mas desconhece o funcionamento do código. Numa comparação, o alfabetizado pode imaginar que a leitura e a escrita são atividades para serem realizadas na escola. O letrado sabe ler e escrever sem realizar uma reflexão sobre o código. Pode se dizer que a convivência no mundo letrado e as exigências postas no cotidiano fizeram-no ler e escrever. Contudo, se o primeiro conhece o código e entende que as palavras são formadas de letras e que as letras possuem determinados sons, o segundo lê e escreve, mas não possui estas habilidades.

Soares (2003) afirma, porém, que não há uma distinção clara entre alfabetização e letramento. Para ela os dois conceitos se superpõem uma vez que, aqui no Brasil se considera que um sujeito alfabetizado seja capaz de ler e redigir um bilhete simples, ou seja, ao ler e escrever a pessoa **faz uso** destas habilidades.

A fusão entre os conceitos teria gerado problemas referentes à especificidade de cada uma destas práticas. Letramento e alfabetização são processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis. Soares aponta que no letramento ocorre,

[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente da alfabetização, [...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. [...] (SOARES, 2003, p. 15).

Como se pode observar, letramento e alfabetização são processos distintos, mas que não devem ser dissociados. Não se trata de alfabetizar sem letrar ou vice-versa. É importante ressaltar que, na alfabetização, no momento atual, se deve selecionar textos significativos que circulam na sociedade e promover uma reflexão sobre a língua.

No segundo capítulo procuramos apresentar as contribuições dos estudos linguísticos para a área da alfabetização. Abrimos o segundo capítulo procurando apresentar a Psicolinguística. Vimos que os estudiosos desta área se ocupam em explicar como se dá aquisição da fala. Observamos que, para os inatistas a criança nasceria com uma gramática universal internalizada. Conforme cresce adquire a fala. Os Behavioristas, por outro lado, afirmam que a linguagem faz parte do meio externo e a criança a aprende por meio de estímulos e reforços. Para os pesquisadores que adotam a perspectiva psicogenética, a fala, como outros conhecimentos, é construída através da ação do sujeito sobre os objetos e da interação deste com o mundo.

Na seção sobre a Sociolinguística vimos que os pesquisadores desta área desconstruíram o mito da língua única e realizam estudos analisando a língua em uso. Para estudar como se utiliza a língua numa

determinada região levam em conta aspectos sociais do grupo investigado, como por exemplo: a profissão, o nível de instrução escolar e o status social. Associam a estes aspectos a idade, sexo, raça e outros. A grande contribuição da Sociolinguística para o professor alfabetizador está em demonstrar que a língua se modifica de acordo com a região e com tempo. Os sociolinguístas ocupam-se com a variação linguística.

A variação linguística possibilita compreender que o mito da língua única pode gerar preconceitos e classificações das pessoas que utilizam as variações desprestigiadas. Além disso, sinaliza que os alunos que não utilizam a língua padrão podem encontrar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na penúltima seção deste capítulo apresentamos os estudos realizados na área da Fonética e da Fonologia para a compreensão dos aspectos fonéticos e fonológicos da linguagem. Pontuamos que trabalhar os aspectos fônicos da linguagem é de suma importância para que o aluno entenda que a oralidade e a escrita, embora, sejam interdependentes, não são processos idênticos. Isto evidencia que as palavras quando reproduzidas na escrita, seguem uma convenção ortográfica. Contudo, se o aluno escrever como fala, incorrerá em “erros”. No entanto, do ponto de vista da psicogênese e dos estudos linguísticos, não são erros, mas formas de ensaiar e experimentar a escrita.

Por fim, tratamos do letramento, demonstrando que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interdependentes. A criança precisa conhecer uma série de convenções em relação à língua escrita para se alfabetizar. Contudo, o conhecimento do código deve se basear em textos com os quais a criança se defronta diariamente. O professor deve trazer para sala de aula revistas, jornais, livros de literatura infantil, bula de remédios, placas, entre outros.

Como vimos existe uma relação estreita entre a linguagem oral e o processo de reflexão sobre a linguagem escrita. Na sequência apontamos algumas atividades que podem ser realizadas, através das quais, é

possível alfabetizar letrando. Todas as sugestões apresentadas serão retiradas do livro “Alfabetizar sem bá, bé, bi, bó, bú, de Luis Carlos Cagliari.



PEDAGOGIA

Capítulo 3

Conhecimentos e atividades para a aquisição da língua escrita e da leitura

Conhecer a língua: a criança precisa saber que aquilo que está escrito é uma palavra que está escrita no idioma que ela fala e pode ousar em decifrá-la.

Conhecer o sistema de escrita: o professor precisa mostrar a diferença entre desenho e escrita. Para construir este entendimento, o professor conta uma história e solicita que os alunos desenhem uma parte da história. Em seguida, faz uma roda para que cada criança conte aquilo que desenhou. Por fim, pode escolher uma das histórias e transcrevê-la em papel pardo. Os alunos percebem que existe diferença entre as duas formas de registro.

Conhecer o alfabeto: o professor deve dizer que o alfabeto é formado por um conjunto de letras, e que cada letra tem um nome e que estas representam sons. Aqui, é necessário cuidar para que a criança não crie a ideia de que cada letra refere-se a um som em específico, pois isso traria dificuldades na escrita, uma vez que algumas letras possuem sons diferentes conforme a posição que ocupam nas palavras. Exemplo: a letra “S” na palavra *casa* tem som de “Z”.

Conhecer a categorização e valor funcional das letras: Cagliari destaca que este é um dos aspectos mais importantes da alfabetização, e ao compreender isso a criança avança no processo de alfabetização. A criança tem que entender que não é possível escrever a palavra casa com qualquer letra, por outro lado, necessita saber que as letras têm nomes e ocupam funções na palavra. A palavra CASA é escrita ortograficamente com as letras cê, a, esse, a.

Conhecer as letras: a criança precisa entender que as letras são as unidades do alfabeto e que representam sons vocálicos ou consonantais, que graficamente constituem as palavras. Outro conhecimento necessário é que existe uma maneira de grafar cada letra e nas palavras as letras ocupam posições que não podem ser trocadas. Por exemplo: para escrever a palavra rua as letras *r u a* são postas numa sequência linear, e cada letra têm um valor funcional, caso se inverta a posição escrevendo de trás para frente terei a palavra aur.

É preciso diferenciar letras de números e de outros sinais. Além disso, é importante que a criança saiba que a grafia das letras pode adquirir várias formas. Exemplo: letra de fôrma, maiúscula e minúscula, letra cursiva.

Uma letra pode ser escrita de várias formas, mas na palavra exerce sempre a mesma função. A criança compreende o sistema da escrita quando entende a função das letras na palavra, e compreende que o sistema de escrita segue uma convenção. Com o tempo, entende que a escrita é ortográfica. Esse conhecimento possibilita à criança compreender que todos os participantes daquela cultura e língua podem ler aquilo que está escrito.

Conhecer a categorização e valor funcional das letras: Cagliari destaca que este é um dos aspectos mais importantes da alfabetização, e ao compreender isso a criança avança no processo de alfabetização. A criança tem que entender que não é possível escrever a palavra casa com qualquer letra, por outro lado, necessita saber que as letras têm nomes e ocupam funções na palavra. A palavra CASA é escrita ortograficamente com as letras cê, a, esse, a.

Conhecer a ortografia: ajuda a criança a entender que cada palavra deve ser escrita de uma forma e, se evita a transcrição fonética, por outro lado, ajuda a distinguir fala da escrita.

Conhecer o nome das letras: ensinar o nome das letras a, bê, cê, cê-cedilha... destacando que algumas letras se diferenciam por exemplo: k, W, Y, H.

O professor deve desenvolver atividades de leitura e escrita que envolva dramatização, desenho, mímica, leitura de textos variados para que a criança possa adquirir os conhecimentos citados acima.

É importante observar também que todo o trabalho deve partir de textos, destacando-se o título e procedendo a leitura completa. Em seguida, identificar frases no texto, palavras e rimas. Destacar algumas palavras e comparar diferenças e semelhanças na forma oral e escrita. Proceder a troca, supressão ou acréscimo de letras e sílabas para trabalhar as relações letras/som, palavra/sílaba.

Como vimos anteriormente, para Cagliari, Ferreiro e os Psicolinguístas a fala e a escrita cruzam-se quando a criança está sendo alfabetizada. A criança tende a reproduzir, na escrita, o que a fala lhe dita. Daí comete vários “erros” quando tem a possibilidade de elaborar seus próprios textos sem copiá-los. Os erros podem ser ortográficos, mas podem também refletir a variedade dialetal. Por exemplo: ao escrever piscina ela poderá reproduzir essa palavra escrevendo psi-na ou pi-si-na e por diante. Portanto, não são erros que comete, mas tentativas para compreender o nosso sistema de escrita que como já foi dito, é muito complexo. Cabe ao docente organizar atividades significativas.

A escrita significativa é aquela escrita que representa algo importante para a criança. Escrever seu próprio nome, um bilhete para os pais, solicitando uma autorização para ir a um passeio da escola, uma carta a algum amigo, um cartaz, divulgando uma exposição que a sala fará no final do mês entre outras atividades. De acordo com Geraldini ela precisa ter razões para escrever diria ter o que dizer, para quem dizer e porque dizer. As atividades, então, são elaboradas com objetivos definidos.

A criança compreende, aos poucos, que seu escrito será lido por outras pessoas e que a leitura é a tradução dos símbolos escritos, em fala. Desde muito cedo, a criança procura entender o mundo a sua volta, observando sinais, letreiros, nomes de lojas, de brinquedos, marcas de produtos, ou seja, ela está imersa num universo no qual a linguagem escrita é utilizada constantemente e este contato possibilita-lhe efetuar uma “pseudo leitura.” Utilizar esses materiais em sala de aula é um fator importante já que ao incentivar a leitura de placas, símbolos, letreiros, marcas de produtos e outros materiais presentes em todos os lugares por onde a criança passa mostra por um lado que ela vive num mundo letrado e, por outro, faz entender que a leitura não ocorre somente no interior da sala de aula. A criança perceberá que o ato de ler não se reduz aos livros da escola e que pode ler em qualquer lugar e de diversas maneiras. O aluno, enquanto escritor/ leitor, faz parte de um meio cultural que se utiliza abundantemente, da escrita. E se for incentivado a ler tudo o que vê nas ruas, compreenderá que a leitura não é um ato que se realiza somente na escola. Ou seja, ao ler uma placa irá descobrir para que serve a mensagem ali explicitada, qual é o objetivo daquele escrito, alertar, sinalizar, advertir, proibir . A escrita tem como finalidade a leitura. Ler e escrever são atividades complexas e para que o aluno consiga ler e escrever faz-se necessário estruturar uma série de atividades. A seguir apresentamos algumas atividades que podem ser realizadas com as crianças que estão no período de alfabetização. A atividade envolvendo o nome próprio dos alunos pode motivar várias descobertas.

No início do ano letivo o professor pode reunir as crianças numa roda e falar seu nome, em seguida, contar algum fato relacionado a ele, ou o significado que tem e diante das crianças escreve o nome no crachá. Após esta atividade, cada um fala seu nome e também relata algo sobre ele. Na medida em que as crianças falam seus nomes, a professora os escreve no crachá e solicita que as crianças observem como ele foi escrito. Em seguida, cada um pode ler seu nome e colocar o crachá no quadro de nomes disposto na parede da sala de aula.

Neste mesmo dia pode criar um texto coletivo no qual se conta a história dos nomes dos alunos. É interessante que o texto fique afixado na sala durante uma semana.

Outra atividade interessante em relação aos nomes é solicitar que alguns alunos escrevam os seus nomes no quadro, por exemplo:

Adrian
Antonio
Ana
Carlos
Gabriel
Giovanni
Marcos

Após a escrita, lê-se com os alunos cada um dos nomes e, em seguida, propõe-se uma atividade na qual os alunos circulem os nomes que iniciam com a mesma letra. Pode ainda, solicitar que encontrem os nomes que terminam com a mesma letra. Por fim, pode se propor que escrevam nomes de animais que iniciem com as mesmas letras dos nomes apresentados. Outra atividade interessante consiste em contar o número de letras em cada nome, contar quantas sílabas tem. Substituir uma sílaba e criar outra palavra. Exemplo: mar Ca

Car ro

Além das atividades com os nomes das crianças o professor pode propor atividades que envolvam a elaboração de cartazes que podem ser informativos ou até na forma de convite, para alguma atividade na escola. Elaboração de relatórios sobre uma visita ou um passeio. Cartas para comunicar-se com colegas de outra classe, ou escola. Bilhetes convidando os pais para participarem de atividades no colégio.

O trabalho com estes textos exigirá a reescrita e este é um momento para se trabalhar os aspectos relacionados à convenção do código e a utilidade social da escrita.

Dentre várias atividades as parlendas e trava-línguas ajudam as crianças a refletir sobre a linguagem. As parlendas são manifestações orais e fazem parte do folclore brasileiro. Cito algumas:

“Um dois, feijão com arroz
Três, quatro feijão no prato;
Cinco, seis falar inglês;
Nove, dez, comer pastéis”
você!”

“Uni, duni, tê;
Salamê, mínguê;
O sorvete colorê;
O escolhido foi

O trava-línguas é um jogo verbal que consiste em dizer com clareza e rapidez versos ou frases com sílabas difíceis.

“O Juca ajuda: encaixa a caixa, agacha, engraxa”.

“O rato roeu o rabo da raposa”

“-Alô, o tatu tai? – Não o tatu num tá. Mas a mulher do tatu tando é o mesmo que o tatu tá¹⁶”.

Além destas atividades, é necessário promover momentos de escrita de textos coletivos e individuais possibilitando a troca de experiências entre as crianças. Na sequência, apresentamos um exemplo de trabalho com textos com crianças que ainda não dominam totalmente o código escrito.

3.1 A aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva sociointeracionista

Para o sociointeracionismo a aquisição da escrita pela criança pode ser comparada à construção da escrita vivida pela humanidade. Assim como na humanidade primitiva que usava a escrita pictográfica, a criança, numa fase inicial da escrita, escreve desenhando suas histórias. Vygotsky denomina esse processo de pré-história da escrita que passa pela fixação do gesto, rabisco no ar e evolui para a representação escrita, encaminha-se para o registro de jogos, brincadeiras e histórias por meio do desenho.

Inicialmente a criança elabora rabiscos, imitando, do seu jeito a escrita do adulto e por último, começa a utilizar-se de letras, aleatoriamente. Por fim, os traços se aproximam da escrita convencional e, em alguns momentos, mistura letras conhecidas, rabiscos e desenhos.

A criança entende que a palavra ou o desenho podem ser colocados no lugar do objeto, na medida em que compreende o funcionamento do

¹⁶ Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/218592>. Acesso em 16/08/2009.

registro escrito. Luria fez o seguinte experimento: o pesquisador sugeriu que a criança representasse mil estrelas. Ela criou uma convenção. Desenhou três estrelas e afirmou que ali estavam representadas as mil estrelas. Isto possibilitou a compreensão de que as palavras representam objetos e que existe outra linguagem que pode ser registrada no papel.

Perez (1993), no texto intitulado “com lápis de cor e varinha de condão ... um processo de aprendizagem da leitura e escrita”, mostra como elaborar atividades de leitura e escrita que sejam significativas para as crianças. A autora adota os pressupostos teóricos de Vygotsky e Henri Wallon para desenvolver atividades criativas com as crianças em fase de alfabetização, na pré-escola. Vamos lembrar novamente alguns dos pressupostos de Vygotsky. A tese central desse autor¹⁷ consiste em afirmar que a linguagem exerce uma influência decisiva no desenvolvimento intelectual da criança. Para ele a inteligência se constrói a partir da linguagem. A criança internaliza a linguagem aprendendo cultura do grupo social com o qual convive. A linguagem é uma construção social, por isso, altera-se de acordo com as necessidades humanas e com a cultura existente. Diz ainda que a linguagem está na base de todas as operações mentais que envolvem o uso de signos. Os signos são formados por significado e significante. O significado é aprendido por meio da cultura e são aquelas convenções que independem da língua para serem compreendidos. Para exemplificar podemos dizer que são os semáforos, as placas de trânsito, notações científicas, mapas etc. O significante é formado por letras. E as letras representam sons.

Além disso, precisa entender que as palavras podem representar objetos ausentes e que a fala pode ser escrita. A criança, em seu trabalho com a linguagem, passa por quatro estágios. Porém, o autor ressalta que esses não são fixos e nem rígidos, ou seja, numa fase a criança pode ter avanços significativos em alguns aspectos de seu desenvolvimento e passar por retrocessos em outros.

¹⁷ Confira VYGOSTKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Especialmente os capítulos; 06,07,08 p.p 103 a 157. Ainda; VYGOSTKY et al. *Psicologia e pedagogia* 1a. edição 1991. São Paulo: Moraes. VYGOSTKY et. al. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem* 7a. edição. São Paulo: Ícone.

Apoiando-se nesses pressupostos, Perez (1993) afirma que: “A criança da pré-escola se encontra num processo importante de apropriação da linguagem. Progressivamente vem construindo conhecimentos sobre a língua materna. A linguagem se estrutura e se incorpora a partir de suas relações intersubjetivas com o meio social.”(p. 90). Segundo a autora, a língua oral materna desempenha um papel primordial no desenvolvimento da escrita pois, para escrever a criança interage com o meio social estabelecendo uma inter-relação entre os conhecimentos que tem e os novos saberes que aprende. Essa inter-relação, num primeiro momento, faz parte da inteligência prática e, aos poucos, acaba sendo interiorizada pelo aluno. Ao aprender a falar e a escrever ela internaliza os valores sociais subjacentes à sua língua materna. Não são simplesmente palavras ou textos que apreende, mas crenças, valores, conceitos de certo e errado, enfim, incorpora sua história e sua cultura.

Perez (1993, p.90) compara a palavra a uma ferramenta, a um símbolo que a criança manipula no cotidiano. “Crianças e poetas fazem da palavra uma ferramenta e objeto de criação, usando-a como os pintores usam seus pincéis, telas e tintas. A palavra criadora é ambígua, prazerosa e polissêmica”.

A criança não está simplesmente se comunicando ao falar, mas está agindo com a palavra. Através da linguagem oral impõe seus desejos, fala de suas aspirações e sonhos, reage às coisas das quais discorda, nomeia jogos e brincadeiras, cria regras e internaliza regras estabelecidas. Nesse sentido, a palavra é signo e símbolo. Na escola aprenderá novos usos para a palavra, compreenderá, principalmente, que a palavra pode ser escrita e que esta é uma nova forma de comunicação, ou seja, manipulará a linguagem para expressar tudo aquilo que deseja e necessita. Perez diz que, “tradicionalmente, a escola concebe a língua apenas como um conjunto de palavras-ferramenta e, na melhor das hipóteses, reserva um espaço para a criatividade dirigida, ou seja, a produção ‘criativa’ acontece segundo critérios estéticos da professora”(PEREZ, 1993, p.90).

A autora joga com as palavras atribuindo-lhes dois sentidos, palavra como objeto e ferramenta de criação e a palavra como ferramenta

para se ensinar a estrutura da língua. Em geral, quando o professor utiliza-se da cartilha para alfabetizar assumindo os pressupostos associacionistas faz da palavra uma ferramenta para dirigir a criatividade do aluno. Usar tal método significa limitá-la ao ensino da estrutura formal da língua. Quando a linguagem é usada como ferramenta/criação o professor coordenará trabalhos que possibilitem ao aluno a criação, o jogo, o exercício dos poetas e pintores. Nos dois casos temos encaminhamentos metodológicos diferenciados e, conseqüentemente, resultados diferentes. Dependendo da opção que o professor faz, formará um aluno que interage com o conhecimento ou um aluno que apenas reproduz o modelo que o professor estabelece. Segundo Perez, a melhor metodologia de trabalho será estimular a criatividade das crianças a partir das necessidades e possibilidades deles.

Como mencionamos anteriormente, alguns professores questionam esta forma de alfabetizar, e, muitas vezes, ao abrir mão da cartilha, sentem-se desorientados para iniciar este processo. Uma das sugestões propostas por Perez é que o professor utilize-se de relatos orais dos alunos para a composição de textos. “O relato de uma criança expressa sua vivência e suas experiências, o seu modo particular de entender o mundo. Ao criar uma história, ao relatar uma experiência, a criança está construindo conhecimentos sobre a escrita.” (PEREZ, 1993, p. 91).

Esses relatos devem servir de base para a elaboração de textos individuais e coletivos. Sugere, também, que o professor conte uma história e peça que as crianças criem outro enredo com a mesma situação da história original. Propõe que o professor transcreva o texto produzido para trabalhar a leitura e a escrita. Para isso, cada aluno deve ter em mãos uma cópia do texto.

Registrar por escrito o que se diz possibilita compreender vários aspectos da convencionalidade da língua escrita já assinalados por Cagliari. Seria a compreensão do que é escrever. Perez (1993) diz que,

O registro escrito de suas produções permite que a criança através de suas observações, construa conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre sua função: o que falamos pode ser escrito, através da escrita comunicamos nossas idéias, escrever é diferente de falar, escrevemos da esquerda para a direita etc... neste processo a professora atua como mediadora da aprendizagem da criança e de suas relações com a escrita, enquanto um objeto de conhecimento socialmente construído. (PEREZ, 1993, p.94).

Ressalta que, as histórias infantis e os contos de fadas são de grande importância para a alfabetização, pois “na aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a criança se sinta encorajada a utilizar a escrita como um veículo para a sua expressão criadora, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo seus conhecimentos sobre a escrita.” (PEREZ, 1993, p. 101).

A aprendizagem da leitura e da escrita torna-se um espaço de invenção, construção, elaboração de hipóteses e de desencadeamento do conflito cognitivo. A criança não precisa escrever todas as palavras corretamente. O professor irá avaliar seu grau de criatividade e compreensão do texto e não a incorporação da estrutura da língua.

Esta maneira de conceber a alfabetização tem gerado uma série de debates nos meios acadêmicos. Alguns pesquisadores indicam que, embora tenha se modificado o paradigma de alfabetização muitas crianças ainda fracassam na escola. As avaliações externas às escolas como o SAEB¹⁸ e o ENEM¹⁹ demonstram que muitas crianças após terem frequentado vários anos de escola, não desenvolveram habilidades básicas para ler e ou redigir adequadamente um texto. Por isso, acreditamos que seja fundamental compreender o que é alfabetizar e o que é letrar. Na alfabetização ensina-se a estrutura da língua escrita e como esta funciona, usando de textos diversos.

¹⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁹ Exame Nacional do Ensino Médio.



Considerações finais

Ao finalizar o estudo deste fascículo esperamos que o aluno tenha compreendido as correntes teóricas que alicerçam as práticas de alfabetização. Procuramos apresentar um panorama sucinto das discussões realizadas no âmbito da linguística aplicada à alfabetização e das concepções pedagógicas alicerçadas na psicologia da educação focalizando desenvolvimento e aprendizagem.

Defendemos a tese de que é importante conhecer como as diversas correntes teóricas explicam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois de posse destes conhecimentos o professor poderá acompanhar o crescimento cognitivo de seu aluno. No entanto, além dos conhecimentos em Psicologia, necessita também compreender a estrutura e o funcionamento da língua falada e escrita. Neste sentido, os conhecimentos oriundos da Linguística em seus vários ramos são fundamentais.

Como vimos a aquisição da língua escrita e da leitura exige que a criança construa uma série de conhecimentos relativos ao funcionamento

da língua escrita, uma vez que falar, ler e escrever são processos distintos, porém interligados.

A Psicolinguística, a Sociolinguística, a Fonética e a Fonologia apresentam contribuições muito importantes para a compreensão sobre a aquisição da fala, da leitura e da escrita.

Os estudos da Psicolinguística explicam como a criança adquire a fala a partir de três correntes teóricas: o Inatismo, o Behaviorismo e o Construtivismo. Para o Inatismo a criança nasceria com uma gramática internalizada. No Behaviorismo defende-se que a criança é uma tabula rasa na qual os conhecimentos seriam impressos, e para o Construtivismo, o sujeito nasce com alguns esquemas de ação muito elementares que serão constantemente reconstruídos por meio da ação sobre os objetos e da interação com o meio.

Assim sendo, a compreensão de como a criança se desenvolve e aprende, o conhecimento em relação a história da escrita, dos métodos de alfabetização, da variação linguística e da Psicolinguística são fundamentais para atuar nos processos de alfabetização.



Referências

AQUINO, Socorro Barros de. *O trabalho com consciência fonológica na educação e o processo de apropriação da escrita pelas crianças*. ível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4998--Int.pdf>. Acesso em julho de 2009.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália novela sociolinguística*. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. 50ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

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

BARRERA, Sylvia Domingos. MALUF, Maria Regina. *Variação lingüística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. (s.d). Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?> Acesso em 18/07/2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOCK, Ana Mercês Bahia. (et. al.) *Psicologias uma introdução ao estudo da psicologia*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.

_____. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar um diálogo entre a teoria e a prática*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORDEIRO, Dilian Rocha de. *Varição Lingüística: considerações acerca das práticas docentes*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2299--Int.pdf>. Acesso em 20/07/2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GOULART, Iris Barbosa. *Piaget experiências básicas para a utilização pelo professor*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUY, Gregory R. ZILLES, Ana M.S. *O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolingüística*. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art04_guy_zilles.pdf.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewfile/242/196>. Acesso em 17/06/2009.

DI NUCCI, Eliane Porto. *Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor!* In: LEITE, Sérgio Antônio Silva da. (org.) 3ª ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2005.

OLIVEIRA, Marta Khol. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento e processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. 2ª Ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. *Com lápis de cor e varinha de condão...Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita*. In: GARCIA, Regina, Leite. (Org). *Revisitando a pré-escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RICARDO-Bortoni, Stella Maris. *Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras e de variação e mudança*. Disponível em:
http://www.pucmg.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621144616.pdf. Acesso em 20/07/2009.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos.pdf>. Acesso em 23/07/2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. LEONTIEV, A.N. LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.