

PROBLEMAS DE ALFABETIZAÇÃO OBSERVADOS NO 6.º ANO

Djane do Socorro Pereira Benjamim (UFPA)

Gilcélia Amaral Mendes (UFPA)

RESUMO

Este artigo pretende abordar alguns dos principais problemas de alfabetização observados no 6.º ano do Ensino Fundamental. Para isso, faz uma breve abordagem sobre algumas teorias de alfabetização em voga no Brasil, dentre elas, o Construtivismo, que se opõe ao Método Tradicional de Ensino. Segundo a Teoria Psicogenética, a qual deu origem ao construtivismo, proposta por Ferreiro e Teberosky, a criança passa por níveis conceituais linguísticos, são eles: nível pré-silábico, intermediário I, silábico, intermediário II ou silábico-alfabético e alfabético. A compreensão desses níveis é fator relevante para entender as hipóteses construídas pelos alunos durante a aquisição da leitura e escrita. Recorreu-se também às orientações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1.º ao 4.º ciclos), estabelecendo-se uma relação entre as orientações propostas por esses documentos e a Teoria Psicogenética, haja vista que ambos consideram a participação efetiva do aluno na construção de seu conhecimento, valorizando assim a aprendizagem significativa. A partir dessas abordagens e considerando ainda a categorização dos erros ortográficos proposta por Cagliari, faz-se uma análise sobre os textos produzidos pelos alunos de uma turma do 6.º ano, de uma escola pública do município de Ananindeua-Pa, observando problemas relacionados à alfabetização, tais como: interferência da fala na escrita, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, forma morfológica diferente, acentos gráficos, sinais de pontuação, problemas sintáticos, etc. Assim, aplicando princípios linguísticos na interpretação e análise desses problemas e, posteriormente, repensando as práticas pedagógicas, propõem-se orientações didático-metodológicas que visem melhorar o processo de aquisição da escrita e, conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Propostas didático-metodológicas.

1.INTRODUÇÃO

O ensino da alfabetização no Brasil pode ser dividido em duas fases, a primeira, que enfatizava o método em si e atribuía a responsabilidade do sucesso ou fracasso ao aluno; a segunda, oriunda da teoria difundida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de 1979, com a publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, livro no qual as pesquisadoras relatam suas pesquisas sobre o processo de aquisição da escrita pelas crianças, elucidando os “níveis conceituais linguísticos”.

A partir dessa teoria, há no Brasil toda uma reformulação no processo de alfabetização, substituindo-se, gradativamente, o método tradicional pelos princípios da teoria psicogenética. Como comprovação, pode-se observar esse embasamento na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Neste artigo, pretendemos discorrer sobre esse processo, numa breve abordagem, uma vez que são questões necessárias para que apresentemos alguns dos principais problemas de alfabetização observados em uma turma do 6.º ano de uma escola pública do município de Ananindeua-PA.

De posse do conhecimento teórico acerca de como os alunos aprendem e constroem seus conhecimentos, a partir do elucidado pela teoria construtivista e também pela categorização dos erros ortográficos, é necessário fazermos algumas indagações, a saber: por que algumas crianças chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental (geralmente aos 11 ou 12 anos) sem ainda estarem alfabetizadas? De que forma, enquanto professores de língua materna, poderemos contribuir para que, de fato, nossos alunos consigam chegar ao final do ano letivo dominando o código escrito?

2. A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TRADICIONAL X CONSTRUTIVISTA, UMA BREVE ABORDAGEM

No Brasil, a partir da década de 80, quando emergem os estudos de Emília Ferreiro, passou-se a questionar o método de alfabetização tradicional que até então era aplicado em nossas escolas, o qual consistia, basicamente, na compreensão da escrita a partir de etapas: os alunos aprendiam as letras (maiúsculas e minúsculas); aprendiam a sequência do alfabeto; combinavam as letras entre si, formando sílabas e palavras; soletravam as sílabas; soletravam palavras; liam sentenças curtas e histórias.

De acordo com esse método, eram considerados aptos mesmo aqueles que faziam uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a leitura com compreensão. As cartilhas eram utilizadas para orientar

os alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez, tentando evitar confusões auditivas e visuais. Esse aprendizado, feito de forma mecânica, por meio da repetição, de forma descontextualizada, foi considerado pelos críticos como o mais cansativo e enfadonho para as crianças.

Os estudos de Piaget sobre como as crianças adquiriam conhecimento de acordo com a sua idade intelectual propiciaram transformações nas perspectivas pedagógicas. E os de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de aquisição de leitura e escrita das crianças, denominados também de Teoria Psicogenética ou Construtivista, a exemplo daquele autor, levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo.

De acordo com essa teoria, o processo de aprendizagem da criança sobre a escrita é tido como sistema de representação: há valorização do diagnóstico dos conhecimentos prévios que todas as crianças possuem; há a análise dos erros como indicadores construtivos e hipótese de aprendizagem; deve existir uma valorização do ambiente alfabetizador; o professor é visto como mediador e não como detentor do conhecimento; a criança constrói seu conhecimento a partir de suas experiências; há uma ampliação do conceito de letramento; deve haver uma inserção das crianças em práticas sociais, além da ênfase nas dimensões conceituais em detrimento do sistema metodológico do ensino.

O Construtivismo avaliava os processos pelos quais as crianças evoluíam durante a alfabetização, os denominados “Níveis Conceituais Linguísticos”¹ que não dependem da idade biológica das crianças, mas de sua idade psicológica. São eles:

Nível 1- Pré-Silábico

A criança, quando se encontra neste nível, passa por algumas fases bem definidas: a fase pictórica, fase gráfica primitiva e fase pré-silábica.

Na fase pictórica há o registro de garatujas, desenhos sem figuração e, mais adiante, desenhos com figuração. Em seguida, a criança passa para a fase gráfica primitiva, quando já consegue fazer o registro de símbolos e pseudoletras, misturadas com letras e números. Apresenta uma linearidade e utiliza-se do seu conhecimento do meio ambiente para escrever, podendo ser bolinhas, riscos, ensaios de letras. Nesta

¹Esses níveis encontram-se presentes na pesquisa feita por Ferreiro e Teberosky (1985) e são importantes para se compreender o processo de aprendizagem da escrita pela criança, tomando como suporte a Teoria Psicogenética de Jean Piaget, e utilizando-se de dados de pesquisa experimental realizada pelas mesmas.

etapa surge uma reflexão sobre os sinais escritos. A criança, então, é bastante questionadora sobre a representação que a cerca.

Na fase pré-silábica, propriamente dita, acontece a diferenciação de letras e números, desenhos e símbolos e o reconhecimento do papel das letras na escrita. A criança percebe que as letras servem para escrever, embora ainda não saiba como isso ocorre.

Nível 2- Silábico

Neste nível a criança desenvolve confiança porque já consegue escrever estabelecendo alguma lógica. Com certa concepção silábica, ela conta os “pedaços sonoros” (sílabas) e coloca um símbolo (letra) para cada sílaba, podendo ou não apresentar valor sonoro convencional. Por isso continua tendo dificuldades na leitura de palavras, frases e textos e o professor ainda não consegue ler o que a criança escreveu.

Percebe-se nessa fase que a criança distingue a sonorização ou fonetização da escrita, o que a difere das fases anteriores. Isso implica na percepção da correspondência entre grafema e fonema. Porém, utiliza uma letra para cada palavra numa frase, faz uso de recorte silábico e não define ainda categorias linguísticas (artigo, substantivo, verbo).

Nível 3- Silábico-alfabético

É um nível marcado pelo conflito estabelecido pela criança, pois esta precisa negar a lógica do nível silábico. Esse conflito é gerado pela incompreensão daquilo que ela escreveu. Nesse momento, a criança sente-se desorientada. O papel do professor é primordial para que ela consiga perceber sua escrita, comparando-a com a convencional, possibilitando a percepção do valor sonoro das sílabas. Nessa fase, a criança está a um passo da escrita alfabética e precisa ser estimulada a refletir sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita alfabética e da reconstrução do código.

Nível 4- Alfabético

Nessa etapa ocorre uma estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Essa é a fase de conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de algumas letras, bem como a de saber juntá-las para que constituam as sílabas. As crianças já distinguem basicamente algumas unidades linguísticas, tais como letras, sílabas e frases, pode ainda não dividir a frase convencionalmente, e sim de acordo com o ritmo. Sua escrita é fonética e não ortográfica.

Portanto, após o último nível, pode-se afirmar que a criança já passa a dominar o código escrito da língua, embora ainda não domine o código ortográfico, haja vista que a língua portuguesa é essencialmente fonêmica e não fonética, isto é, o seu sistema de escrita não mantém uma relação direta entre letras e sons. É principalmente em razão disso que decorrem os principais problemas de escrita, pois a criança pode escrever de acordo como escuta as palavras que, no caso da língua portuguesa, possibilita inúmeras possibilidades de representação dos sons.

3. A ORIENTAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (PCN, 1998, Vol1, p. 21-22)

Pode-se perceber explicitamente que os elaboradores dos PCN para a Educação Infantil se embasaram na teoria psicogenética elaborada por Ferreiro e Teberosky, haja vista a compreensão de que a criança constrói seu conhecimento a partir das interações sociais num processo contínuo de hipóteses de natureza cognitiva a respeito de como se escrevem as palavras. Nesse sentido, compreende-se que os educadores que atuam na referida modalidade de ensino são orientados pelos PCN a abandonar o método tradicional de alfabetização e orientar sua prática pedagógica pelos princípios construtivistas. Para isso, é necessário que se trabalhe sob uma nova concepção de currículo, substituindo, assim, as metodologias tradicionais por metodologias que enfatizem não o processo de alfabetização em si, mas as crianças que vivenciam esse processo.

Ao se deparar com um aluno do 6.º ano não-alfabetizado, é provável que o professor se questione sobre como tal aluno foi promovido sem ainda dominar o código alfabético da língua? Ou ainda, como trabalhar os conteúdos do programa com um aluno não alfabetizado? O que fazer com esse aluno ao final do ano: aprová-lo ou retê-lo?

Observamos os principais problemas de escrita apresentados nos textos, produzidos por alunos de uma turma do 6.º ano, de uma escola pública de Ananindeua-PA e, após análise dos mesmos, pensamos em algumas atividades que podem nos ajudar a trabalhar efetivamente as questões levantadas. De imediato, é significativo observar que os erros ortográficos expressam as dificuldades que as crianças possuem ao usar o sistema ortográfico da língua e que, por meio desse uso, é possível diagnosticar em que medida a criança está alfabetizada.

4. ANÁLISE E REFLEXÕES DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

O relato pessoal foi a proposta sugerida pela professora de Língua Portuguesa para a produção textual da turma F6TR01 do 6º ano do ensino fundamental da E.E.E.F.M. Manuel Saturnino de Andrade Favacho, localizada no bairro Paar, em Ananindeua-PA. Esta turma é composta por alunos que têm entre 11 e 14 anos de idade.

Foi sugerido aos alunos que escrevessem sobre uma experiência marcante em sua vida. Essa atividade fez parte de uma sequência didática que se iniciou com a leitura de um texto pertencente ao gênero relato pessoal.

A partir de uma leitura atenta dos textos produzidos, observamos inúmeros problemas de escrita que, inicialmente, atribuem-se a uma alfabetização deficitária. Mas, segundo Cagliari (2004)², antes de qualquer julgamento, é necessário investigar melhor os erros dos alunos para observar que tipo de reflexão eles estão fazendo ao cometê-los. Vamos analisar a maior parte dos “erros”, encontrados nos textos dos alunos, segundo a categorização proposta por este autor.

Para ele, o erro mais comum é caracterizado por uma transcrição fonética³, uma vez que os alunos utilizam sua fala como referência para a escrita, como ocorre em: “desizão” (anexo 015), “comesei” (021), “pacei” (025). A nasalização ou desnasalização também faz parte desta categoria, como ocorre em “mim sempará” (me separar, 15) e “pergutei” (23). Ainda como tentativa de reprodução da forma oral, observamos o apagamento da terminação de infinitivo, como “pedi(r)” (15), “trabalha(r)” (03) e a monotongação em “robavam” (roubavam, 05) “comeso”(começou, 08)

²Segundo Cagliari (2004), os erros podem ser: por transcrição fonética, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

³Esses erros ocorrem, principalmente devido à dificuldade para grafar um determinado som que pode ser representado de diversas maneiras. A classificação por nós utilizada nessa pesquisa é semelhante à de Cagliari (2004) e será importantíssima para compreendermos a escrita “fonética” que o aluno realiza.

“chego”(chegou, 16) e “grito(gritou, 08). Outros exemplos de erros decorrentes de transcrição fonética podem ser citados: “dispitada”(16), “imbarcamos” e “vistidos” (05), já que os alunos trocam e por *i* porque assim *o* pronunciam.

A segunda categoria diz respeito ao uso indevido de letras, Cagliariari (2004) considera que o aluno escolhe uma letra possível para representar o som de uma palavra, no entanto a ortografia usa outra. Por exemplo, em manhan (manhã, 05), “agradesso”, “abedo”, (aberto) e “centaja” (certeza) (15) e “jegando” (chegando, 06).

Outra categoria, a hipercorreção, ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica de algumas palavras, tenta corrigir e generalizar certas regras e, com a intenção de acertar, acaba errando. É o que ocorre, por exemplo, quando alguns alunos escrevem *l* ou *o* no lugar de *u*: “almenta”(19), “municípil”(05), “vil” (viu), “difício” e “decidio”(08). Esses exemplos sinalizam uma percepção do aluno em relação às regras do sistema ortográfico. Segundo Cagliariari (1999), a invenção da ortografia foi a “salvação” do alfabeto, pois uniformiza a escrita, mas a criança muitas vezes cria hipóteses na escrita e escreve conforme a sua fala.

A quarta categoria refere-se à juntura e à segmentação intervocabular, como pode se verificar em “tai” (está aí, 16) “cominha” (com minha, 25), “meachava” (me achava, 26), “passouse” (passou-se) e “inão” (e não) (09), “porfavor” (08), “medis”(me diz, 03), “com migo” (04, 10, 26) “em bora” (04, 08) “a inda” (05), “de pois” (06). A juntura pode ser justificada porque na fala não existe separação das palavras, a não ser quando marcada pela entonação. No caso da segmentação, pode ocorrer devido à acentuação tônica das palavras, uma separação na escrita, que incorre em erro ortográfico.

Alguns erros de escrita revelam problemas sintáticos, como a ausência de concordância nominal ou verbal: “a gente só se preocupamos” (19) “meus irmão” (15), “nós saio” e “nós vio”(22), “nós não sabia”, “nós ouve ele”, “só pra nós rir”, “os cara” e “as ropa” (1). Isso revela formas de falar que representam uma variante não padrão, que podem ser justificadas pelos pressupostos sociolinguísticos. Em alguns textos percebemos também construções e estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem, como, por exemplo, “**aí** ele ficou desesperado, **aí** ele pegou o primeiro barco” (05)

Mesmo depois de ter passado por todo o processo de alfabetização, que naturalmente ocorre nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, o aluno chega ao 6º ano ainda com inúmeras dificuldades de escrita. Então o professor se pergunta: O que

fazer para alfabetizar a esta altura? Como trabalhar os conteúdos do programa com esses alunos?

Mas um olhar mais detalhado sobre os textos produzidos por esses alunos nos mostra que os problemas de escrita por eles apresentados são na verdade dificuldades conceituais do sistema de representação da linguagem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita pode ser concebida como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, primando pela discriminação perceptiva (visual e auditiva) e sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica. Mas se a escrita é considerada como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual.

O problema então se coloca em novos termos: embora os alunos saibam falar e construir seu texto nos moldes da oralidade (pois se observou nos textos produzidos que eles contam suas histórias com logicidade, coerência), também se observa que muitas vezes eles reinventam o sistema de representação escrita e que esta nem sempre corresponde ao sistema ortográfico vigente.

A dificuldade observada é, portanto, de compreensão da natureza desse sistema de representação. Essa compreensão dar-se-á aos poucos, conforme o processo de letramento avance. À medida que a escrita ganha significação no dia a dia do aluno, os elementos que a compõem e a relação entre eles serão substanciados. Para isso é necessário, segundo Ferreiro, restituir à língua escrita seu caráter de objeto social, garantir a interação nos mais diferentes contextos e a aceitação de que todos podem produzir e interpretar escritas no seu nível de aprendizagem. Cabe ao professor do 6º ano intervir com leituras significativas, menos mecânicas e artificiais do que as que o aluno provavelmente viu no processo de alfabetização.

5. ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Segundo Ferreiro (1999, p.47) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Em consonância com o pensamento da autora, Cagliari (2004, p.29) também afirma que “há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo”. Portanto, o primeiro passo para o professor de língua portuguesa tentar reduzir os problemas de alfabetização no ensino fundamental é aceitar o papel de

alfabetizador também, sem o jogo de culpas que normalmente ocorre quando julgamos nossos antecessores.

Faz-se necessário também repensar as teorias e práticas difundidas e estabelecidas que, segundo os PCN, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. Alguns ensinam da mesma maneira como aprenderam, de forma mecânica, generalizante e descontextualizada.

O professor deve ser um pesquisador, analisar constantemente os usos de seus alunos com consciência linguística, verificando casos de variação mais recorrentes, buscando explicações para esta variação e criando metodologias que contemplem tal fenômeno.

Ao se deparar com o uso de variante não padrão e com interferências da fala na escrita, o professor deve agir com naturalidade, respeitando a fala do aluno, mas pronunciando a forma correta para que o mesmo ouça, demonstrando a forma escrita e explicando que nem sempre a ortografia corresponde à oralidade. Pois a maioria das dificuldades dos alunos (erros) é responsabilidade do sistema ortográfico. É necessária então uma orientação constante sobre a ortografia durante todo o percurso escolar.

O professor deve ainda criar um material específico para trabalhar com os casos mais recorrentes, como tabela de pares mínimos para verificar a troca de letras e a nasalização, exercícios que contemplem dificuldades pontuais, bem como incentivar o uso do dicionário para consulta, nos casos em que várias letras representem o mesmo fonema, por exemplo.

Considerando as reflexões apresentadas, então, no 6º ano, o ideal é dar continuidade ao processo de alfabetização, proporcionando o contato com textos diversos, monitorando de perto a leitura e escrita dos alunos e observando mais atentamente os casos recorrentes de dificuldades na escrita. Pois, segundo os PCN, “os “erros” cometidos pelos alunos devem guiar a prática do professor, tornando-a menos genérica e mais eficaz”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, os níveis intelectuais diferem da faixa etária em que as crianças se encontram, o que faz com que cada uma delas tenha seu próprio tempo de aprendizagem em relação aos níveis intelectuais linguísticos. Sendo que ao chegar ao último nível, o alfabético, embora a criança já domine parte do código escrito da língua, ela ainda precisará dominar o código ortográfico, que é convencional.

Nesse sentido, torna-se indispensável a tomada de consciência e um posicionamento do professor diante dessa dificuldade linguística que a criança possui no domínio da representação ortográfica dos sons de sua língua. É necessário que o professor não veja nessas ocorrências “erros” deliberados, e que saiba utilizar-se dessas dificuldades para analisar o que elas já sabem sobre o sistema ortográfico de sua língua materna, refletir sobre essas ocorrências e buscar metodologias que visem a reduzir ou mesmo solucionar esses problemas, dando, portanto, continuidade ao processo de alfabetização e letramento, o que certamente estimulará a autonomia de leitura e escrita dessas crianças.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 1, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 2004.

_____. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione. 1999.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichstenstein, L. D. Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>, acesso em 28.09.2013, às 18:00 horas.