

Consciência morfológica de escreventes em processo de alfabetização: os referenciais teóricos em LP dos últimos anos

PRISCILA MONTEIRO CHAVES*

Resumo

Apanhando como pressupostos a legitimação da consciência morfológica da criança (CAGLIARI, 1992), bem como sua capacidade de formular estratégias de compreensão e produção no momento da aquisição da escrita (FERREIRO, 2008), o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da consciência morfológica do aprendiz no período que a escola chama de *alfabetização*, traçando um breve estado da arte dos principais avanços já constatados nessa correlação. Concluindo que, ainda que dentre as habilidades metalinguísticas da criança a morfologia seja a menos estudada, tendo muito o que avançar na comunidade científica, é perceptível que a consciência morfológica consiste em um importante fator para o sucesso do alfabetizando.

Palavras-chave: alfabetização; morfologia; estado da arte.

Abstract

Picking up the legitimacy of such assumptions morphological awareness of children (CAGLIARI, 1992), as well as its ability to formulate strategies for comprehension and production during the writing acquisition (FERREIRO, 2008), this research aims to analyze the contributions of morphological awareness in student during the school called *literacy*, outlining a brief state of the art of the major advances have been detected in this correlation. Concluding that however, even among the metalinguistic abilities of the child, the morphology has been studied, and much to advance the scientific community, it is apparent that morphological awareness is an important factor for the success of literacy.

Key words: literacy; morphology; state of the art.



* PRISCILA MONTEIRO CHAVES é Doutoranda do PPGE- UFPel; Bolsista CAPES.

Principiando um lacunar e breve panorama da temática da leitura, incluindo suas mais relevantes subdivisões, bem como faz Emília Ferreiro em seu legado, conveniente se torna um lacônico resgate do contexto histórico em que se sustentaram as habilidades de leitura e escrita para que a “democratização do ato de ler”, bem como o de escrever, possa ser compreendida.

A alfabetização, em seu sentido próprio, específico, envolve o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Se dessa forma entendido for, o verbo alfabetizar será compreendido como aquisição das habilidades de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua ora (ler) (RANGEL, 2008).

Em alguns contextos escolares ainda é com essa concepção que se planeja uma prática pedagógica nos anos iniciais, com o objetivo de fazer com que a criança adquira uma técnica para que no futuro seja capaz de ler (SOARES, 2010). Ainda que se entenda que ler e escrever signifique apreensão e compreensão de significados em um processo de gradativas substituições em que sua razão de ser não é a decodificação, mas a compreensão de um mundo, desde o mundo imediato ao mais longínquo (RANGEL, 2008).

A relevância do surgimento da escrita para o mundo civilizado já pode ser compreendida pela consideração que se tem de um marco do desenvolvimento tão expressivo, sendo chamado de *pré-história* o período anterior ao aparecimento da escrita. Ainda no princípio de sua disseminação, essa tecnologia permissiva de registros chegou a sofrer com as desconfianças de Platão, que manifestou inquietação com a possibilidade trazida pela escrita

de ampliação da memória, acreditando que tal possibilidade de consulta deixaria seus discípulos mais indolentes, e os mitos poderiam não mais ser apreendidos.

Com a lenta evolução das atividades de leitura e escrita, ambas as habilidades sendo fundidas por Ferreiro como lectoescrita, passaram a ser destinadas a importantes profissões, visto que eram quesitos obrigatórios para determinados cargos, e não um direito de todos.

De maneira reducionista, a influência da teoria piagetiana na educação, sobretudo nos anos iniciais, se dá pelo reconhecimento de que as crianças precisam desenvolver seu raciocínio lógico, pela manipulação do concreto deslocando-se para relações abstratas. Na prática, contou com uma transferência quase que intacta dos procedimentos metodológicos realizados pelo suíço aos bancos escolares. Como consequência, tem-se um conjunto de indicadores avaliativos de desempenho e de prontidão para aprender, não superando as formas até então adotadas pela maioria dos professores nos processos de ensino. Reduziu-se a teoria a uma verificação das condições das crianças para aprender, sem que isso influenciasse no processo de ensino-aprendizagem.

Tal reducionismo das concepções desse paradigma educacional parece ter ocorrido com a formação do leitor nas séries iniciais, no qual se tem percebido a preponderância dispensada pelos educadores às interpelações feitas a partir das leituras realizadas das pesquisas de Emília Ferreiro, que no Brasil começam a influenciar as discussões, sobretudo no meio acadêmico, a partir da década de 80, com a publicação do livro *Psicogênese*

*da Língua Escrita*¹, traduzido para o português, em 1985. No entanto, nem sempre bem interpretadas.

Os dois autores, Emília e Piaget, de forma representativa, impulsionaram um movimento de redefinição de práticas pedagógicas que, salvo equívocos, demonstram positivamente uma preocupação por parte dos professores com uma aprendizagem realmente realizável sob o ponto de vista do aluno enquanto sujeito-leitor cognoscente. Com tais avanços dos estudos trazidos pela área da aquisição da lectoescrita, a crença implícita de que o processo de alfabetização tem seu início e fim dentro do contexto escolar bem como a de que a aplicação correta do método adequado garantiria ao educador o controle do processo de aquisição dos alunos foi superada. Ferreiro traz à tona a noção de que esse aluno se coloca questões, constrói sistemas interpretativos, pensa, inventa, cria estratégias, tentando entender este objeto social relativamente complexo que é o código escrito, tal como ele se apresenta na sociedade.

Além desta inquestionável contribuição da pesquisadora argentina, a preocupação com o caráter social da escrita também emerge com o impulso de seus estudos, visto que a partir da leitura de seu legado também é possível pensar na longa distância que há entre ambos os substantivos: *acesso* e *democracia*. Distância esta reforçada por ela, ao apontar o quadro que enfoca os avanços tecnológicos como segue:

Internet, correo electrónico, paginas Web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir

información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos (FERREIRO, 2008, p.24).

E esta é uma vantagem que precisa ser reconhecida, com a cautela de compreender que não é suficiente, que isto ainda faz parte de uma modernização. Cotejando esta preocupação, Ferreiro continua “pero esos instrumentos no son ‘democráticos’ por si mismos [...]. Luchar por la democratización en el acceso a las nuevas tecnologías es una cosa; aplicarles el calificativo de “democráticas” es otra cosa.”(2008, p.24).

Uma das faces dessa democratização é o posicionamento docente perante os *erros* das crianças nesse período de alfabetização, partindo do pressuposto explicitado por Ferreiro de que a criança possui estratégias que justificam suas escolhas no momento da produção escrita. Cagliari partilha da mesma crítica impulsionada por Ferreiro, contrapondo que

os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela. (1992, p.61)

Nos anos iniciais, essas tentativas de compreensão acontecem principalmente no que compete à dimensão morfológica da língua, uma vez que o conceito de *morfema* caracteriza-o como um conjunto de unidades mínimas de significado que podem ser

¹ FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

combinados a fim de formar palavras e, a partir dessas, formar períodos/frases e assim por diante. Para que a criança consiga efetuar estas combinações possíveis e aceitáveis, cada língua deve possuir também uma gramática (conjunto de regras). Com a qual ela já convive desde que mantém contato com os demais falantes e sua língua materna.

Apoiado nesses pressupostos, o presente texto discorre acerca das mais pertinentes relações entre a aquisição inicial da escrita do aluno e sua habilidade de compreender, manipular e relacionar a produção de palavras com significado. Uma vez que a criança – desde antes mesmo de sua iniciação escolar – cria hipóteses sobre como se constrói o significado de uma palavra, tentando compreender esse código tão complexo para ela. Para Crystal, isto ocorre por constituir-se uma parte fundamental da sua língua (1973), que corresponde à sua dimensão morfológica. Assim, escolheu-se a morfologia em virtude de sua significação, uma vez que os sons da fala, muito pouco ou nada dizem para a criança a respeito de sua compreensão.

Rangel (2008) lembra que a linguagem escrita possui aspectos estruturais importantes, aspecto este que possui uma lógica, demandando do educador um posicionamento de detetive no que compete aos tipos de vocábulos que apresenta aos alunos.

O alfabeto de parede e o primeiro livro do aluno deve conter todas as variantes ortográficas possíveis. Uma simplificação das palavras, como por exemplo escolher palavras de poucas letras, e todas do tipo consoante-vogal-consoante-vogal (como por exemplo BOLA, CASA, RATO), faz com que os alunos construam hipóteses erradas e muito muito difíceis de serem

substituídas por hipóteses mais corretas (p.19).

Neste caso, nitidamente apoiada pelas teorias de Ferreiro e Teberosky, Rangel quer alertar para a periculosidade que há em trabalhar somente com palavras de vogais simples, uma vez que, apoiados nessa automatização, na fixação de uma estrutura, ao deparar-se com encontros consonantais, a primeira tentativa do aluno em decodificá-los será inferindo uma vogal onde não há, como por exemplo, no vocábulo PRATO em que o aluno poderá lê-la como PARATO. Ou até mesmo aquelas palavras que apresentam vogal no início, como AMENDOIM, que a primeira tentativa do alfabetizando poderá ser MANEDOMI. Reforçando a enganadora ideia de que a escrita pode ser um aspecto somente mecânico, artificial e com fim em si mesma. Portanto, é preciso não camuflar a complexidade da língua (CAGLIARI, 1992, p.100).

Tal espécie de prática não leva o aluno a compreender como funciona o sistema da língua materna, não dando oportunidade para que ele reflita a respeito dela, não a tematize e conseqüentemente não crie suas estratégias cognitivas. Isto faz do aluno mero espectador do processo de aquisição da escrita, pois para avançá-lo, ele precisa desenvolver competências metalinguísticas que lhe permitam entender que nem sempre a grafia das palavras é regida pelo princípio alfabético, e que em grande parte dos casos a origem morfológica do vocábulo será determinante na grafia dos mesmos.

O que se sabe é que um determinado grau de consciência metalinguística é demandado para que o educando seja capaz de adquirir a lectoescrita, porém a habilidade especificamente

metalinguística seria diretamente dependente de abordagens precisas e manifestadas pelo professor. Por isso, autores como Gombert (2003) esclarecem que esse grau inicial de movimentação do aprendiz dentro da capacidade metalinguística é denominado de implícito (ou epilinguístico), em contraposição a uma habilidade metalinguística de fato. Seus estudos também demonstram então uma ferramenta facilitadora na leitura e escrita de palavras que poderiam ser somente apoiadas na correspondência grafofonêmica, apontando que tal capacidade se mostra presente desde os primeiros anos de contato com a escrita.

Ainda que os estudos que mais se destacam no que compete às influências das habilidades metalinguísticas no momento da alfabetização sejam aqueles que se destinam a estudar a consciência fonológica, ou seja, a habilidade de pensar sobre os sons que constituem a fala, esta não é a única habilidade responsável por coadjuvar o educando no momento da aquisição. Um novo corpo de evidência vem se constituindo, enfocando a função facilitadora da consciência morfológica da criança. A capacidade que o educando tem de raciocinar sobre os morfemas, menores unidades linguísticas portadoras de significado próprio (CRYSTAL, 1973).

Na maioria dos estudos desenvolvidos na área, é feita uma distinção entre morfologia flexional e derivacional, uma vez que esta se mostra de maior importância para as pesquisas acerca da aquisição, por relacionar o acréscimo de prefixos e sufixos aos diferentes *alargamentos* das palavras em sua dimensão semântica, inclusive (LAROCA, 2005). Tal refutação do campo morfológico pesquisa a habilidade de manipulação do

acréscimo de prefixos e sufixos na formação de palavras, ou ainda, no desmembramento daquelas em palavras originais.

Para a morfologia temos duas grandes categorias, a morfologia flexional e a derivacional, utilizada na língua para agregar traços específicos às palavras dando novo significado, e formando assim uma nova palavra. Esses traços se distribuem de forma complementar [...]. Exemplos: morfologia flexional = professor-professores e morfologia derivacional = café-cafeteira (MOTA, 2007, p. 1).

Atualmente, as pesquisas científicas que se debruçam sobre o estudo da consciência morfológica fazem seu reconhecimento no campo da aquisição, pois percebeu-se que existe uma necessidade do educando estender tais habilidades que lhe permitam pensar acerca da estrutura dos vocábulos e sua introdução e utilização nas frases, para que esses possam ser grafados corretamente e o vocabulário seja ampliado, como prescrevem os conhecidos PCN's.

Assim, tal capacidade é portadora de um auxílio no momento da aquisição da escrita uma vez que a ortografia de diversos vocábulos é dependente da morfologia. Um exemplo dessa lacunar explicação pode ser tomado pelo vocábulo *medicina*, que traz em sua composição uma ortografia ambígua, podendo ser hipoteticamente grafada com *c* ou *ss*. No entanto, ao perceber que o mesmo originou-se da palavra *médico*, poderá ser grafada de maneira correta. Assim, os significados dos diversos vocábulos podem ser igualmente inferidos no momento da leitura e da produção escrita, pensando-se no significado da palavra que os originou.

No entanto, estudos como os de Mota (2007) apontam a problemática de que os sujeitos estudados são ainda muito dependentes de estratégias ligadas diretamente ao reconhecimento e escrita de palavras isoladas, o que dificultaria por vezes, um estudo do sentido dos morfemas compreendidos ou não pelo alfabetizando. Dessa forma, esses estudos ocupam-se mais diretamente das dificuldades envolvidas na decodificação e codificação dos vocábulos.

A recém citada pesquisadora realizou uma série de estudos na área, mostrando uma relação entre a consciência morfológica e o processamento da escrita. Legitimando que a partir da segunda série as crianças são capazes de utilizar regras gramaticais para decidir a grafia de palavras flexionadas. Em outro estudo, a mesma pesquisadora observou que as crianças de primeira série com os melhores escores nos testes de consciência morfológica eram também as que escreviam melhor pseudopalavras com ortografia duvidosa (exemplo da autora: “muge”- “mugidor”).

Ainda que os conceitos abordados pela morfologia conjugados aos estudos sobre aquisição e estas pesquisas aqui citadas – mais específicas no que concerne à temática em questão – indiquem que a consciência morfológica tem um papel importante no desenvolvimento da alfabetização, contudo, uma das maiores fragilidades concernentes a este estudo é o fato de que a influência do processamento fonológico não foi sistematicamente controlada em nenhum dos casos. O que dificulta que sejam estabelecidas as contribuições da consciência morfológica de maneira mais precisa, como demanda a ciência em tempos atuais, bem como o fato de a mesma

poder ser considerada totalmente independente da contribuição da consciência fonológica.

Tanto Mota², quanto Guimarães³ esclarecem que este porém é ainda mais relevante no momento que se tomam como objeto de estudo os vocábulos de ortografias com correspondências regulares entre letra e som, conforme é bastante corrente na língua portuguesa, uma vez que nestas situações é possível grafar grande parte dos vocábulos simplesmente pela aplicação do princípio alfabético. Outro relevante impasse constatado nessa revisão bibliográfica é o fato de não ser afirmado ainda um consenso entre os pesquisadores a respeito do momento em que essa consciência morfológica principia sua interferência colaborativa ao processamento da lectoescrita.

Logo, entende-se que a relação entre a consciência morfológica e a aquisição da lectoescrita é de bastante relevância para os estudos que coadjuvam as práticas pedagógicas que competem aos anos iniciais, uma vez que esta já foi percebida como contributiva para amenização das dificuldades na leitura e na escrita. Sabe-se que há uma contribuição específica da consciência morfológica para o processamento da escrita, independentemente do processamento fonológico, no entanto, como já foi especificado, com suas limitações. O que faz desta relação um campo bastante fértil nas pesquisas acadêmicas.

² In: Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a06.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

³ In: Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a06v19n1.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CORREA, J. A **avaliação da consciência morfosintática na criança**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 2005.

CRYSTAL, D. Temas fundamentais da linguística. In: **A linguística**. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

FERREIRO, Emilia. **Passado y presente de los verbos leer y escribir**. 2 ed. – Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

GOMBERT, J. (2003). Atividades metalingüísticas e aquisição da leitura. In: M. R. Maluf (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da**

escrita(pp. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MOTA, M.; LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, E.; ANDRADE, D. **Morfologia derivacional e alfabetização**. UFJF, Juiz de Fora, 5. ed., 2007. Disponível em: <<http://www.virtu.ufjf.br>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

RANGEL, A. P. **Alfabetizar aos seis anos**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2010.

Recebido em 2012-04-11

Publicado em 2013-04-06