

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
O ESTATUTO DA PALAVRA COMO UNIDADE PRIVILEGIADA  
NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO:  
UMA REFLEXÃO

Zinda Vasconcellos (UERJ)  
[zindavas@gmail.com](mailto:zindavas@gmail.com)

RESUMO

Reflexão teórica a respeito de algumas questões que vêm sendo colocadas na área dos estudos sobre a alfabetização, em especial a necessidade da revalorização de aspectos metodológicos no trabalho didático de modo a observar a autonomia relativa, mas também a indissociabilidade, dos processos de alfabetização e de letramento, no sentido exposto em Soares [2004]; dentro dessa perspectiva, versa mais especificamente sobre as vantagens relativas do trabalho a partir de textos ou a partir de palavras, defendendo que, se a primeira opção parece indispensável para o desenvolvimento do letramento, a segunda é extremamente conveniente para o estabelecimento das relações fonográficas características do pleno domínio do sistema alfabético, e que não se pode desconsiderar o que os próprios professores alfabetizadores, que têm o saber da prática, pensam e fazem a esse respeito.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Didática de alfabetização.  
Unidade da palavra. Unidade do texto.

*1. Apresentação inicial*

Este artigo continua outro anterior (VASCONCELLOS, 2013) em que já coloquei o desejo de refletir sobre as vantagens relativas do trabalho de alfabetização a partir de textos ou de palavras, e também a necessidade de levar em conta, ao fazer isso, o que pensam e fazem os próprios professores, mas no qual não cheguei a poder desenvolver o que pretendia.

Por que o desejo de refletir sobre isso?

Há um contexto que, a meu ver, torna imperiosa a necessidade de insistir tanto na conciliação, preconizada por Soares, dos processos de letramento e de alfabetização estrito senso, quanto na defesa do respeito ao conhecimento prático dos professores relativo ao seu próprio trabalho. É dentro desse contexto que pretendo tematizar o trabalho com textos ou com palavras.

Como já disse no artigo anterior, essa reflexão sobre o uso desses diferentes tipos de unidades linguísticas me foi suscitada por um trecho em que Carvalho (2005, p. 141) fala sobre o que percebeu em pesquisas

com professoras alfabetizadoras; eis o texto relevante:

O discurso das professoras atuais sobre alfabetização remete a outros e antigos discursos: o ideário da Escola Nova e a contribuição mais recente do construtivismo. Nas suas falas, os enunciados relativos à produção e interpretação de textos e à construção do conhecimento pelas crianças são frequentes. Contudo, nossa observação de aulas e a análise de materiais didáticos, exercícios e cadernos infantis têm revelado que a influência do construtivismo tem ficado limitada a algumas práticas, [...]

Embora a Escola Nova recomendasse a alfabetização a partir da oração e o construtivismo apoie a ideia de deixar a criança explorar e produzir textos desde as fases iniciais da alfabetização, nossa constatação é que as professoras com quem trabalhamos preferem iniciar a alfabetização a partir da unidade palavra. Como disse Tardif (1991), os saberes da experiência parecem funcionar como um filtro para a professora escolher o que vai ser adotado e o que será rejeitado na prática.

Mencionei então que esse trecho me lembrou um texto em que Vigotski [2000, Cap. 1] compara o papel das palavras, na linguagem, com o das moléculas nas substâncias químicas: as moléculas, e não os átomos formadores, seriam a menor unidade em que as propriedades das substâncias se manifestam. Já naquele mesmo artigo questionei isso: isso só poderia ser dado como verdadeiro do ponto de vista representativo, e mesmo assim muito parcialmente, uma vez que, embora as palavras já sejam unidades com significado, diferentemente de sílabas ou fonemas, com o uso apenas de palavras só se pode denotar elementos das situações representadas, mas não essas próprias situações no seu todo. E, mais importante do que isso, as palavras decididamente não são as moléculas da linguagem do ponto de vista da comunicação verbal, onde, para que os enunciados ditos possam realmente comunicar algo, é preciso levar em conta não só o seu conteúdo explícito, mas também a situação da fala, a intenção do locutor, o destinatário visado, etc. Sendo assim, só se poderia alfabetizar letrando partindo-se de textos.

Porém chegar a essa conclusão em abstrato seria novamente ignorar o que pensam e fazem os próprios professores, ao passo que concordo com Carvalho (2005, p. 141) sobre o fato de que a academia tem colonizado a área da alfabetização e relegado os próprios professores a um papel secundário.

Além disso, há um outro elemento no contexto da reflexão pretendida por este artigo. Em outro artigo, sobre o recebimento das ideias de Emília Ferrero no Brasil (VASCONCELLOS, 2012, falei de uma tendência, por parte do meio educacional, a de tempos em tempos responsabilizar currículos e ideias pedagógicas pelos problemas de aprendizagem

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

– que em boa parte não são de natureza educacional... – e a querer "recomeçar tudo". Os candidatos a salvadores atuais são os adeptos do método fônico, que apregoam a volta a métodos sintéticos mecanicistas, em tudo semelhantes aos usados na época da influência do behaviorismo educacional (embora eles neguem isso, "maquiando-os" com um discurso pretensamente moderno e "científico").

Quero defender aqui que até mesmo do ponto de vista de uma maior ênfase no processo da alfabetização estrito senso não é desejável trabalhar com unidades menores do que as palavras, como fonemas ou sílabas. Que mesmo o estabelecimento das relações gráfico-fônicas necessárias ao domínio do sistema alfabético só se pode fazer no quadro das palavras como unidade linguística mínima. E que há outras regularidades do sistema de escrita que só são perceptíveis no texto.

### *2. Problemas com o uso de unidades inferiores à palavra*

O método fônico não é uma novidade. Até pelo menos os anos 60 do século anterior eram ainda muito usados os métodos fônico e de silabação<sup>3</sup>, que partem de unidades linguísticas menores, como os fonemas e as letras, no máximo as sílabas, e insistem sobretudo nas associações entre letras e sons, desconsiderando o significado. Só posteriormente buscam levar os alunos a formar palavras e frases, mas guiando-se apenas pelos fonemas ou sílabas de que eram elas formadas, ou seja, continuando a desprezar o significado, e mais ainda qualquer situação de comunicação real em que tais frases se insiram.

É característica desse tipo de métodos a obsessão com a sequencição dos conteúdos a serem dominados, a ênfase na progressão do ensino de um par fonema/letra a cada vez (ou com sílabas "da mesma família" a cada vez), começando-se com os pares em que as regularidades gráfico-fônicas são regulares e pelas sílabas com estrutura canônica.

Isso causa dificuldades posteriores às crianças, levando-as a formar hipóteses falsas, a de que cada letra corresponde sempre a um mes-

---

<sup>3</sup> Não estou incluindo aqui o método da palavrção entre os métodos sintéticos, porque a palavrção na verdade é um método intermediário entre os sintéticos e os analíticos, e nela os aspectos analíticos (análise das palavras em sílabas) dominam sobre os aspectos sintéticos (construção de frases pela combinação de palavras). Além disso na palavrção o significado já entra em linha de conta, o que faz com que os inconvenientes do método, embora já sérios, não sejam tão grandes como os do método fônico e da silabação.

mo som e vice-versa, bem como a de que todas as sílabas são formadas de uma consoante seguida de uma vogal<sup>4</sup>, hipóteses que terão que ser desfeitas mais tarde.

O que pude perceber é que, mesmo em versões atuais de materiais e livros baseados no método fônico, mostra-se uma ignorância quase total de fenômenos linguísticos relevantes, até no que toca à própria realidade fonológica do Português, algo no mínimo estranho para partidários de um método que se pretende baseado nela. Por exemplo, em Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla e Fernando César Capovilla (2004), os autores assim introduzem o estudo da letra E: "*Agora nós vamos conhecer a letra E e o seu som*", trecho que é seguido por uma instrução aos professores para que escrevam a letra no quadro dizendo que "*aquela letra se chama E e tem 'o som' [aspas minhas] 'e' [aspas do livro]*". Pergunto: qual som? Por acaso a letra E corresponde a um único som? Há ao menos cinco fones diferentes que podem ser representados, total ou parcialmente, pela letra E! (os representáveis, na falta de símbolos do alfabeto fonético, pelos seguintes conjuntos de letras e diacríticos: [é], como em *ela*, [ê], como em *medo*, [i], como na primeira sílaba de *menino* e em todas as sílabas átonas finais de palavras terminadas em E, como *balde*, *pode*, etc., e também, parcialmente, [em], como em *bem*, e [in], como em *ensino*<sup>5</sup>.

As relações entre a fala e a escrita são muito mais complexas do que os leigos em fonologia podem imaginar. Embora em princípio as ortografias alfabéticas, como a do português, tenham base fônica, isso não significa que haja correspondências absolutamente regulares entre letras e sons. E isso não depende apenas de convenções ortográficas, que são levadas em conta pelos métodos sintéticos (embora de forma inadequada, como mencionamos acima), mas também de fenômenos bastante gerais na língua, como a neutralização de certos contrastes fônicos em certas posições nas palavras, que explica que nas sílabas átonas do final das palavras não ocorram os fones [é] ou [ê] nem [ó] ou [ô], apenas [i] ou [u], ou a harmonização vocálica, que aproxima a pronúncia de uma vogal pretônica à da vogal tônica que a segue, e explica as pronúncias de *meni-*

---

<sup>4</sup> Ver um exemplo desse último problema em Abaurre (2009).

<sup>5</sup> Na variedade linguística usada no Rio de Janeiro teria que ser acrescentado a essa lista o ditongo fonético [ei] como em *três*.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

*no e ensino*<sup>6</sup>. A maioria desses processos depende de princípios fonológicos que ocorrem dentro do domínio da palavra fonológica, e esse é um dos motivos pelos quais, mesmo em momentos em que o foco do ensino esteja no trabalho com as relações gráfico-fônicas, não se pode fazer isso a não ser no quadro da palavra como unidade!<sup>7</sup>

Outra coisa que pude verificar é que os autores desses livros não parecem ter a menor consciência da existência da variação linguística. Não há uma pronúncia única entre falantes dos diversos falares, dialetais e sociais, que existem no Brasil. Pode até ocorrer que uma "mesma" palavra tenha uma diferente constituição fonológica em diversos dialetos (/problema/ X /probrema/, por ex.). A variação precisa ser entendida pelos professores para que eles possam entender as dificuldades dos alunos no uso da própria fala como critério para basear o uso da escrita, sem que caíam na tentativa autoritária de impor pronúncias artificiais mais próximas da escrita.

Aliás, é conveniente lembrar, neste contexto, que o sistema de escrita do português não é apenas alfabético, é alfabético ortográfico. Não é a pronúncia que determina a escrita, é a ortografia. Assim pronúncias bastante diferentes, como [balde], [baldi], [baudi], [baudji], [bardi] são representadas na escrita por uma ortografia única, *balde*. E aqui novamente tocamos na importância das palavras como unidades: a ortografia é regulada tendo-se em conta as palavras.

### 3. *A indispensabilidade do uso de textos autênticos*

Como sugeri no início do texto, as verdadeiras "moléculas" da linguagem, no seu uso real, são textos. Apenas textos comunicam, dizem algo sobre alguma coisa para alguém, com determinada intenção, em circunstâncias concretas. Mesmo que sejam textos de uma só frase formada de uma só palavra... (como no texto formado apenas pela palavra *Silên-*

---

<sup>6</sup> São fenômenos tão gerais que passam despercebidos à consciência dos criadores de cartilhas e métodos, que, quando sequestram o ensino de modo a começar por pares de letras e sons que apresentem correspondências biunívocas fazem isso apenas com as consoantes; a que eu tenha visto, nunca ninguém propôs que as primeiras palavras formadas não incluíssem as letras E ou O...

<sup>7</sup> Diga-se, de passagem, que a palavra é muitas vezes não apenas o quadro mínimo mas também o quadro máximo em que esse trabalho se pode fazer com relativa facilidade, o que sem dúvida deve ser uma das razões pelas quais os professores se apeguem tanto ao uso delas, apesar de discursos em contrário.

cio escrita na parede de um hospital: não se trata aí da denotação do conceito de silêncio, e sim de um ato de fala, um pedido de que as pessoas no aposento façam silêncio). Daí a importância do uso de textos para que se possa alfabetizar letrando. Mas para que isso aconteça, é preciso que as situações de escrita sejam o mais reais possível<sup>8</sup> e que os textos escolhidos para leitura sejam prazerosos e/ou informativos, atendam a algo que possa interessar as crianças.

Os métodos que dissociam alfabetização estrito senso e letramento só usam textos como pretextos. São textos artificiais, criados pelos próprios autores dos métodos, sem nenhuma preocupação com a relevância e significatividade dos mesmos, com o que dizem, para quem dizem, por que dizem. Se preocupam apenas com que sejam formados apenas de palavras com os fonemas já aprendidos, em especial os que sejam o alvo da lição em pauta.

Daí o uso de frases de sentido completamente irrelevante, como *Ivo viu a uva*, *O ovo é da ave* e *A ave é do vovô*, e ao de textos completamente imbecis, como, por ex., o texto Mamãe Luma, da cartilha *Aprender a Ler* do Programa Alfa Beto (*apud* NASCIMENTO, 2011): "Mamãe Luma

Luma é a mãe. Ela é a mãe da Mila e da Malu.  
Luma ama Mila e Malu.  
Malu mama.  
Mila não mama. Mila já lê.  
– Ela já lê?  
– Sim, ela lê.  
Malu mama e Mía lê.  
Luma mima Mila e Malu.

Além de desinteressantes e sem sentido real esses textos desensibilizam: não têm nenhuma preocupação com coerência ou coesão textual, ignoram todas as regularidades que governam textos autênticos, e assim passam para as crianças uma visão falsa sobre como textos são realmente construídos.

Pior ainda, não deixam que as crianças vislumbrem a possibilidade da escrita como expressão de si e da leitura como fonte de prazer, transformando a aprendizagem na leitura e da escrita numa atividade mecânica e sem sentido. Isso até pode não travar a aprendizagem no caso de

---

<sup>8</sup> Não ignoro as limitações do espaço escolar. Mas, mesmo na escola podem ser criadas situações em que o uso da escrita seja significativo, em que as crianças realmente queiram dizer algo para um destinatário específico, um colega, a mãe, até para a professora, mas de modo individualizado.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

crianças filhas de pais letrados, que já sabem o que é a escrita e já desejam dominá-la, mas a falta de sentido das práticas escolares pode ser um obstáculo intransponível para crianças para quem a escrita ainda não faz sentido, podendo fazer com que isso nunca venha a acontecer, mesmo no caso em que venham a ser capazes de codificar/decodificar o código escrito.

**4. *Considerações finais: a integração necessária entre alfabetização estrito senso e letramento e o trabalho paralelo com palavras e com textos***

A principal posição defendida por este artigo é a insistência na integração necessária entre a alfabetização estrito senso e o letramento: que este não seja postergado àquela, pois isso apenas faria com que ela se desse no vácuo, deixando de fazer sentido para as crianças. Os dois processos devem ser trabalhados paralelamente e tão integradamente quanto possível, mas sem que nenhum deles seja subordinado ao outro.

Assim a divisão 3 do artigo ressaltou enfaticamente que os textos usados para leitura não devem ser escolhidos em função das correspondências gráfico-fônicas que dele façam parte. Pior ainda é a prática de controlar a atividade de uso livre da escrita pelos alunos, para que eles não "cometam erros", colocando-se a correção da ortografia acima do incentivo à autoexpressão das crianças.

Mas isso também não implica em que não possa haver momentos específicos das aulas em que o foco do trabalho esteja dirigido especificamente para o ensino das correspondências gráfico-fônicas<sup>9</sup>, seja de modo sistemático ou assistemático.

Quanto a isso, o artigo reconhece, sim, que os professores têm razão ao preferir realizar esse trabalho usando sobretudo palavras, seja porque é impossível estabelecer essas correspondências diretamente entre fonemas e letras, desconsiderando-se a posição do fonema/letra dentro da palavra, seja também porque, como já avançado na nota 5, é difícil fazer isso diretamente a partir de textos.

Também nada obriga que só sejam escolhidas palavras contidas

---

<sup>9</sup> E também de outras regularidades da escrita, que não se limitam a tais correspondências e que, muitas vezes, só podem ser observadas em textos, como, por exemplo, o uso de pontuação, de letras maiúsculas etc.

nos textos que estejam sendo usados. Isso pode ser feito, uma boa prática é a constituição de um dicionário da turma, com as palavras que tenham sido apresentadas nos textos ou que tenham surgido das atividades da escrita. Mas nada recomenda a que só elas sejam usadas e que os professores não possam escolher palavras em que fiquem mais claras as relações gráfico-fônicas que eles queiram ensinar de modo sistemático.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Fonologia: conceitos básicos e implicações para o acompanhamento do processo de aquisição da escrita*. Apresentação em Power Point exposta durante o XIX Instituto de Linguística da ABRALIN. João Pessoa, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. Reinvenção ou retrocesso: refletindo sobre alfabetização. In: BERNARDO, Sandra; AUGUSTO, Marina Marina Rosa Ana; VASCONCELLOS, Zinda. (Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (6). Rio de Janeiro: UERJ, 2011, p. 159-175. Disponível em:

<[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/ltaa06\\_a12.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/ltaa06_a12.pdf)>

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>

VASCONCELLOS, Zinda. Analisando a contribuição de Emília Ferreiro para a prática da alfabetização. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 4, t. 1, p. 264-275, 2012. Disponível em:

<[http://www.filologia.org/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/022.pdf](http://www.filologia.org/xvi_cnlf/tomo_1/022.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de diálogo com professores alfabetizadores. In CARVALHO, Gisele de; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda (Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (7). Rio de Janeiro: UERJ, 2013, p. 124-134. Disponível em:

<[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/ltaa7\\_livro\\_completo.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/ltaa7_livro_completo.pdf)>.