

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

DANIELA CUSTODIO

**ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

MARINGÁ

2012

DANIELA CUSTODIO

**ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade  
Estadual de Maringá, como requisito parcial para  
obtenção do grau de pedagogo.

Orientação: Profa. Dra. Maria Angélica Olivo  
Francisco Lucas

MARINGÁ

2012

## **ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Artigo apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, sob autoria de Daniela Custodio e orientação do Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

Trabalho defendido e aprovado em: 19/11/2012

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – Orientadora  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Msa. Marcia Cristina Amaral da Silva  
Universidade Estadual de Maringá

*À minha mãe  
Valdenir,  
pelo apoio em todos os aspectos,  
pela compreensão,  
pela colaboração,  
mesmo que indiretamente.*

## *Agradecimentos*

*Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela força, por ter me guardado até o presente momento e permitido a conclusão desse curso, sendo este a realização de um sonho.*

*À minha família, mãe, padrasto, irmãos, sobrinho, avós, tios e primos, que sempre me apoiaram e vibraram com minhas pequenas conquistas.*

*À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, que com paciência e empenho, esteve pronta para contribuir sabiamente para a elaboração e conclusão deste trabalho.*

*Ao Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência - subprojeto PIBID Pedagogia, que sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, enriqueceu minha formação e permitiu experiências no âmbito escolar que servirão de âncora na minha carreira docente.*

*Aos meus professores do ensino fundamental, do ensino médio e dos departamentos DTP e DFE do curso de Pedagogia que com suas individualidades, plantaram sementes de conhecimento e serão lembrados ao longo de minha vida.*

*As minhas colegas de classe que, em meio a discussões e gargalhadas, conseguiram fazer com que esses quatro anos fossem inesquecíveis.*

*Pode-se dizer que no longo percurso que vai do tornar-se ao ser professor, a formação básica é o primeiro passo. Por intermédio, o estudante tem acesso a um corpo de saber, saber-fazer e normas e valores da atividade docente que o tornarão capaz de ingressar no magistério. Será a formação adquirida neste âmbito que diferenciará a sua função dos demais agentes da sociedade.*

*'Ser professor' implica estar em contínua formação.*

*Roseli Rodrigues de Mello*

# ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

Daniela Custodio<sup>2</sup>

Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objeto de estudo as relações grafofônicas, ou seja, as relações entre a fala e a escrita, no processo de alfabetização. Para tanto, temos como principal finalidade compreender a importância das relações grafofônicas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para o movimento de recuperação da especificidade do processo de alfabetização relacionado ao de letramento. Ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2010 e 2011, constatamos que, nas turmas do 2º e do 3º ano do ensino fundamental, há alguns alunos que conseguem ler, mas não entendem o que leem e outros que não conseguem decodificar. Observamos também que o trabalho com textos é enfatizado, porém de forma aleatória e sem enfatizar a relação entre oralidade e escrita. Para refletir sobre essas constatações, realizaremos, primeiramente, estudos de natureza bibliográfica sobre a história da aprendizagem da leitura e escrita no início do processo de escolarização no Brasil e sobre a relação entre o processo de alfabetização e letramento. Tais estudos servirão como base para, por fim, compreender a importância de explicitar as relações grafofônicas para as crianças em processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Relação grafofônica.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.

<sup>2</sup> Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Daniela\_ca9@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora do presente trabalho, lotada no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. mangelicaofl@ibest.com.br

## **SOME REFLECTIONS ABOUT GRAPHOPHONIC RELATIONS IN ALPHABETIZATION PROCESS**

### **ABSTRACT**

This course conclusion work focuses the graphophonic relations, that is, the relations between speech and writing in alphabetization process. Therefore, the main purpose is the comprehension about the importance of graphophonic relations in learning process of reading and writing, contributing to recovery the specificity of the alphabetization and literacy process. By participating in the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching in 2010 and 2011, it was realized that there are some students in 2nd and 3rd year of elementary school classes who can read but do not understand what read and others who cannot decode. Moreover, working with texts is emphasized, however randomly and without emphasizing the relation between orality and writing. To think about these considerations, the history of learning of reading and writing in early schooling process in Brazil and the relation between the alphabetization and literacy process will be studied. Such studies will be a basis for understanding the importance of clarifying the graphophonic relations for children in alphabetization process.

**Keywords:** Alphabetization. Literacy. Graphophonic relation.

## 1. INTRODUÇÃO

Diante da oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível acompanhar uma turma de 2º ano do ensino fundamental por seis meses durante o segundo semestre do ano letivo de 2010. Ao longo de 2011, por meio do mesmo programa, observamos a prática pedagógica de uma professora do 3º ano do ensino fundamental. Ambas as turmas eram de uma escola pública de nosso município que, em 2007, apresentou baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao observar essas duas turmas, constatamos que muitos dos alunos, em suas produções escritas, ainda não estabeleciam relação entre a fala e a escrita porque não compreendiam que a escrita representa a fala. Em outras palavras, porque não possuíam consciência fonológica. Cardoso-Martins (1991, p. 42) compreende que consciência fonológica é “[...] a consciência dos sons que compõem a fala”. A autora realizou estudos que evidenciaram que o “[...] treinamento da consciência fonológica, sobretudo quando associado ao treinamento da correspondência grafema-fonema, exerce um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Esta situação instigou-nos a pensar sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e a necessidade de que elas provoquem as crianças em processo de alfabetização a pensarem a respeito das relações entre a fala e a escrita, ou seja, sobre as relações grafofônicas. A breve experiência obtida por meio do PIBID fez-nos acreditar que é fundamental incluir, na rotina escolar de turmas em processo de alfabetização, atividades permanentes que levem as crianças a pensar sobre essas relações. Revelou-nos também a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a temática em questão, ampliando os conhecimentos sobre os processos de alfabetização e letramento.

Reconhecemos que, no âmbito da temática alfabetização e letramento, há muitos objetos de estudo, porém dentre tantos, entendemos que a relação grafema e fonema tornou-se, na atualidade, um problema relevante que merece ser investigado cientificamente, pois observamos que as crianças em processo de alfabetização estão sendo instruídas a escrever o que falam, sem que compreendam a natureza da relação entre as linguagens oral e escrita. Então, diante da necessidade de evidenciar essa relação às crianças, perguntamo-nos: Por que e como promover a consciência fonológica e fonêmica no processo de alfabetização?

Neste trabalho de conclusão de curso, propomo-nos a responder essa pergunta, ainda que primariamente, pois entendemos que ela é expressão do movimento atual de recuperação da especificidade do processo de alfabetização que requer formação teórico-metodológica consistente acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita com sentido. No

desenvolvimento deste trabalho, tentamos recuperar vários aspectos apreendidos durante as disciplinas do curso de formação docente inicial, apesar de reconhecermos que nem sempre esses aspectos coadunam teoricamente e que a temática acerca da aprendizagem das relações grafofônicas, embora importantíssima, não está presente explicitamente sob a forma de disciplina no currículo vigente do curso de Pedagogia.

Por isso, trata-se de uma pesquisa com caráter inicial, pautada no levantamento de dados bibliográficos sobre o tema proposto, o qual reconhecemos que precisa, ao longo do processo de formação continuada, receber aprofundamento teórico.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é compreender a importância das relações grafofônicas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para o movimento de recuperação da especificidade do processo de alfabetização, relacionando-o ao de letramento. Como objetivos secundários, mas não menos importantes para a compreensão da temática eleita, pretendemos refletir sobre os processos de alfabetização e letramento, entender a relação entre oralidade e escrita e estudar sobre a importância da consciência fonológica e fonêmica para o processo de alfabetização.

Para tanto, dividimos este trabalho em duas partes. A primeira consiste em estudos acerca da história do ensino da leitura e da escrita no início do processo de escolarização no Brasil, discutindo alguns aspectos históricos e metodológicos a respeito da relação entre os processos de alfabetização e letramento.

Posteriormente, apresentaremos como diferentes autores, tais como Soares (2003, 2004a, 2004b, 2009, 2010), Carvalho (2011), Cardoso-Martins (1991), Kato (1987, 1997), Lemle (2009), Gontijo (2002, 2007, 2008), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Mortatti (2000, 2009), Mello (2005) e Vigotski (1984, 1993, 1995), abordam a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto, realizamos um levantamento de fontes que tratam especificamente do ensino das relações entre linguagem escrita e oral, compreendendo essa necessidade como pertencente ao movimento atual de resgatar a especificidade do processo de alfabetização.

Ao final, apresentamos algumas considerações que só foram possíveis mediante a oportunidade da realização deste artigo. Entre elas, destacamos a necessidade de explicitar a consciência fonológica no processo de alfabetização, não como um retrocesso ao método fônico, mas como um avanço ao que já foi superado. Ensinar as crianças a pensar sobre a fala é permitir melhor apropriação da linguagem escrita e oral de forma significativa, sem deixar resquício de uma prática repleta de exercícios mecânicos e sem sentido.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nas últimas décadas, batalhas por melhorias na educação têm sido travadas, no sentido de superar os problemas relacionados ao fracasso da escola em ensinar a ler e escrever no início do processo de escolarização. Por isso, Carvalho (2011, p.15) aponta que “[...] o fracasso escolar constitui-se como fenômeno social antigo e persistente em nosso país”. Sendo assim, os problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita no Brasil não são recentes, podendo ser contemplados desde o final do século XIX. Para balizar essa afirmação, encontramos dados na reportagem “Apertar o passo. Já”, publicada pela revista *Nova Escola*, na qual podemos observar que melhoramos os índices de educação, porém estamos longe de ter uma educação de qualidade, com acesso universal (MONROE, 2011).

A colunista Camila Monroe inicia a referida matéria, apresentando o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), divulgado em dezembro de 2010, a qual expressa, por meio de um quadro, que o Brasil encontra-se no 53º lugar no *ranking* de qualidade de ensino. Incomodamo-nos, pois a pesquisa foi realizada com um total de 65 nações, ou seja, nos encontramos, segundo a colunista, “no rodapé da lista”, sintetizada no quadro abaixo.



Fonte: Monroe (2011, p. 113)

Ainda com base na referida reportagem, vemos que o índice de analfabetismo diminuiu. Em 1985, 20% dos brasileiros entre 10 e 14 anos eram analfabetos; hoje esse índice

caiu para 2,5%. Isso significa que, em média, temos 600 mil crianças e adolescentes da faixa etária mencionada não alfabetizadas. Outro fator que leva à repetência e à evasão é a desigualdade social. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2,3% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental abandonam os estudos para trabalharem e contribuírem para a renda familiar.

Por mais que o país tenha avançado em termos econômicos, a educação brasileira ainda se encontra com grandes problemas que precisam ser resolvidos. Nessa perspectiva, Soares (2010, p. 21) salienta que o problema da alfabetização vai além do caráter interdisciplinar. Além deste, “[...] é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita”. Sendo assim, observamos que garantir a universalização do acesso não é suficiente, é necessário manter o aluno na escola com um ensino de qualidade, pois, segundo Mortatti (2000), a alfabetização, desde os primórdios, é configurada como meio privilegiado de aquisição do saber e de esclarecimento das massas. Para tanto, torna-se indispensável a implementação de práticas culturais de leitura e escrita, vistas como fundamentais para uma nova ordem política, econômica e social.

Por isso, os problemas de ordem educacional, principalmente os de ordem metodológica, de acordo com Mortatti (2000, p. 22), “[...] passam a ocupar não apenas educadores e professores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento”.

O fato é que, mesmo com avanços no campo educacional, os números apresentados no quadro exposto anteriormente e nos dados disponibilizados pelo INEP com relação à alfabetização são alarmantes. Além disso, ainda temos os denominados analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que passaram pela escola e não foram devidamente alfabetizados, deixando-nos uma questão emblemática: quando teremos uma escola que cumpra com a sua finalidade maior – ensinar a ler, escrever e contar?

Com o objetivo de contribuir, mesmo que singelamente, nesta batalha em busca de uma educação de qualidade, este artigo sobre a apropriação da linguagem escrita e as relações grafofônicas, ou seja, sobre as relações entre a fala e a escrita no processo de alfabetização, que originou da participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi realizado como requisito parcial para a formação docente da autora e, conseqüentemente, para a conclusão do curso de Pedagogia. Nas experiências oriundas do

subprojeto PIBID/Pedagogia<sup>4</sup>, observamos que evidenciar as relações grafofônicas constitui-se em prática fundamental para o processo de alfabetização. Com base em Gontijo (2008), reconhecemos que somente com a aprendizagem da escrita, as crianças tomam consciência da estrutura fônica das palavras, ou seja, no processo de alfabetização, as crianças começam a refletir sobre a linguagem oral e essa reflexão é essencial para a apropriação do sistema de escrita.

Não se trata de instruir os alunos a escreverem o que falam, pois, de acordo com Soares (2010), não se escreve como se fala e não se fala como se escreve nem nas situações mais formais. A referida autora define alfabetização como o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p.15) e complementa, afirmando que “sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2010, p. 16). É por isso que ela considera o processo de alfabetização “[...] como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2010, p.18).

Esse fenômeno, considerado complexo, possibilita, conforme Gontijo (2002), a tomada de consciência das unidades menores da língua, ou seja, dos fonemas. A referida autora critica o ensino artificial que converte a aprendizagem da leitura e da escrita em um processo mecânico de associação entre sons e letras e, portanto, o domínio de um sistema complexo de signos transforma-se em algo que basta a si mesmo, passando a aprendizagem da linguagem escrita viva para um momento posterior. Dessa forma, segundo Soares (2004a), dissocia-se o processo de alfabetização do de letramento, entendido como condição do sujeito que recorre à linguagem escrita em diferentes situações impostas pela vida cotidiana.

Existe estreita relação entre o histórico fracasso das escolas brasileiras em ensinar seus alunos a ler, escrever e fazer uso competente dessas habilidades e a perda de especificidade do processo de alfabetização. Na década de 1980, as práticas alfabetizadoras que priorizavam o ensino do código escrito foram muito criticadas e consideradas como causa do fracasso escolar (SOARES, 2004a).

A partir de então, muitas pesquisas com o intuito de entender o processo de alfabetização foram desencadeadas. Dentre tantas, selecionamos a realizada por Mortatti (2000) por reconstruir a história do ensino da leitura e da escrita no início do processo de

---

<sup>4</sup> O Subprojeto Pedagogia do PIBID da Universidade Estadual de Maringá tem por objetivo estimular a docência por meio da implementação de práticas intencionais, sistematizadas e lúdicas que visem aos processos de alfabetização e letramento junto a turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental de escolas do sistema público de ensino do município de Maringá-PR.

escolarização. Ela compreende que essa fase é importante por três motivos: como um ritual inicial no mundo público da linguagem e da cultura; como estratégia para a organização de um sistema público de ensino; e para a constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita.

Nesse estudo, a referida autora objetivou compreender as relações entre teorias e práticas contemporâneas que operam no ensino da língua materna na escola pública brasileira. Ela estudou o período entre 1876, ano de publicação da *Cartilha Maternal* do poeta João de Deus, e 1994, ano de encerramento da pesquisa documental, abordando os sentidos atribuídos ao problema da alfabetização, salientando tematizações, normatizações e concretizações produzidas na província/Estado de São Paulo, relativamente à questão dos métodos de ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização de crianças.

Mortatti (2000) aponta os discursos sobre alfabetização de diferentes épocas e os relaciona com os discursos atuais, enfatizando as disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes. Tais disputas se convergem, parafraseando Mortatti (2009), na “querela dos métodos” de alfabetização. Para Soares (2010, p. 24), essas questões “[...] que tanto têm polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo”. Por isso, essa discussão ainda está presente na contemporaneidade, materializando-se em tema de palestras, seminários e congressos.

Os discursos sobre mudança nos métodos de alfabetização indicavam, segundo Mortatti (2000, p. 22), “[...] uma tensão permanente entre os autodenominados ‘modernos’ e aqueles a quem esses modernos denominam ‘antigos’”. Nesses conflitos, ela observou uma concomitante “[...] continuidade do movimento e descontinuidade de sentidos” (MORTATTI, 2000, p. 22).

O processo de continuidade do movimento caracteriza-se como a disputa entre os que propõem o novo, com base em críticas ao tradicional; e aqueles que defendem o antigo e não aceitam as mudanças propostas. A descontinuidade pode ser observada por meio da análise das tematizações, normatizações e concretizações, em um esforço de produzir uma marca que justifique a mudança em relação à situação anterior, conferindo ao termo “novo”, um sentido diferente, melhor e revolucionário.

Dessa forma, produziram-se conflitos entre modernos e antigos. Com vistas à ruptura com o passado, os sujeitos, em um determinado período histórico, produziram sentidos por eles considerados modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita.

No momento posterior, esses sentidos foram considerados pelos atuais como tradicionais, tendo de ser substituídos por outro sentido moderno.

Essa persistente tensão entre modernos e antigos, diz Mortatti (2000), relaciona-se com outra: semelhanças e diferenças com o antigo e repetente desejo de mudança; diferenças ligadas aos novos sentidos que o desejo de mudança gera.

A partir dessas considerações iniciais, a autora explica o movimento histórico ao redor da questão dos métodos de alfabetização, tomando como referência

[...] um duplo movimento: de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação, tendente, nas últimas décadas deste século, a se constituir como campo de conhecimento particular, cuja crescente sistematização passa a demandar abordagem interdisciplinar. (MORTATTI, 2000, p.24).

Para estudar o ensino da leitura e da escrita no início do processo de escolarização, Mortatti (2000) divide o período em análise em quatro momentos, os quais considera cruciais para o movimento histórico que envolve a questão dos métodos de alfabetização, assim como para o duplo movimento de constituição de um modelo de escolarização da leitura e da escrita e de constituição da alfabetização como objeto de investigação.

O primeiro período refere-se à metodização do ensino da leitura a partir do método João de Deus contido na *Cartilha maternal ou arte da leitura* (1876). Esse método foi apresentado ao presidente da província do Espírito Santo por meio do professor Silva Jardim<sup>5</sup>, que o considerava revolucionário e uma fase definitiva para o ensino da leitura. São essas primeiras cartilhas que apresentam a soletração (ensino da combinação de letras e sons) e a silabação (leitura de partes das palavras simples, evoluindo para as mais complexas), classificadas como métodos sintéticos.

O segundo período incide na institucionalização do método analítico, que passou a ser visto como mais lógico e rápido para o ensino da leitura. Baseado em modelos norte-americanos, esse método, usado na Escola Normal, consistia no ensino do todo para as partes, ou seja, apresentava-se uma sentença no quadro negro, a qual era decomposta em palavras, depois em sílabas e, por fim, em letras. Foi um período caracterizado por disputa entre partidários do então chamado revolucionário método analítico e os que defendiam os

---

<sup>5</sup> Antonio da Silva Jardim (1860-1891) compôs o relatório, apresentado ao presidente da província do Espírito Santo – Inglez de Souza –, sobre a história e o resultado da propaganda do “método João de Deus” para o ensino da leitura, contido na *Cartilha maternal*. Ele divulgou sistemática e programaticamente, em eventos nessa província, esse método e as suas propostas para o ensino da língua, os quais Silva Jardim já praticava e divulgava como professor. (MORTATTI, 2000).

considerados tradicionais métodos sintéticos. Entre os analíticos, destacava-se o método da palavração, da sentençação ou da historieta.

No terceiro período, há uma disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e partidários do tradicional método analítico. Esse período recebeu as revolucionárias bases psicológicas contidas nos Testes ABC (1934) de Lourenço Filho<sup>6</sup>. Tais testes têm como prática medir o nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Diante dessa novidade, fundou-se uma nova tradição, a qual Mortatti (2000) intitulou “Alfabetização sob medida”.

No quarto momento, a partir, aproximadamente, do final da década de 1970, destacam-se os partidários da revolução conceitual proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, resultando no chamado construtivismo. Esse período é denominado por Mortatti (2000) como desmetodização da alfabetização.

Dentre os quatros períodos, destacaremos este último, pois dele decorre o movimento atual de defesa do ensino de consciência fonológica como expressão da necessidade de recuperar a especificidade da alfabetização defendida por Soares (2010). Para ela, a causa maior para a perda da especificidade da alfabetização foi “[...] a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 80”. A referida autora afirma que não podemos negar as contribuições que essa perspectiva trouxe para a compreensão do processo de alfabetização, pois “permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas” (SOARES, 2003, p. 18). De acordo com essa ótica, a criança aprende que, na língua portuguesa, utilizamos um alfabeto fonético, pelo qual registramos o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem.

Ferreiro (2010, p. 64) afirma que “[...] a instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola”, porém as crianças não esperam a entrada na escola para aprender. Para ela, as crianças “desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam [...] de descobrir respostas para eles”. Elas estão, segundo a referida autora, “[...] construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles”.

---

<sup>6</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho foi educador brasileiro, nascido em 10 de março de 1897, na cidade de Porto Ferreira, interior do Estado de São Paulo. Em 1929, formou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo. Dedicou-se às questões educacionais, destacando-se no campo da psicologia educacional. Publicou vários trabalhos, dentre eles *Testes ABC*, para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Integrado ao movimento da Escola Nova em 1930, foi um dos seus principais representantes, tendo realizado reformas em São Paulo e no Ceará. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. (AMARAL; MACHADO, 2011).

Essa construção de um objeto de conhecimento, com base em Ferreiro (2010, p. 65), vai além da simples conservação de informações, pois

Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado.

Entretanto, tal perspectiva conduziu a equívocos e a falsas inferências que ajudam a explicar a perda da especificidade do processo de alfabetização:

- Favorecer a faceta psicológica em detrimento da faceta linguística, fonética e fonológica;
- Realizar entrevistas em sala de aula semelhantes às utilizadas por Ferreiro e Teberosky para coletar dados em situação de pesquisa;
- Utilizar os níveis de apropriação da escrita como critério para formação de classes homogêneas;
- Desconsiderar a necessidade de um método para alfabetizar;
- Dirigir o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, esquecendo que este se constitui de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas;
- Criar sequências didáticas ou programas de ensino, pautando-se na sucessão dos níveis evolutivos da aprendizagem da linguagem escrita;
- Organizar ambientes alfabetizadores, entendendo que o convívio intenso com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas sociais seja suficiente para alfabetizar;
- Acreditar que a valorização da escrita espontânea do aluno e de um ambiente rico e estimulante em escrita limita a intervenção do professor (SOARES, 2004a).

Esse quarto momento também é marcado por um fenômeno que, de acordo com Mortatti (2000, p. 253),

Trata-se da função catalisadora do discurso oficial, representado pelos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em relação: tanto ao discurso “pelo alto”- produzido, nas universidades públicas e em centros de pesquisa, por sujeitos que se apresentam como acadêmicos e especialistas-; quanto ao discurso “pelo baixo” reproduzido no âmbito das escolas, Delegacias de ensino e Divisões Regionais de Ensino por sujeitos que se apresentam como profissionais do magistério e mediante a intermediação dos documentos oficiais e das cartilhas.

Os órgãos oficiais citados por Mortatti (2000) apresentaram o construtivismo como um fenômeno que produziria seus efeitos aceleradamente, por meio de respostas aos problemas sociais, políticos e educacionais da época. Esse fato se deu a partir de meados da década de 1980, consolidado pelos resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores. Segundo Soares (2010, p. 89), essa teoria, denominada psicogenética-construtivista,

[...] alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento.

Tal teoria foi considerada referencial, por exemplo, no estado de São Paulo, para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1984, que consistia, segundo Mortatti (2000, p. 262), em um projeto “[...] desencadeador de uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas”. Tratava-se de uma “revolução conceitual”, como disse Ferreiro e Teberosky (1985), a respeito da alfabetização. As autoras propõem alterar o centro das discussões sobre o tema. Segundo elas, no processo de alfabetização, as crianças constroem seu conhecimento sobre a linguagem escrita por meio de hipóteses que formulam para compreender a relação fonema-grafema, os usos e as funções dessa forma de linguagem e seus diferentes gêneros discursivos.

Desse modo, o ponto central da discussão foi transferido, conforme Mortatti (2000, p. 253-254), “[...] para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo”.

A partir de então, a comunidade acadêmica iniciou um novo relacionamento com a escola básica por meio de “assessoria oficial”, colaborando para a reorganização do ensino com base em teorias consideradas modernas. Essas teorias, de acordo com Mortatti (2000, p. 254), reconhecem a “[...] importância estratégica da alfabetização na consecução dos ideais democráticos almejados e a necessidade de uma política de formação de professores em serviço”. Dessa forma, o novo não seria imposto pelos órgãos oficiais, mas seria aceito democraticamente.

Contudo, as concretizações dessa “nova” verdade científica apresentaram-se de forma muito diversificada. Isso ocorreu, segundo Mortatti (2000, p. 254), em função da

[...] ênfase no discurso da “autonomia didática” seja pela própria natureza das novas teorias em educação e alfabetização que impelem à rejeição da perspectiva tecnicista e das “receitas” didático-pedagógicas e demandam investimentos na formação básica regular do professor assim como em sua atualização, capacitação e reciclagem em serviço, relativamente ao conhecimento dos processos de aprendizagem das crianças, visando à conciliação entre competência técnica e compromisso político, necessários para a construção da qualidade de ensino na escola democrática.

No intuito de incentivar e convencer os professores acerca dos benefícios da “nova teoria”, relatos de experiências bem sucedidas foram estimulados, como forma de demonstrar que as novas propostas eram modelos viáveis e possíveis de aplicação. Porém, as cartilhas características dos métodos tradicionais de ensino continuavam a ser usadas, ora explicitamente, ora implicitamente, nas classes de alfabetização da rede pública, afastando-se do discurso oficial-acadêmico.

Mortatti (2000) afirma que as propostas de alfabetização do Estado de São Paulo configuraram-se em discurso de ponta, o qual incorporou princípios da teoria construtivista, contribuições de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento (linguística, psicologia, sociologia, filosofia e história da educação), transformando as práticas tradicionais alfabetizadoras e alastrando-se por todo o país.

As incorporações mencionadas deram sentido ao discurso oficial-acadêmico, que conceituava a alfabetização como o início do processo de aprendizagem escolar da língua escrita e se apresentava sempre como proposta, diferenciando-se das diretrizes que ainda existiam em alguns documentos oficiais, em função das recentes bases teórico-metodológicas que advinham da sociologia, filosofia e história da educação, as quais abordavam as contradições da escola democrática e sua desejada função transformadora.

Nas áreas de conhecimento citadas, os estudos e as pesquisas sobre alfabetização ganharam destaque, refletindo-se no aumento das produções acadêmicas, tais como: teses, dissertações e artigos científicos. Com o objetivo de realizar um levantamento cronológico das principais produções brasileiras sobre o fenômeno, Soares e Maciel (2000) publicaram um documento que apresenta “[...] uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Desse modo, concebem alfabetização como um “[...] processo de aquisição da língua escrita pela criança no processo de escolarização regular” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

No período em estudo, a temática da alfabetização constituiu-se ainda como disciplina

curricular nos cursos de habilitação específica para o magistério, no antigo 2º grau, nos cursos de Pedagogia e de Letras.

Paralelo a esse movimento dentro das academias, houve também o aumento da publicação de artigos em revistas e coleções de livros com base nas novas ideias sobre alfabetização. Essas publicações foram substituindo os tradicionais manuais de ensino, conhecidos como cartilhas. Também contribuíram, para a disseminação dos ideais construtivistas, as traduções de livros e artigos que traziam resultados de estudos e pesquisas realizadas a partir desse referencial teórico. Concomitantemente, surgiram revistas especializadas em educação, ensino e leitura e cadernos especiais voltados à problemática da alfabetização que veiculavam relatos com experiências bem sucedidas, frutos das novas teorias (MORTATTI, 2000).

Apesar do aumento da produção científica com base na teoria construtivista, diz Mortatti (2000), as cartilhas continuavam a fazer parte da prática docente, sob a forma de livros didáticos distribuídos pelo MEC, que funcionavam como instrumento auxiliador no trabalho do professor. Essas “novas cartilhas” receberam o nome de construtivistas, socioconstrutivistas ou construtivistas-interacionistas. Ao mesmo tempo, passou-se a dar importância aos livros de literatura infantil e a todo tipo de material escrito, desde textos poéticos a bulas de remédios.

Desse modo, Mortatti (2004, p. 33) enfatiza que saber ler, escrever e fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano permanece sendo necessidade “[...] tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação”. Nessa perspectiva, há uma exigência atual referente à utilização da leitura e da escrita, pois não basta apenas saber ler e escrever na nossa sociedade; o uso dessas habilidades é que se torna necessário diante dos desafios da vida contemporânea. A essa nova necessidade deu-se o nome de letramento, termo recente na nossa língua. Segundo Soares (2009, p. 18) letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” e, de acordo com o dicionário Houaiss (2010, p. 476), letrado é “quem possui cultura; que possui profundo conhecimento literário”.

Soares (2009, p.17) delineou a história do termo originado do inglês *literacy* que, segundo a autora, “[...] vem do latim *littera* (letra), com sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. No caso da língua portuguesa, à palavra letra, que também se origina do latim *littera*, foi acrescentado o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação.

Essa palavra foi introduzida na nossa língua em meados da década de 1980 e permeou muitas obras, entre elas, as das autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni e Ângela Kleiman.

Com base na nova realidade, saber ler e escrever já não basta mais, é necessário fazer uso dessas habilidades e relacioná-las ao processo de letramento. Sendo assim, Soares (2004a) e Gontijo (2008) chamam nossa atenção para a necessidade de recuperarmos a especificidade do processo de alfabetização, relacionando-o ao processo de letramento. Nesse movimento, urge reconhecermos que a relação entre oralidade e escrita precisa ser explicitada para as crianças em processo de alfabetização, questão sobre a qual discorreremos a seguir.

### **3. A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Este capítulo tem como finalidade apresentar a relação entre consciência fonológica e o processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, pois concebemos que essa relação é porta de entrada para a recuperação da especificidade da alfabetização. Porém, para discutirmos o papel da consciência fonológica na apropriação da escrita, também destacaremos o desenvolvimento da linguagem oral por concebê-la como uma das chaves para as reflexões que propomos neste trabalho.

Acreditamos que a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade aconteçam socialmente, ou seja, basta que o indivíduo conviva com pessoas que falem para que ele desenvolva essa habilidade, não sendo necessário para tanto, geralmente, nenhuma situação de ensino sistematizado e intencional. Contudo, acreditamos que ela precisa ser estimulada e aprimorada permanentemente, pois é a linguagem oral que permeia as relações entre a criança e o mundo, sob a forma de comunicação. Leontiev (2004) comenta que a comunicação é tão importante que se os adultos desaparecessem e restassem somente as crianças pequenas, toda a história seria perdida e teria de ser iniciada novamente, pois a transmissão da cultura humana para as novas gerações só ocorre por intermédio da comunicação entre os seres humanos.

Essa linguagem oral socialmente construída, que chega à criança por meio do adulto, é explorada com maior intensidade na educação infantil se comparada ao ensino fundamental. Como foi possível observar nos estágios realizados nos centros de educação infantil, a oralidade é enfatizada no segmento escolar da educação infantil, ainda que pouco, na brincadeira, na cantiga de roda, na narração de história, em trava-línguas e até no momento de dormir por meio das canções de ninar. Nessas situações, as crianças pequenas repetem as orações com facilidade, ampliando, assim, seu vocabulário e seu conhecimento acerca do mundo.

Quando a criança entra no ensino fundamental, todas essas formas de aprimorar a oralidade são deixadas para um segundo momento, “o final da aula”, servindo de válvula de escape quando não há mais atividades a serem realizadas e ainda resta tempo. Situações que evidenciam esse quadro foram, infelizmente, observadas nos estágios curriculares supervisionados nos anos iniciais do ensino fundamental e nas atividades do subprojeto PIBID-Pedagogia.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 24) pontuam que “[...] a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza 'sem saber' (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos”. Esse saber linguístico precisa ser aproveitado e ampliado com atividades intencionais e sistematizadas que privilegiem o ininterrupto processo de apropriação da linguagem oral. As atividades anteriormente mencionadas, compreendidas como prioridades na educação infantil, não deveriam ser abandonadas nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo compor as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Tomando por base as experiências proporcionadas pelo PIBID, acreditamos que tal linguagem pode ser aprimorada, por exemplo, por meio de narrações de história e outras ações que exploram a literatura infantil. Reconhecemos que a literatura infantil tem, segundo Coelho (2000, p. 15), o papel de “[...] servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. A literatura, oral e escrita, além de nos encantar com as histórias ficcionais, permite-nos conhecer a história de nossa e de outras culturas, aspecto salientado por Leontiev (2004), rapidamente mencionado anteriormente, ao afirmar a importância da comunicação para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 16) destaca que,

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. *Literatura oral* ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.

A presença da literatura, com a mediação do adulto, servindo de “agente estimulador”, a partir das palavras de Coelho (2000), se faz necessária para estimular o aprimoramento da oralidade da criança, à medida que lhe for permitido conversar sobre o enredo, fazer inferências a respeito do conteúdo da história e até estimulá-la a aprender a “[...] decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita” (COELHO, 2000, p. 35).

Desse modo, entendemos, com base em Costa (2008), que a narração de histórias na escola estabelece interação entre as crianças e a linguagem escrita, possibilitando, assim, uma intimidade prazerosa, uma relação afetiva com essa forma de linguagem, por meio da oralidade.

A oralidade presente no ato de narrar histórias permite que a criança construa e organize em sua mente a própria narrativa, ou seja, ela aprende a narrar informações do seu

cotidiano, falar das suas experiências de maneira organizada, estabelecendo relações com o tempo e o espaço em que tudo ocorreu. Nesse processo, a criança vai aprendendo que a fala é importante, porém pode ser materializada em forma de escrita. Isso pode ser evidenciado às crianças, explicando-lhes que se os autores dos livros de literatura só tivessem narrado suas histórias oralmente, elas se perderiam ou chegariam até nós muito diferentes do que foi dito originalmente. Então, a escrita é a materialização do pensamento e, como já foi dito, tem como uma de suas finalidades, auxiliar a memória (LUCAS; RODRIGUES; MONTEIRO; CUSTÓDIO, 2011).

Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem escrita é vista como um marco na história de vida de qualquer pessoa. A aprendizagem de poucos aspectos relacionados à escrita acontece, de forma assistemática, antes de a criança entrar na escola. Podemos observar que as crianças pequenas têm enorme atração por lápis, caneta, giz de cera ou qualquer objeto que permita o ato de escrever, podendo ser uma pedra, um pedaço de telha, como quando desenhamos uma “amarelinha” na calçada, ou até um batom. Trata-se de objetos que lhes permitem observar qual o efeito desse material em diferentes superfícies. Quando pequena, a criança percebe que as pessoas próximas utilizam tais objetos para escrever e ler, mas ela ainda não entende o porquê dessas práticas de registro nem como elas são realizadas.

Gontijo (2008) pontua que, durante o processo de desenvolvimento, a criança aprende que, para escrever, é preciso usar signos especiais, ou seja, letras. Porém, esse fato não é suficiente para que ela perceba que as letras representam unidades da linguagem oral. Nessas condições, observamos que a criança ainda não desenvolveu a consciência fonológica.

No processo de construção da linguagem escrita, a criança, além de usar a linguagem para compreender e produzir ideias, aprende a refletir sobre a linguagem como objeto. A linguagem vai-se tornando alvo de pensamento e manipulação. A capacidade de refletir sobre a linguagem é conhecida como consciência metalinguística e se dá em vários níveis: consciência fonêmica (fonológica), consciência da palavra, consciência da forma, consciência pragmática. Enquanto as duas primeiras se referem à consciência de subunidades da língua, as últimas referem-se à habilidade de refletir sobre o significado e a aceitabilidade de unidades maiores da língua (sintagmas, sentença, textos). (SULZBY; TEALE, 1991 apud KATO; MOREIRA; TARALLO, 1997, p.27).

Gontijo e Leite (2002, p. 156) assinalam que “a linguagem surge ao longo do desenvolvimento filogenético e do desenvolvimento ontogenético com função essencialmente comunicativa”. Eles afirmam que “as crianças, desde muito pequenas, utilizam a linguagem

com essa finalidade, mas não conseguem pensar sobre ela”. Elas ainda não conseguem prestar atenção à própria fala. É somente com a aprendizagem da escrita que as crianças tomam consciência da estrutura fônica das palavras, ou seja, no processo de alfabetização, as crianças começam a refletir sobre a linguagem oral, diz Gontijo (2008).

A referida autora afirma que “[...] as relações entre a escrita e as unidades sonoras são elaboradas no plano verbal, por meio da fala”. Ela ainda aconselha que “[...] para entender essas relações, é necessário analisar a linguagem que orienta e organiza a atividade escrita” (GONTIJO, 2007, p. 5), ou seja, a fala.

É, portanto, no processo de apropriação da escrita que as crianças começam a tomar consciência das relações entre a linguagem oral e escrita. Para Vigotski (1993, p. 231), esse momento requer que a criança passe “a tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente, em signos”. Dessa forma, escrever exige que ela pense sobre a linguagem, tome consciência de que as palavras são compostas por unidades menores. Por isso, segundo Gontijo e Leite (2002, p. 156), “[...] a aprendizagem da linguagem escrita requer a tomada de consciência de muitos aspectos do funcionamento linguístico”.

Essa tomada de consciência deve ocorrer de forma sistemática e intencional, evidenciando que temos um sistema convencional ortográfico composto por regras das quais as crianças precisam se apropriar. Soares (2003) infere que a linguística colabora para esse progressivo processo de aprendizagem, pois trata das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico. Essa apropriação faz parte da especificidade da alfabetização e, nesse sentido, “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva, Soares (2003) defende que a “[...] linguística fornece elementos para se saber como devem ser trabalhadas essas correspondências fonema/grafema com a criança. Quando isso não é observado, o resultado é o fracasso em alfabetização, sob nova vestimenta”. A autora chama a nossa atenção para a necessidade de recuperarmos a especificidade do processo de alfabetização, tomando como ponto de partida a “reinvenção” desse processo.

Segundo a autora, “[...] aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar” (SOARES, 2003, p. 15). Trata-se, diz ela, da apropriação de uma técnica, relacionada, por exemplo, com a aprendizagem da forma de “[...] segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda

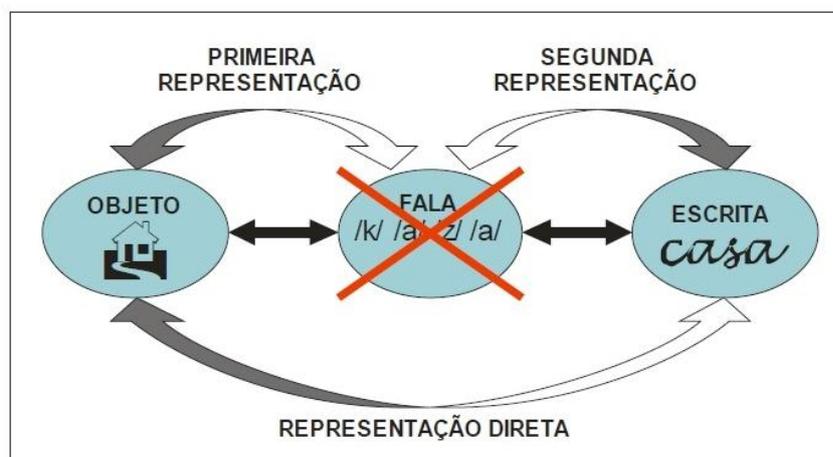
para direita; enfim, envolve uma série de aspectos”. Soares (2003) chama esses aspectos de “técnicos”, considerados, entre outros, indispensáveis para recuperar a especificidade da alfabetização.

Vale destacar que a autora não está defendendo a volta do método fônico nem de nenhum outro, pois seria um retrocesso voltar para o que já foi superado historicamente. Soares (2003, p. 20) acredita que “[...] o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema”, visto que essa capacidade não está sendo desenvolvida em todas as crianças em processo de alfabetização.

Segundo Carvalho (2011, p. 28), é comum que as crianças, no início, apreendam as palavras “[...] como unidades de significado e precisam ser orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm também uma dimensão sonora, isto é, são formadas por sílabas e fonemas”.

Por isso, Kato (1987, p. 19) acredita ser pertinente ao processo de alfabetização diferenciar a função da imagem da função de um texto, explicar que a escrita é simbólica e não icônica, “[...] que ela representa a fala, podendo ser segmentada, que os segmentos são visualmente discrimináveis através de traços distintivos e que, embora represente a fala o ato de ler pode ser silencioso”. Essa grandeza só é percebida por nós quando somos alfabetizados e atingimos determinado grau de apropriação da linguagem escrita.

É por isso que Vigotski (1984, p. 120) considera a linguagem escrita um simbolismo de segunda ordem que “[...] gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada”, como pode ser observado no quadro abaixo:



Fonte: Lucas (2009)

A linguagem oral constitui-se em elo intermediário no processo representado no quadro acima. Com a apropriação da linguagem escrita, esse elo desaparece. Podemos dizer que a escrita é a representação da fala, a qual representa a realidade. Desse modo, a escrita é uma representação da representação, ou melhor, um simbolismo de segunda ordem. Nessas condições, a escrita passa a representar diretamente os objetos. Segundo Mello (2005, p. 27), “[...] só assim o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de sílabas num texto [...] da mesma forma, ao escrever, registrará ideias e não apenas grafará palavras”.

Nessa perspectiva, Vigotski (1984, p. 131) entende que o simbolismo presente nos gestos, nas brincadeiras de faz-de-conta e no desenho antecede a escrita. Para alcançar essa forma de linguagem, a criança precisa dar um importante passo, isto é, ela

[...] deve compreender que não se pode apenas desenhar as coisas, mas também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao genial método da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico esse fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras. (VIGOTSKI, 1984, p. 131).

Assim, se o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças ocorre mediante o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras, “[...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método” (VIGOTSKI, 1984, p. 131).

Embora a escrita represente a fala, Kato (1987, p. 10) aponta para a influência das diferenças dialetais:

As diferenças dialetais passam a constituir um sério problema enquanto a criança não descobrir que a relação entre fala e escrita não é direta, isto é, que a escrita não é uma transcrição fonética da fala e que o registro escrito exige um planejamento mais cuidadoso a nível de unidades maiores do discurso. Crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já têm consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita. Duas crianças podem estar na mesma fase cognitiva, mas uma poderá enfrentar mais dificuldades que a outra se não tiver tido a estimulação ambiental de que falamos ou se entre o seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância.

Desse modo, segundo Carvalho (2011, p. 29), a prática pedagógica precisa estar permeada de exercícios que possibilitem à criança “[...] identificar o número de sílabas das palavras e de reconhecer rimas e aliterações (sílabas que se repetem no início de uma série de

palavras)”. Contudo, a referida autora pontua que “[...] um treinamento para estabelecer ou desenvolver a consciência fonológica é parte necessária, mas não suficiente, do processo de alfabetização”. Ela argumenta que “[...] uma estratégia puramente fonológica não basta para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita”. Nessa perspectiva, Carvalho (2011, p. 31) reconhece que o processo de alfabetização é complexo, sendo necessário

[...] alternar atividades de decodificação de sílabas e de palavras simples com atividades de leitura de textos naturais para que a criança desenvolva conhecimentos de sintaxe, de vocabulário, e alcance familiaridade com diversos tipos de textos, cada qual com regras próprias de organização.

Ponderamos, pautando-nos em Ferreiro (2010, p. 44), que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”.

Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos etc.). Os adultos fazem anotações, leem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone etc. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos. É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. (FERREIRO, 2010, p. 44).

Assim, a apropriação da escrita requer o desenvolvimento de algumas capacidades básicas. Com base em Lemle (2009, p.7), “[...] para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente”. Nesse sentido, o alfabetizando precisa, por exemplo, compreender que os risquinhos (letras) são sinais que simbolizam os sons da fala, discriminar as formas das letras (p-q/b-d) e, para distingui-las, é necessário uma percepção visual refinada, conscientizar-se de que a percepção auditiva o auxiliará na distinção das letras consideradas parecidas.

Ao ensinar as crianças a discriminar as letras e defini-las auditivamente, não quer dizer que estamos lhes apresentando a escrita de maneira mecanizada e sem significado. Para Mello (2005, p. 26), esse processo de apropriação da escrita contribui imensamente para o “[...] desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento”.

Nessa perspectiva, salientamos que as atividades que objetivam somente ensinar o traçado das letras ou seus respectivos sons acabam por não evidenciar a função social da escrita, ou seja, “[...] pecam por sua finalidade e pelo sentido que imprimem à atividade” (MELLO 2005, p. 30). A autora ainda explica que

Os exercícios de escrita, que, de um modo geral, preenchem boa parte do tempo das crianças nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental, são, em geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividade de expressão. De um modo geral, insiste-se no reconhecimento das letras – com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. (MELLO 2005, p. 30).

Procurar enfatizar somente o aspecto técnico da escrita e da leitura, sem valorizar as possibilidades de expressão e comunicação dessa forma de linguagem é, de acordo com Mello (2005, p. 30), “[...] ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos”. Isso quer dizer que a apropriação da linguagem escrita envolve dois processos considerados indissociáveis e interdependentes: a alfabetização e o letramento (SOARES, 2004b). No primeiro, inclui-se, entre outros aspectos, o desenvolvimento da consciência fonológica e, por meio do segundo, demonstra-se para a criança que, através da linguagem escrita, podemos expressar e comunicar nossas ideias, sentimentos e experiências, registrando-os, materializando-os, em forma de linguagem escrita.

#### 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão de curso, buscou-se estudar a respeito da importância de promover a consciência fonológica no processo de alfabetização. Porém, para tecermos nossas reflexões sobre o tema em questão, buscamos, primeiramente, estudar alguns aspectos históricos e metodológicos acerca da alfabetização no Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, por ser este referência na organização do sistema público de ensino e também, segundo Mortatti (2000, p. 18), por concentrar “[...] desde meados do século XIX, intelectuais, administradores públicos e legisladores empenhados na consecução de um projeto de modernização social fundamentado na cultura e na educação”. Nesses estudos, incluímos reflexões relacionadas ao processo de letramento, por considerarmos que a apropriação da linguagem escrita envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a aprendizagem de suas finalidades e usos sociais.

O artigo foi dividido em duas partes. A primeira, já mencionada, trouxe contribuições sobre as tensões entre os métodos, mais precisamente, entre os métodos de alfabetização considerados antigos e modernos. Dialogando sobre essa questão, observamos que o fracasso escolar é tão antigo em nossa sociedade quanto as discussões sobre a melhor maneira de ensinar a ler e a escrever. Essa observação pode ser feita porque, neste estudo, percorremos brevemente quatro momentos, definidos por Mortatti (2000), da história do ensino da leitura e da escrita no início do processo de escolarização no Brasil e nos debruçamos, com mais dedicação, no quarto período, por corresponder ao momento no qual nos encontramos na atualidade, marcado pela perda da especificidade do processo de alfabetização. Segundo Soares (2004b), equívocos e falsas inferências decorrentes da perspectiva construtivista de alfabetização, representada pelas pesquisas de Ferreiro e colaboradores amplamente divulgadas em nosso país, a partir de meados da década de 1980, conduziram as crianças a outra forma de fracasso: elas entram na escola, nela permanecem, são promovidas de uma série/ano a outro, mas não aprendem a ler, escrever nem fazer uso adequado dessas habilidades.

Essa realidade educacional atual nos entristece, pois as crianças escrevem (ou melhor, copiam) sem perceber que a escrita representa a fala, sem compreender que ela é um objeto cultural e que, sendo assim, não aprendemos a ler e escrever somente para passar de ano, pois essa forma de linguagem está presente em todos os lugares, sendo necessária em nossas atividades cotidianas. É essa “descoberta” que devemos ensinar às crianças que vão todos os dias à escola, buscando aprender, brincar e apropriar-se de novos conhecimentos.

Esse quadro desolador foi vivenciado por meio dos estágios supervisionados e das atividades implementadas pelo subprojeto PIBID Pedagogia, no qual constatamos a ausência de práticas pedagógicas que objetivem desenvolver a consciência fonológica, necessária ao processo de apropriação da linguagem escrita. Ao relatar minhas inquietações com a coordenadora do referido projeto, a mesma, com base em estudos, sob a forma de aula expositiva, mencionou a importância de ensinar as crianças, no início do processo de alfabetização, a se apoiarem na fala na hora de escrever. Revelou-se, desse modo, uma temática para o projeto de pesquisa – consciência fonológica –, pois esta ainda não havia sido estudada em caráter disciplinar ao longo do curso de Pedagogia.

Ainda que essa temática esteja presente no currículo vigente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá de forma indireta nas disciplinas de alfabetização, as questões referentes à consciência fonológica e às relações grafofônicas – de grande importância no início do processo de alfabetização – não recebem ênfase merecida, passando despercebida no cumprimento das ementas.

Dessa forma, consideramos duplamente relevante o presente estudo. Primeiro, porque contribuiu para a formação acadêmica e abriu novas possibilidades de pesquisas em função das muitas indagações que suscitou. Algumas delas exigiriam uma pesquisa de campo para evidenciar empiricamente em que momento ocorre a consciência fonológica e de que forma a mesma interfere na efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita, tal qual descrito por autores conceituados mencionados neste artigo. Outros estudos seriam necessários, mais especificamente sobre o desenvolvimento do pensamento verbal com base na teoria histórico-cultural, para garantir que a contribuição dessa temática não seja um retrocesso ao método fônico. Enfim, trata-se de temática complexa que merece aprofundamento teórico e que poderá gerar outras investigações mais específicas dentro da área de alfabetização e letramento.

Em segundo lugar, esta pesquisa mostrou-se relevante porque entendemos que, no período inicial de escolarização, a criança ainda não desenvolveu a consciência fonológica, ou seja, não percebeu que a escrita representa a fala, sendo necessário apresentar-lhe as relações grafofônicas. Então, este estudo poderá contribuir para a prática docente dos anos iniciais do ensino fundamental, no momento de apresentar a escrita para as crianças como um objeto cultural, complexo, imensamente rico, que nos permite conhecer novas pessoas e novos lugares.

Esperamos que seus dados possam contribuir para a elevação da qualidade de nossa Educação Básica, uma vez que se trata de uma temática importante diante do precário quadro

educacional brasileiro, revelado pelos resultados da Provinha Brasil e pelo Índice de Desenvolvimento Educacional, entre outros mecanismos de avaliação. Sabemos que não podemos mudar o mundo ao término de um Trabalho de Conclusão de Curso, mas se este trabalho provocar mudanças na prática de algum professor alfabetizador, com certeza, já será uma grande conquista.

Segundo Saviani (2008, p. 15), “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado”. Desse modo, o papel da escola é socializar o saber sistematizado (ciência), a ética e arte. No entanto, o referido autor diz que, para alcançar a cultura erudita, é preciso aprender a ler e escrever, contar os números, aprender sobre a natureza e a sociedade. Partimos do pressuposto de que a instituição escolar é fundamental no processo de humanização do homem, por ser capaz de desenvolver as máximas capacidades humanas. Entre essas capacidades, está a de “ler e escrever”.

Essas habilidades são definidas por diversos autores mencionados no decorrer deste estudo como complexas, requerendo planejamento sistemático e intencional, visando, entre outros, ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao ensino das relações grafofônicas.

Ao término destas considerações, reitero que a oportunidade de participar do subprojeto PIBID Pedagogia contribuiu ricamente para a minha formação e para a execução deste trabalho; além de ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o subprojeto possibilitou reconhecer que são as dúvidas e indagações que nos fazem crescer sempre.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. A.D. M.; MACHADO, M. C. G. **A importância histórica dos testes abc para o processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 41-49, fev. 1991.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura brasileira: teoria e crítica literária**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.143-167, abr. 2002.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística**. Campinas: Pontes, 1997.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUCAS, M. A. O. F.; RODRIGUES, A. P. C.; MONTEIRO, C. R.; CUSTÓDIO, D. Narração de histórias: um evento de letramento. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas.** Maringá: Eduem, 2011. p. 99-110.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Tornar-se ao ser professor: as contribuições da literatura. In: \_\_\_\_\_. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso múltiplos do tipo etnográfico.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MONROE, Camila. Apertar o passo. Já. **Revista Nova Escola**, ano XXVI, n. 239, jan./fev. 2011. p.112-115.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo - 1876/1994). São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, fev. 2009. Disponível em: [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-76862009000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-76862009000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. p. 15-21.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 119-134.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.