

B-A, BA... QUEM ENSINA SEM SEPARAR, QUEM APRENDE SEM COMBINAR?

Cláudia Martins

| INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA |
|---|
| <p>Cláudia Martins Moreira é licenciada em Letras pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Alagoinhas e professora da educação básica na rede estadual da Bahia. Emeio: claudiamartinsmoreira@gmail.com.</p> |

| RESUMO | ABSTRACT |
|---|---|
| <p>Com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo com crianças e adultos - acompanhados ao longo do ano letivo de 2006, na cidade de Salvador, Bahia - pretendo, com este trabalho, investigar o papel da sílaba no processo de aprendizagem da habilidade de leitura. Interessa-me observar em que medida a estrutura silábica interfere no processo inicial de leitura e de que maneira a escola brasileira tem feito uso desse elemento durante a sistematização da escrita nas classes de alfabetização. Para tanto, tomarei como referência a teoria biológica evolucionista de Mc Neillage e Davis (1990, 1993), denominada "Frames then Contents", que evidencia a anterioridade da aquisição do molde silábico, seguida do conteúdo, na aquisição da linguagem. Tal concepção tem sido atestada por estudos em aquisição da língua portuguesa no Brasil (TEIXEIRA, 2000, 2003; SILVEIRA, 2006); entretanto, ainda não se havia investigado a repercussão desse aspecto da oralidade sobre a aquisição da lectoescritura, tarefa que pretendo desenvolver neste artigo. Procuo ainda compreender como as informações fornecidas pelas pesquisas linguísticas, as quais têm reafirmado continuamente a extrema regularidade silábica do português brasileiro, tem-se refletido sobre a prática de sala de aula do ensino fundamental. Defendo aqui a proposta de que se faça um uso mais incisivo e mais sistemático da sílaba nas fases iniciais de alfabetização.</p> | <p>Based on the results obtained in field research with children and adults - accompanied throughout the academic year 2006, in the city of Salvador, Bahia - I intend, with this work, to investigate the role of the syllable in the process of learning reading ability. It is interesting to observe to what extent the syllabic structure interferes in the initial reading process and in what way the Brazilian school has made use of this element during the systematization of writing in literacy classes. For that, I will take as reference the evolutionary biological theory of Mc Neillage and Davis (1990, 1993), called "Frames then Contents", which evidences the priority of the acquisition of the syllabic mold, followed by the content, in the acquisition of language. This conception has been attested by studies on the acquisition of the Portuguese language in Brazil (TEIXEIRA, 2000, 2003; SILVEIRA, 2006); however, the repercussion of this aspect of orality on the acquisition of literacy, a task that I intend to develop in this article, has not yet been investigated. I also try to understand how the information provided by the linguistic researches, which have continually reaffirmed the extreme syllabic regularity of Brazilian Portuguese, has been reflected on the practice of primary school classroom. Here I advocate a more incisive and more systematic use of the syllable in the early stages of literacy.</p> |

| PALAVRAS-CHAVE | KEY-WORDS |
|--|---------------------------------------|
| Alfabetização; Leitura; Estrutura silábica | Literacy; Reading; Syllabic structure |

INTRODUÇÃO

Entre a década de 80 e 90 especialmente, havia uma proibição velada em colocar em evidência as relações entre estrutura fonético-fonológica da língua falada e sua correlação com a escrita, mais especificamente, tratava-se o ensino da escrita e leitura como algo que se pudesse desenvolver ignorando a língua ambiente, falada pelo aluno. Estimulados por estudos que identificam a escrita como um sistema diverso do sistema da língua oral, não sendo aquela, portanto, uma representação direta dessa, pedagogos e demais profissionais da área de educação em especial tentavam defender uma pedagogia da leitura e escrita que ignorasse ou minimizasse o papel da oralidade na aprendizagem da escrita.

Para muitos de nós, anos de estudos e de orientações pedagógicas, no Brasil, voltadas para orientar os professores alfabetizadores a ensinar ignorando as relações da escrita com a fala poderia se conceber como um desserviço para a melhoria dos níveis escolares dos nossos alunos. Ignorar essa relação é deixar de lado o maior e o mais intuitivo aparato de que a criança pode lançar mão para aprender a escrever: sua língua materna, sua fala, seu registro, sua consciência fonológica, desenvolvidos, muitas vezes, sem instrução explícita e, algumas vezes, por instrução formal.

Tal descrédito dado à relação entre escrita e oralidade, conseqüentemente, à face da escrita enquanto um sistema de código, na fase de aquisição da escrita, tem sido criticado, nos últimos anos, por estudos e pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento, a exemplo: a) das avaliações do MEC sobre a falência das metodologias que ignoravam o tratamento dos aspectos fonográficos da escrita; b) da defesa veemente de muitos estudiosos (CAGLIARI, 1992; SOARES, 2003, ABAURRE, 1999) pela necessidade da instrução para a aquisição do sistema alfabético; c) as inúmeras pesquisas que têm ocorrido em toda Europa, citadas por Soares (2003) que chegam às mesmas conclusões acima.

A antiga pergunta tão proclamada por professores alfabetizadores, a partir da década de 80, como reação à leitura que se fez, no Brasil, da pedagogia construtivista, agora ecoa na voz dos estudiosos: como foi possível algum dia alfabetizar em língua portuguesa sem se falar de letra, sílaba e palavra? Teriam, os professores, realmente, conseguido ensinar alguma criança a ler ignorando as letras, as combinações de letras, as sílabas? Ou teriam eles estado sob uma ilusão coletiva, lançado mão desses elementos sem a consciência de fazê-lo? Essa última hipótese me parece ser a mais provável por razões que tratarei adiante.

É nesse sentido que este trabalho caminha. Que se tenha em mente o sujeito real,

carente de uma pedagogia que contribua para que ele seja capaz de, conhecendo as técnicas da leitura e escrita, saber fazer uso desse conhecimento para ler de maneira autônoma e competente.

Um aspecto linguístico de fundamental importância que tem sido pouco explorado pela linguística brasileira – embora esteja em prestígio em países da Europa, como na França e Bélgica (MORAIS, 1998; 2000) – diz respeito ao papel das unidades sublexicais, especialmente a sílaba, na aquisição da leitura.

Dessa maneira, pretendo explorar, neste trabalho, a importância e a funcionalidade da sílaba no processo de ensino-aprendizagem da escrita do português, seja esse aprendiz criança ou adulto. Para tal, utilizarei tanto um argumento linguístico – corroborado pelos dados – como um argumento pedagógico e histórico, ou seja, independente do método ou inclinação teórica que sustenta o método, há fortes evidências, a partir da discussão que se fará aqui, de que nenhuma postura metodológica é capaz de negar o status da sílaba durante a aprendizagem da leitura.

1 AFINAL, O QUE É A SÍLABA?

Mamlberg (1954, p. 115), já apontava para a importância da sílaba no estudo fonético e na compreensão das bases articulatórias de uma dada língua. Segundo ele, a contradição, nas conceituações correntes sobre sílaba, é muito mais devida aos diversos pontos de vista sobre o qual ela pode ser definida (acústico, articulatório, funcional) e à inexistência de instrumentos capazes de identificá-la (naquela época) do que devido à natureza mesma da sílaba. Diversamente de uma visão comum na época, de que a sílaba era mera convenção teórica sem fundamento objetivo, ele utiliza dados da versificação para demonstrar que a sílaba não apenas tem existência, como tem uma estrutura própria. Jakobson (*apud* CÂMARA JR., 1970, p. 62) chega a afirmar que “não é, a bem dizer, o fonema, mas a sílaba que é a ‘estrutura fonêmica elementar’”. Hoje já não se duvida do status fonológico da sílaba na maioria das línguas, visto que a mesma tem sido descrita não apenas em termos funcionais ou acústicos, mas também, e muito precisamente, em termos da mecânica da fala, na qual se fundamentou Cagliari (1992, p. 94), dando realce aos movimentos musculares que resultam na produção da sílaba: “a segmentação da fala em sílaba seria [...] guiada por uma sensação cinestésica da ação dos músculos da respiração. Da parte do ouvinte [...], a segmentação [...] seria guiada por outro tipo de sensação, chamada empatia fonética.”

McNeilage e Davis (1993) fornecem uma explicação para a sílaba em termos motores, universais e ancestrais: a estrutura silábica básica consiste numa alternância rítmica da mandíbula, entre uma oclusão (C) seguida por uma abertura (V), formando o

padrão CV, o qual é visto como molde silábico fundamental. Segundo eles, esse ciclo mandibular foi desenvolvido pelo homem primitivo, a partir de ações fisiomotoras básicas, como lamber, sugar e mastigar, daí evoluindo para a linguagem articulada.

2 QUAIS DADOS DÃO SUPORTE À DEFESA QUE AQUI FAÇO?

O corpus no qual se baseia este trabalho trata-se de dados parciais de uma pesquisa cuja coleta foi realizada ao longo do ano letivo de 2006, com um número total de 40 (quarenta) informantes, 20 (vinte) crianças e 20 (vinte) adultos, oriundos de classes de alfabetização escolar. Foram realizadas 10 sessões individuais de leitura e produção de palavras, nos meses de março, maio, julho, setembro e novembro. Trata-se de uma pesquisa de cunho comparativo e caráter longitudinal.

As leituras foram realizadas através de um instrumento denominado APPTL (Aplicativo para Teste de Leitura). Esse instrumento foi elaborado no interior do PROAEP (Programa de Estudos em Aquisição e Ensino do Português), na UFBA, tendo sido testado e validado em pesquisa piloto; também vem sendo aplicado em novas pesquisas no interior da universidade e em usos, com algumas crianças em particular, para avaliação de desempenho em decodificação, por professores e fonoaudiólogos.

Para a elaboração do instrumento, selecionaram-se palavras e elaboraram-se pseudopalavras cujas estruturas silábicas dessem conta da diversidade combinatória possível no português brasileiro; tais combinações deveriam ocorrer na posição inicial, interna e final das palavras. Tais seriam as variáveis linguísticas a serem investigadas: padrão silábico, posição da sílaba na palavra e acentuação.

Os dados que utilizei para este trabalho encontram-se, hoje, disponíveis para qualquer interessado a pesquisar o tema da leitura na fase inicial de escrita.

3 A DECODIFICAÇÃO SILÁBICA É O BILHETE DE INGRESSO NA LEITURA?

Apresento, a seguir, algumas constatações a que cheguei analisando, a partir das seções de leitura, o comportamento estratégico dos sujeitos que se encontram diante do desafio de ler palavras cuja grafia é por eles desconhecida. É minha pretensão demonstrar o quanto o processo de aquisição da leitura é visivelmente guiado pelo conhecimento intuitivo do estudante acerca da estrutura silábica da sua língua materna falada. Embora não se possa demonstrar em termos numéricos, observa-se nos dados referidos uma tendência geral na seguinte direção:

a) a grande maioria dos sujeitos observados inicia sua trajetória na leitura pela

via da decifração/denominação das letras;

b) em seguida, há uma série de tentativas de emparelhamento das relações som/grafia; entretanto, não há uma combinatória sistemática de partes da palavra, ou seja, não há ainda uma silabificação;

c) no momento posterior, as relações som/grafia tornam-se sistemáticas no nível silábico, o que gera uma capacidade considerável de acertos;

d) subsequentemente os elementos que compõem o molde silábico vão sendo reconhecidos e as combinações de fonemas para formar sílabas vão se ampliando, do mais canônico ao menos canônico, as palavras passam a ser lidas pela seguinte via: decodificação>integração;

e) algumas poucas palavras passam a ser lidas de maneira contínua (automática) e outras ainda são silabificadas;

f) a maioria das palavras passa a ser lida de maneira contínua.

A tendência aparentemente natural de que, no início, parta-se de uma aquisição dos níveis menores para os maiores ocorreu com a grande maioria dos sujeitos: os sujeitos que agiam ativamente diante da palavra começavam tentando uma decodificação em níveis menores (letras, sílabas) e, aos poucos, iam ampliando sua capacidade para decodificar em níveis maiores (palavras e sintagmas). No primeiro caso enumerado acima (item a), não há, em verdade, uma decodificação, visto que os elementos decifrados não teriam valor fonológico, nem levariam a qualquer leitura, uma vez que o que aí se faz é apenas dar nomes às letras que formam a palavra. Quanto mais tempo o sujeito levava preso a essa estratégia, mais ele adia sua entrada no nível mais interessante e que maior potencial teria para levá-lo a uma leitura efetiva, qual seja, a fase posterior (item b e c).

Esta fase de emparelhamento som/grafia durante o processamento da palavra traz achados muito interessantes pelos seguintes motivos: o sujeito está diante de uma palavra escrita que ele não pode modificar (ao escrever, ele simplesmente seleciona as letras e combinações que conhece, e aí estaria no terreno apenas do individual); ao mesmo tempo, é dada a ele a tarefa de ler aquela palavra. Caberá ao sujeito, lançando mão daquilo que já domina sobre a escrita (adaptação), identificar/ler uma palavra dada (acomodação); para isso, lançará mão ou de estratégias que já domina ou buscará novas estratégias a partir daquela situação nova que se afigura diante dele (assimilação). Esta é uma situação típica de interação sujeito/objeto, cujas respostas dadas pelos sujeitos são de uma complexidade extremamente rica. Daí porque defendemos serem os dados de leitura extremamente fidedignos para compreendermos as hipóteses elaboradas pelos sujeitos diante do conflito com a língua escrita.

Os resultados que se apresentam nessa fase são de uma diversidade tamanha que

não poderá ser apresentada nesta breve exposição, mas o fato principal a dizer é que, neste momento, o sujeito passa por diversas tentativas, que são às vezes confirmadas, e outras, refutadas pela escrita. E é justamente esse conflito que gera a fase de equilíbrio posterior, em que o sujeito dá-se conta de que partes da fala podem ser sistematicamente representadas pela escrita. Entretanto, por uma questão exclusivamente articulatória, a unidade sonora inicialmente perceptível para o falante é a sílaba (pelos motivos já antes explicitados no início deste trabalho).

Essa hipótese torna-se satisfatória, por um bom período, apenas durante a produção; entretanto, no momento da leitura, ela não se sustenta por muito tempo (mais uma vez, a leitura é o *locus* do conflito). O sujeito consegue acertar uma série de palavras utilizando a pista silábica (principalmente quando foca na consoante ao invés da vogal, visto que as consoantes são mais informativas do que as vogais, cujo inventário é mais limitado, permitindo, assim, uma gama maior de combinações) (fase *c*); mas ele não confia nessa estratégia por muito tempo. A partir daí, começa a compreender que essa unidade fonológica (sílaba) é decomponível em unidades menores, as quais preenchem o molde silábico; o inventário de padrões silábicos vai se ampliando gradativamente e as palavras vão sendo lidas inicialmente pela via da decodificação (fase *d*) e, mais tarde, passam a ser lidas instantaneamente (fases *e* e *f*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SÍLABA TEM OU NÃO LUGAR NA ESCOLA QUE AÍ ESTÁ?

O que essas reflexões levam a crer, observando-se como a escola tem encaminhado o processo de alfabetização, é que parece haver dois caminhos possíveis para a aquisição do sistema de escrita do português brasileiro.

O primeiro caminho: por reconhecer intuitivamente que as crianças têm sensibilidade para a percepção das sílabas, sensibilidade esta aprendida durante a aquisição oral, a escola inicia o percurso ensinando inicialmente o inventário gráfico (letras) que deverá constituir (compor, preencher) o molde silábico que elas já manipulam oralmente.

A forma como isso é feito varia de maneira mais mecânica, pouco estimulante e pouco significativa a formas mais lúdicas, mais prazerosas e significativas para a criança. Dessa maneira, tanto o antigo método de decorar o alfabeto e recitá-lo fora de qualquer contextualização como as propostas atuais que começam pela escrita do nome (e seguem pelo reconhecimento das letras que compõem o nome da mãe, do pai, dos colegas, etc., escritas essas altamente contextualizadas), têm uma meta comum: o ensino do inventário gráfico que servirá para preencher os moldes silábicos que serão

descritos.

Está-se afirmando que o segundo método não representa nenhuma evolução em relação ao anterior? Obviamente, não. O que se mostra aqui é que, do ponto de vista linguístico, as duas propostas têm o mesmo objetivo; todavia, aspectos pedagógicos, sociointeracionais, entre outros, justificam a escolha da segunda proposta pela maioria das orientações atuais. Todavia, sistematicamente, ambas percorrem a mesma orientação linguística.

O segundo caminho para sistematizar o ensino da escrita – muito utilizado pelos programas de alfabetização de adulto, mas também utilizado com crianças em algumas escolas específicas – consiste em iniciar pelo molde silábico. Parte-se geralmente de palavras (geradoras) e em seguida decompõe-se em sílabas. Objetiva-se, com isso, não que o sujeito aprenda de imediato o inventário de letras do alfabeto, e sim que desenvolva sensibilidade para o molde silábico – ou apenas o recupere (agora conscientemente), visto que o molde já é conhecido intuitivamente pelo falante, independentemente da sua idade ou classe social. À medida que diversas estruturas silábicas vão sendo estudadas, vai se constituindo um banco de dados que constituirá o alfabeto (o inventário gráfico).

Da mesma maneira, tanto o antigo método silábico das cartilhas quanto as propostas inovadoras que partem de estruturas maiores até chegar à letra, têm o mesmo objetivo em termos linguísticos: ensinar (ou estimular) a sensibilidade ao molde silábico para, daí, partir gradativamente para as letras. Algumas propostas partem tanto de estruturas silábicas mais simples para chegar às mais complexas, como de relações letra/som mais simples (biunívocas) até chegar às relações arbitrárias. Outras não chegam a levar este aspecto em consideração.

Ambas as propostas são possíveis e podem ser eficazes, a depender de inúmeros fatores (sociais, culturais, psicológicos etc.). Talvez o mais importante não seja qual o caminho mais adequado a seguir, visto que a história tem mostrado que efetivamente todos os caminhos levam à alfabetização sistemática. A discussão seria até que ponto a escola tem consciência do caminho que escolheu, até onde vai a formação linguística do professor, a ponto de esse ter consciência do caminho que ele optou para alfabetizar seus alunos, ou o professor continua perdido entre o discurso engajado da pedagogia atual a respeito da teoria da alfabetização e o método que ele efetivamente usa em sala de aula?

A evidência de que, do ponto de vista da aquisição alfabética, as crianças chegam todas ao mesmo lugar, desloca a questão para algo mais essencial: por que muitos desses sujeitos têm sérias dificuldades de compreender um texto até a vida adulta? Um caminho para compreender tal questão talvez fosse um estudo comparativo entre

crianças alfabetizadas nessas duas diferentes direções acima explicitadas, visando observar se as mesmas se diferenciariam num outro aspecto: o letramento.

De qualquer forma, os dois caminhos apresentados acima serviram para mostrar que, independentemente de qual seja a orientação metodológica – e de se o professor tem ou não consciência do método que está usando – elas convergem para, entre outros, um ponto em comum: estabelecem-se em torno da sílaba. Seja partindo dela (pela sensibilização ao molde silábico) seja dirigindo-se a ela (começando pela construção do inventário de letras e sua posterior correlação com os sons que representam). Ao que parece, a descoberta da sílaba (independentemente da orientação pedagógica), constitui-se no momento em que o sujeito encontra o “elo perdido” e reconhece a sílaba como unidade onde se combinam os elementos do inventário fonológico/gráfico. É a partir daí que o sujeito dá o primeiro grande salto para sua autonomia como leitor.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 17-38.
- CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. Tese de livre docência. Unicamp. Campinas, 1981.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 102-123.
- FRADE, I. C. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar./abr. 2003.
- MAC NEILAGE, P.; DAVIS, B. Motor explanations of babbling and early speech patterns. In.: BOYSSON-BARDIES, B. SCHONEN, S. de, JUSCZYK, P., MACNEILAGE, P. e MORTON, J. (Ed.). **Changes in speech and face processing in infancy: a glimpse at developmental mechanism of cognition**. Dordrecht: Kluwer, 1993.
- MALMBERG, B. **A Fonética: no mundo dos sons da linguagem**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954 .
- MORAIS, J. *et. al.* Alphabetic literacy and psychological structure. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 61-79, 1998.



_____; KOLINSKY, R. Neurociência cognitiva e psicolinguística II: a linguagem escrita. *Palavra*, [S. l.], n. 6, p. 77-92, 2000.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 14-21, mar./abr., 2003.

INVENTÁRIO

Título em inglês:

B-A, BA... WHO TEACHES WITHOUT SYLLABIFY, WHO LEARNS WITHOUT INTEGRATE?