

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

AUTORES

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Gilcinei Teodoro de Carvalho
Valéria Barbosa de Resende

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

APROPRIAÇÃO
DA ESCRITA NA
ALFABETIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Daisy Moreira Cunha

Vice-diretor: Wagner Ahmad Auarek

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Diretora: Francisca Izabel Pereira Maciel

Vice-diretors: Gilcinei Teodoro Carvalho



F799a Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957-
Apropriação da escrita na alfabetização [recurso eletrônico] /
Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Gilcinei Teodoro de Carvalho,
Valéria Barbosa de Resende. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale,
2019.
145 p. : il. -- (Letra A no processo de alfabetização).

ISBN: 978-65-88446-50-8 (e-book) .
ISBN: 978-85-8007-122-1 (impresso) .
ISBN: 978-85-8007-121-4 (coleção).
Bibliografia: f. 141-145.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Escrita (ensino de primeiro grau)
-- Estudo e ensino -- Metodologia. 4. Crianças -- Escrita. 5. Professores
alfabetizadores -- Formação.
I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro de. III. Resende, Valéria
Barbosa de, 1964-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

CDD- 372.6

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

AUTORES

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Gilcinei Teodoro Carvalho

Valéria Barbosa de Resende

1ª edição

Belo Horizonte
FaE UFMG
2019

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

AUTORES

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Gilcinei Teodoro Carvalho

Valéria Barbosa de Resende

COORDENAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Valéria Barbosa de Resende

LEITORA CRÍTICA

Maria das Graças de Castro Bregunci

REVISORA

Heloisa Rocha de Alkimim

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Daniella Cristina Salles Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ana Ruth Moresco Miranda

Antônio Augusto Gomes Batista

Estela D'Ángelo Menéndez

Francisca Izabel Pereira Maciel

Gilcinei Teodoro de Carvalho

Magda Soares

Maria de Lourdes Dionísio

SUPORTE SECRETARIA CEALE

Morgana Rodrigues da Silva Santos
de Oliveira

Rosângela Pereira Campos

Cícero Barros

Caro formador,

É com muito prazer que entregamos este volume da coleção Letra A na Alfabetização, produzida exclusivamente para a formação de alfabetizadores, gestores e outros professores interessados. Esperamos que este material seja trabalhado na sua rede de ensino, através de estratégias aplicadas ao contexto de formação local.

Desejamos um ótimo trabalho!

Coordenação da Coleção e Direção do Ceale

Informamos que este exemplar é distribuído gratuitamente e não pode ser vendido.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1

DIMENSIONANDO A APROPRIAÇÃO DA
ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO..... 13

1.1 UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL PARA A DEFINIÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO 14

**1.2 PRÁTICAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DE ESCRITA:
BUSCANDO RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 18**

**1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONJUGAÇÃO DE PROCESSOS
E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS 24**

SÍNTESE DO CAPÍTULO 28

CAPÍTULO 2

ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DE
UM SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA..... 29

2.1. SISTEMAS DE ESCRITA 29

2.2. O PRINCÍPIO ALFABÉTICO 40

2.3. RELAÇÃO ENTRE LETRAS E SONS (GRAFEMAS E FONEMAS)..... 46

2.4. CONCEPÇÃO DE ERRO 54

2.5. RELAÇÃO ENTRE ALFABETO E A CONCEPÇÃO DE GRAFEMA..... 57

2.6. ORGANIZAÇÃO DAS SÍLABAS 62

SÍNTESE DO CAPÍTULO 66

CAPÍTULO 3
COMPREENDENDO O PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA..... 67

3.1. COMO A CRIANÇA PENSA O ESCRITO: PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA.....	67
3.2. O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA: PERSPECTIVA FONOLÓGICA	81
3.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	88
SÍNTESE DO CAPÍTULO	95

CAPÍTULO 4
DEFININDO METODOLOGIAS PARA O
ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA..... 96

4.1. COMO E POR QUE DEFINIR METODOLOGIAS PARA O ENSINO INICIAL DA ESCRITA?	96
4.2. TEXTO E LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO: A QUESTÃO DO SENTIDO	104
4.3. ALGUNS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	110
4.3.1. COLOCAR AS CRIANÇAS EM CONTATO COM TEXTOS VARIADOS E CRIAR SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DE USO E ANÁLISE.....	111
4.3.2. VIVENCIAR UM AMBIENTE ALFABETIZADOR	114
4.3.3. DIAGNOSTICAR E PLANEJAR UM ENSINO SISTEMÁTICO QUE CONTEMPLE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	116
4.3.4. TRABALHAR DE FORMA SISTEMÁTICA E PROGRESSIVA AS REFLEXÕES SOBRE AS LETRAS, AS SÍLABAS E AS RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS	117
4.3.5. DESENVOLVER ATIVIDADES DESAFIADORAS E LÚDICAS	124
4.4. ALGUNS MODOS DE ORGANIZAÇÃO PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA	127
4.4.1. ORGANIZAÇÃO POR PROJETOS DE TRABALHO NA ALFABETIZAÇÃO	127
4.4.2. ORGANIZAÇÃO POR TEMAS	129
4.4.3. ORGANIZAÇÃO POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	130
4.4.4. ORGANIZAÇÃO PELO LIVRO DIDÁTICO	137
SÍNTESE DO CAPÍTULO	140

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO LETRA A NA ALFABETIZAÇÃO

As questões relacionadas à alfabetização e letramento sempre precisam ser retomadas em função do seu objeto, dos problemas contemporâneos, dos sujeitos da educação, de novas pesquisas e das ações dos sistemas de ensino e dos professores. Algumas circunstâncias movem o desejo de uma nova publicação, como o avanço das pesquisas, a necessidade de diálogo com quem faz a alfabetização e nosso permanente desafio de escrever para educadores, projetando suas reflexões, seu perfil, sua prática e sua formação. Buscar esse equilíbrio é uma tarefa difícil, pois reconhecemos a complexidade do fenômeno da alfabetização. Trabalhando com pesquisa, com formação de professores alfabetizadores e gestores, vimos desenvolvendo, ao longo dos anos, muitos projetos envolvendo a promoção de cursos e a produção de materiais didáticos, tentando encontrar interfaces entre o rigor das pesquisas acadêmicas e as possibilidades de transposição didática.

Nesta coleção *Letra A na Alfabetização*, tivemos algumas circunstâncias especiais: a convivência de mais de seis anos com o público do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o público do CEALE Debate, entre outros projetos, e o conhecimento de algumas de suas demandas de formação. Ao verificar a recepção dos textos, por nós publicados, é necessário fazer uma meta-análise sobre as formas que temos usado para nos comunicar com os docentes. Nossas publicações têm atingido os leitores professores? Temos várias experiências de publicação, com variação da forma e do discurso: a produção acadêmica, os materiais de formação e a publicação do *Letra A: o jornal do alfabetizador*, que trabalha com uma concepção diferente de periódicos que têm essa designação de jornal. No caso do jornal *Letra A*, temos uma proposta editorial que busca, com linguagem e modos de produção do jornalismo, promover uma reflexão permanente sobre o campo da alfabetização, leitura e escrita, tratando de problemáticas emergentes e também de questões permanentes, sem cair na armadilha de alimentar os leitores com notícias ou propostas de atualização que sempre perseguem os educadores. Nesse periódico, em especial, temos uma produção de mais de 13 anos, com questões que são atuais e permanentes e outras que precisam ser atualizadas.

Considerando essas circunstâncias e nosso passado/presente da produção, surgiu então uma ideia: por que não fazer uma publicação que tivesse como fonte o jornal *Letra A*, realizando algum tipo de compilação comentada, já que os conteúdos do nosso jornal permitem essa releitura? Essa compilação seria suficiente ou deveríamos dialogar com outras fontes? Poderíamos inventar um novo formato que conjugasse uma linguagem jornalística com uma perspectiva acadêmica e didática? Seria possível experimentar uma linguagem híbrida, em uma nova publicação para alfabetizadores? No conjunto desses questionamentos

é que foi concebida a proposta da coleção *Letra A na alfabetização*: uma releitura, como afirmamos, pelos autores dessa coleção, de temas e problemas importantes para o campo, publicados nos mais de 13 anos do jornal, em interlocução com outras fontes e reflexões.

Sobre as perguntas e ideias que motivaram esta produção e sobre o conteúdo selecionado para ser comentado, expandido, criticado, constatamos o quanto precisamos nos debruçar sobre os mesmos problemas, com olhares novos e com outras fontes necessárias à ampliação conceitual e metodológica, como o *Glossário CEALE de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, acervos paradidáticos, outras fontes teóricas e literárias. Tanto o *Letra A*, como o *Glossário Ceale* estão disponíveis em versão digital, com indexação que permite uma consulta mais ágil e aprofundamento nos temas.

Sobre a escolha dos temas dos volumes, procuramos seguir alguns eixos que são utilizados no campo da Língua Portuguesa, em subáreas de pesquisa e para organização dos próprios currículos na educação brasileira: Leitura, Produção de textos, Literatura, Apropriação do sistema de escrita. A abordagem que diferencia esta coleção é que o principal eixo organizador desses temas é a alfabetização – com as implicações específicas desse tempo e das relações de ensino/aprendizagem essenciais a esse processo. Uma concepção central perpassa essa reflexão e ultrapassa os anos iniciais da alfabetização, por ser propícia a qualquer professor de Língua Portuguesa: a concepção de que a língua é um processo de interlocução, ou seja, de que precisamos pensar o ensino a partir dos usos sociais, formando leitores e escritores/autores ativos e críticos para viver na sociedade contemporânea.

Nesses cruzamentos entre projetos de nova escrita e os materiais, invocamos teorias e práticas que ajudam a entender os sujeitos da alfabetização, a natureza dos objetos de conhecimento e o ensino, tendo como interlocutor o professor e a professora, destinatários principais dessa publicação. Como toda produção, esta apresenta também limites e possibilidades. Cabe ao leitor a tarefa de avaliar este novo formato – linguagem e tratamento dos temas – e dimensionar os avanços em alguns aspectos da relação teoria e prática, incorporando suas reflexões e suas demandas de novos avanços.

Aproveitamos para agradecer a equipe do setor de jornalismo do Ceale que trabalhou no *Letra A: o jornal do alfabetizador*, nestes mais de 13 anos, que muito nos tem ensinado sobre outras linguagens. Agradecemos especialmente a Mônica Daisy Vieira Araújo que participou da discussão do roteiro e do levantamento de matérias do jornal *Letra A*.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Valéria Barbosa de Resende

Coordenadoras da coleção *Letra A na Alfabetização*
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/UFMG

INTRODUÇÃO

Este volume, denominado *Apropriação da escrita na alfabetização*, visa recuperar e reforçar a especificidade desse tempo de aprendizagem e ensino, destacando um tripé formado por sujeito, ensino e objeto de conhecimento. Embora estejam focalizados em diferentes capítulos neste volume, busca-se uma devida articulação entre eles. Consideramos que essa articulação precisa ser evidenciada, pois há uma tendência, em nossa tradição pedagógica, a focalizar mais um ou outro, desconsiderando os demais.

Quando trabalhamos com alfabetização e consideramos a língua como processo de interação entre interlocutores, temos uma concepção ampla que repercute em todas as decisões, seja no modo como selecionamos os objetos de ensino em coerência com essa concepção, seja na forma como vemos os sujeitos e suas práticas, seja na maneira como organizamos o ensino, visando contemplar todas essas dimensões. Acreditamos que essa coerência é reflexo da crença de que, se usamos a leitura e a escrita em várias práticas sociais e a educação deve trabalhar na formação de cidadãos de direito, o que ensinamos e vivenciamos sobre a língua na escola deve fazer sentido para o sujeito e para a sociedade. Em sintonia com esse pressuposto, o capítulo 1 aborda as relações entre alfabetização e letramento e seus reflexos na alfabetização.

Considerando o conjunto de pesquisas de que dispomos na atualidade, enfatizamos as pesquisas linguísticas que mostram como funciona o objeto que se aprende, sobretudo o sistema alfabético e a convenção ortográfica. O capítulo 2 trata dessa especificidade, das lógicas que compõem o sistema alfabético, dos conceitos de fonema e grafema, das relações entre eles, da estrutura das sílabas e da palavra – em uma de suas dimensões mais relevantes: a segmentação. Mesmo considerando que a unidade mais ampla da linguagem é o texto, o que se pretende é dar maior visibilidade aos desafios apresentados pela aprendizagem do sistema.

Retomando a questão do sujeito, são inegáveis os avanços que nos fazem enxergar o alfabetizando como ser atuante e participativo e o modo como aprende/apreende e se apropria dos conhecimentos de natureza linguística, interativa e discursiva envolvidos na alfabetização. Reiteramos que os conhecimentos que são específicos do tempo de aprendizagem também dialogam com outros que perpassam todo o ensino da língua portuguesa. No capítulo 3 são evidenciadas as hipóteses dos sujeitos em relação ao sistema de escrita, com vários exemplos de interações das crianças com o objeto de conhecimento, mostrando os efeitos de uma mediação do adulto e as maneiras como os alfabetizados resolvem o desafio de ler e escrever, sempre projetando uma ação escolar de organização dos grupos e de proposição de atividades desafiadoras. Além disso, são tratadas questões como consciência fonológica e seu papel no aprendizado da escrita.

Em termos de ensino – e sempre considerando os outros dois elementos do tripé - não podemos negar a importância das metodologias envolvidas na alfabetização. Concebemos o ensino como algo que é planejado de forma sistemática e progressiva e que não pode prescindir do sujeito sociocultural nem do movimento do conhecimento, para projetar uma organização. O capítulo 4 retoma os desafios metodológicos do passado e do presente, considerando que avançamos no modo como concebemos o sentido das aprendizagens e trazendo a discussão da metodologia como algo que se fundamenta em um projeto de educação mais amplo. Também apresentamos, nesse capítulo final, os princípios que poderiam guiar a alfabetização e alguns modos para a sua organização.

Esperamos que a releitura de como o *Jornal Letra A* aborda esse tripé, as vozes de outros autores no tratamento das questões e nossas opções de articulação sejam coerentes com o que buscamos: o direito de todos à alfabetização e à apropriação do pleno uso da escrita.

CAPÍTULO 1

DIMENSIONANDO A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A formulação do título apresentado para abrir este capítulo já traz uma sugestão inicial de que a alfabetização pode ser caracterizada como uma apropriação da escrita, entendida como uma aquisição ou uma aprendizagem de um sistema de escrita. Essa indicação, no entanto, é guiada por uma questão norteadora – ‘como dimensionar’ tal apropriação? Isso sugere uma informação pressuposta de que existem dimensões diferentes e, talvez, múltiplas, para essa apropriação. Dentre algumas dessas possibilidades, já se anuncia uma diferença importante: entre as formas como o professor dimensiona a apropriação, orientado muitas vezes por um determinado projeto de ensino, e as formas como o aprendiz dimensiona a sua apropriação, talvez em contraste com os usos escolares e não escolares da escrita. Além disso, a própria delimitação do que deve ser considerado o objeto de apropriação – a escrita – merece uma discussão, já que podem conviver concepções mais amplas ou mais restritas de escrita.

Considerando esses indicadores do título, um dos objetivos deste capítulo de abertura de um volume que tematiza a *apropriação da escrita* é o de, inicialmente, rastrear definições de alfabetização, relacionado-as com o surgimento do conceito de letramento. Esse possível mapeamento histórico dos conceitos de alfabetização e de letramento é favorecido pelas várias iniciativas de definição presentes nas páginas do *Jornal Letra A*, em diferentes edições. Ressaltamos que a busca de uma definição ou o aprimoramento de uma definição não pretendem, de forma simplista, regular uma única forma de entendimento. No entanto, a existência de um debate com a explicitação de argumentos e de pontos de vista pode produzir certos consensos, mesmo que provisórios.

Essa talvez seja uma das razões que sustentam a ação de tomar como referência um jornal que sempre buscou um diálogo entre as comunidades acadêmicas e profissionais e, a partir de suas referências, renovar o debate com a indicação dos possíveis avanços sobre os modos de dimensionar a apropriação da escrita no processo de alfabetização. Esses avanços podem estar presentes, por exemplo, na renovação de critérios que são utilizados para a definição do uso do rótulo “alfabetizado” e, principalmente, nos procedimentos de ensino que buscam favorecer apropriações mais consistentes e mais diversificadas da escrita, especialmente nos contextos escolares.¹

¹ O volume *Leitura na alfabetização*, desta coleção, aborda dimensões pertinentes a esta questão, problematizando o uso do rótulo de “alfabetizado” e o conceito de “alfabetização funcional”.

1.1. UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL PARA A DEFINIÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

O nosso ponto de partida é o de considerar uma pluralidade de definições de alfabetização, realçando diferenças temporais e espaciais que sinalizam perspectivas variadas para a sua caracterização. Uma definição de alfabetização foi proposta na primeira edição do *Jornal Letra A*:

Alfabetização

Historicamente, o conceito de alfabetização definia o ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita. Isto significa, na leitura, desenvolver a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 80, o conceito de alfabetização foi ampliado pelas contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, particularmente pelos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza

e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação.

Além das contribuições da psicogênese da escrita, também as necessidades da vida social contemporânea mostraram as limitações do conceito de alfabetização compreendido apenas como o domínio das “primeiras letras”. Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita. O termo *alfabetizado*, nesse quadro, passou a designar não apenas aquele que domina as correspondências grafofonêmicas, mas também aquele que utiliza esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita. É diante dessas novas exigências que surgiu uma nova adjetivação para o termo – alfabetização *funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita e, posteriormente, a palavra *letramento*.

ALFABETIZAÇÃO. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.1, 2005, Dicionário da Alfabetização, p.3 .

Na definição de alfabetização apresentada, há um destaque para as mudanças conceituais ocorridas historicamente, indicando que uma visão centrada no ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita foi ampliada para uma perspectiva que passou a destacar o processo de aquisição de um sistema representacional pela criança. Isso repercute na forma mais ativa com que esse aprendiz transcende as ações de decodificar e codificar, relacionando-as com uma vida social que ultrapassa os limites das práticas escolares. Nessa reorientação conceitual, a tradição que define a alfabetização, de forma mais restrita, ao domínio das “primeiras letras” passa a incorporar um componente social, na tentativa de aproximar a escola dos usos não

escolares. Não sem razão, a crítica consistente feita aos materiais escolares que artificializam textos e fragmentam a linguagem para fins centrados exclusivamente no código constitui-se como grande ponto de ruptura, em duas direções. De um lado, no sentido de alterar certas escolhas textuais e, de outro, no sentido de alterar um cenário de ensino e de aprendizagem que anulava a produção de sentidos, já que destacava apenas uma ação mecânica de se relacionar com a língua na sua dimensão quase que exclusivamente estrutural.

O conceito de “letramento”, indiciado pela definição, entra em cena como um importante dispositivo teórico e metodológico para dar destaque ao “domínio em situações sociais do uso da língua escrita”. Conforme já podemos adiantar, a ampliação teórica do termo “letramento” pode ser creditada à incorporação dos aspectos “funcionais” que definem as práticas sociais de uso da escrita e a sua repercussão metodológica pode ser sentida na seleção de textos e de materiais de escrita (ou portadores textuais) que, com o traço da maior autenticidade, substituem os materiais produzidos exclusivamente para o trabalho com o código – que será mais detalhado nos capítulos iniciais deste volume. Nessa definição de alfabetização, um deslocamento do foco: “o termo [alfabetização] passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita”. Destacamos, nesse momento, as palavras “habilidades” e “conhecimentos” como forma de caracterização que demarca mudança de ponto de vista.

A definição de alfabetização, apresentada a seguir, é um verbete de autoria da professora e pesquisadora Magda Soares, publicado no Glossário Ceale (2014). Ela acrescenta alguns importantes elementos para o entendimento das mudanças conceituais que orientam possíveis formas de (re)definir o termo “alfabetização”:

Alfabetização

A palavra *alfabetização* é de uso comum e frequente, não só no léxico específico de profissionais do ensino e da Educação, mas também no léxico de todos os indivíduos, alfabetizados ou não, de uma sociedade letrada. Entre estes últimos, há em geral concordância quanto ao conceito que a palavra *alfabetização* nomeia: pergunte-se a qualquer pessoa o que é *alfabetização*, e a resposta dificilmente será outra que não a de que *alfabetização* é “o processo de ensinar a ler e a escrever”.

Entre os profissionais do ensino e da Educação, porém, esse conceito foi posto em discussão a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de *alfabetização*, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam

processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, *letramento*, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra *alfabetização* especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a *alfabetização*, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego.

Não se trata, porém, como frequentemente se supõe, de aquisição de um *código*; um código é, em seu sentido próprio, um sistema que *substitui* os signos de um outro sistema já existente; ao contrário, o sistema alfabético não é um sistema de substituição de um outro sistema preexistente: é um sistema de grafemas que *representam* sons da fala, os fonemas, portanto, um *sistema de representação*, não um código.

É esse *sistema de representação* que se materializa no sistema alfabético, que é um *sistema notacional*: ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a *notação* – os grafemas – com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas.

Em síntese, *alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.

É importante destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a *alfabetização* deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o *letramento*; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura.

SOARES, Magda. Alfabetização. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFG. 2014. p.21-22.

A caracterização do termo busca, inicialmente, nos sentidos atribuídos pelo senso comum, uma definição consensual de que alfabetização é “o processo de ensinar a ler e a escrever”. No entanto, várias incompletudes podem ser indicadas nessa formulação, especialmente aquelas derivadas da ausência de complementos que apontam a função das ações de “ler” e de “escrever” em situações de uso que possam orientar esse ensino e a sua avaliação: ler e escrever o quê? ler e escrever para quem? ler e escrever por quê? São essas algumas das perguntas que referenciam os usos competentes definidos por variadas situações sociais e que justificaram um movimento de ampliação conceitual facilitado pela inclusão do termo “letramento” para dimensionar o desenvolvimento das habilidades de

usos da escrita. Embora haja uma clara defesa da necessidade de vinculação conceitual entre alfabetização e letramento, há certas especificidades que sustentam a desejável caracterização da **alfabetização**, como:

aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético;

aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego;

processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional² que representa, por grafemas, os fonemas da fala.

Nesses trechos do verbete de Magda Soares, podemos destacar duas palavras que, pela força da recorrência, sinalizam a sua importância: “aprendizagem” e “sistema”. O destaque dado à palavra “aprendizagem” – e à sua variação “processo de aprendizagem” – permite-nos caracterizar um percurso de aquisição e de apropriação da escrita que envolve uma diversidade de estratégias e de formas de aprender, o que dimensiona um caminho que poderia ser delimitado temporalmente. Essa delimitação está identificada quando pensamos no “ciclo inicial de alfabetização” ou nos “anos iniciais do ensino fundamental” como temporalidades que centram atenção na aprendizagem da língua escrita, nas ações de ler e de escrever.

Por outro lado, esse processo de aprendizagem estaria ligado a um projeto intencional de ensino, pois certos princípios e certas convenções que regem o sistema de escrita precisam ser evidenciados com procedimentos metodológicos favoráveis à apropriação dos aprendizes. Assim, surge uma questão que seguramente vai orientar a nossa discussão em outros capítulos: quais formas de aprendizagem podem favorecer a apropriação? Essas formas envolvem a possibilidade de construção de conhecimentos sobre a escrita?

A palavra “sistema” – especialmente na sua adjetivação “sistema alfabético” – também merece destaque porque, além de apontar para um traço definidor de nosso sistema de escrita que prevê relações entre fonemas e grafemas, é um indicador de algo que possui certa “lógica”, certa “organização”. Em outras palavras, mesmo quando consideramos todas as convenções, há certos princípios que podem justificar algumas das escolhas processadas tanto micro quanto macroestruturalmente. Essa regulação que permite indicar uma natureza mais sistemática e menos aleatória é resultado de um longo processo histórico de negociação de convenções, definidas pelas potencialidades e demandas de usos sociais. A segmentação de palavras com o uso de espaços em branco pode ser citada como um dos exemplos de uma convenção que tem suas implicações nos procedimentos de leitura e vice-versa, ou seja, historicamente a constituição de comunidades de leitores gradativamente impôs certos dispositivos de leitura.³

² O volume *Leitura na alfabetização*, desta coleção, aborda esse conceito na caracterização do processo de alfabetização.

³ A este respeito, o volume *Leitura na alfabetização* é uma fonte essencial para expansões de conceitos, procedimentos e dispositivos de leitura.

Embora sejam reconhecidas uma lógica e uma organização para o que chamamos “sistema de escrita”, esse reconhecimento não pode ser interpretado como traço facilitador do “processo de aprendizagem” exatamente porque, como veremos mais detalhadamente no capítulo 2, sobre a natureza do sistema alfabético da língua portuguesa, não há uma regularidade plena para controlar as relações entre sons e letras. Ao contrário, o sistema também tem algo de “assistemático” quando as convenções se apresentam sob uma escolha pouco clara para o aprendiz, com alto grau de arbitrariedade. Na verdade, em termos muito gerais, podemos afirmar, já neste capítulo inicial, que há certos paradoxos no processo de alfabetização e um deles reside no fato de que o princípio alfabético impõe uma relação de aproximação “da forma sonora das letras à forma gráfica das letras”. Porém, a natureza ortográfica das convenções determina uma relação de distanciamento entre essas formas, sinalizando que escrever não é uma ação de transcrever os sons.

Explorando um pouco mais esse paradoxo, podemos indicar que a emergência de uma hipótese alfabética, embora importante, não é suficiente para que o aprendiz capture o total funcionamento do sistema de escrita, especialmente porque “existem as normas que regem o seu emprego”. Essas normas, como veremos, podem estar localizadas na correta escolha de letras que seguem convenções definidas pela ortografia e também podem estar localizadas nas regularidades que configuram os gêneros textuais.⁴ Por isso, a aprendizagem da língua escrita deve ser tratada na sua totalidade, conforme a defesa presente no final do verbete: “a *alfabetização* deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento”.

Nessa mesma direção, podemos situar a afirmação de Olson:

É um chavão afirmar que a escrita é mais que o abecedário, mais que a capacidade de decodificar palavras e frases, O problema consiste em captar esse “mais”. Já sugeri que ele consiste na capacidade de ingressar nesse novo mundo – o mundo do papel – e, eventualmente, voltar a sair dele. (OLSON, 1997, p.12)

Com essa citação, temos uma indicação sobre o que pretendemos neste volume: caracterizaremos o sistema de escrita nas possibilidades e normatizações, mas traremos elementos para indicar “o algo mais” revelado nos usos da escrita. Na próxima seção, faremos um primeiro ensaio de análise para indicar a complexidade dos processos de construção e de interpretação da escrita, aliando esse movimento analítico ao argumento de que é preciso integrar alfabetização e letramento.

1.2. PRÁTICAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DE ESCRITA: BUSCANDO RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabemos que escrever é muito mais do que combinar corretamente as letras para formar palavras – “a escrita é mais que o abecedário” (OLSON, 1997, p.12). A habilidade para

⁴ A discussão sobre gêneros textuais é aprofundada em outros volumes desta coleção: *Produção de Textos, Leitura e Literatura infantil*.

escrever envolve atividades muito complexas e não pode ser reduzida a um ato mecânico de registrar os sons através das letras. Uma das razões que aumenta essa complexidade está relacionada às práticas sociais de escrita cada vez mais intensas e diversificadas. Hoje, já não pensamos que alfabetizado é aquele que somente sabe escrever o nome e sabe reconhecer algumas palavras impressas. As exigências são colocadas em outros níveis: preencher um formulário, ler avisos e panfletos são atividades requisitadas com bastante frequência. Em outras palavras, vivemos em uma sociedade letrada em que o contato com a escrita é inevitável; mais do que isso, é necessário para o acesso aos bens materiais e culturais. Portanto, para conviver nesse mundo letrado é importante saber quais são os possíveis usos da escrita e quais são as inúmeras funções projetadas.

Aprender a escrever tem uma função social bastante importante porque pode habilitar e legitimar o sujeito a participar de determinadas atividades de leitura e escrita. Como leitor, por exemplo, pode ter acesso a informações relevantes; como autor pode produzir textos, materializando suas reclamações, seus desejos, suas angústias. Se esse aprendizado é importante, **como a escola pode contribuir para que, de fato, o aluno se aproprie da língua escrita e se envolva em práticas sociais de leitura e de escrita?**

Inicialmente, é importante ressaltar quais são as características necessárias para que uma palavra ou um conjunto delas receba a qualificação de texto. Essas observações serão importantes porque estamos partindo das premissas de que *escrever significa produzir textos*, e não simplesmente dispor palavras de forma aleatória e de que *ler significa atribuir possíveis sentidos*.⁵ Para ilustrarmos essas premissas, vamos comentar duas situações que envolveram o uso da escrita por crianças que estão numa fase inicial de aprendizagem.

Situação de escrita (A): envolve uma criança de cinco anos que, em casa, escreve um bilhete para a mãe

Texto 1

VARI TUDO
 LIPA TUDO
 A GENTE NÃO FAZ BAGUNSA
 ATU
 NÃO RITA
 NÃ FABAGISA
 OBEDESI
 GURA
 A GETE SI AGATI
 AGUDACEDO
 NÃO FAZ BARUNHO⁶

Como um leitor que tem acesso apenas a esse produto compreende essa escrita?

⁵ As premissas enfatizadas e situações exemplificadoras complementares são amplamente exploradas em outros volumes desta coleção, como *Produção de Textos na alfabetização* e *Leitura na alfabetização*.

⁶ Texto produzido em contexto doméstico, acervo pessoal de autores desta coleção.

Para aqueles que já têm um domínio da língua escrita, chamam bastante atenção algumas escolhas presentes na superfície textual, como a troca de algumas letras, a ausência de pontuação, o uso exclusivo de letras maiúsculas, as questões de segmentação e de ortografia. Esses aspectos formais acabam adquirindo um destaque especial para esse leitor que acessa somente o produto materializado pela escrita. O leitor previsto (a mãe) certamente deve ter algumas informações do contexto situacional que não estão presentes no conjunto de enunciados apresentados e que definem um caminho de interpretação mais seguro e produtivo, comparado a um leitor distante da situação comunicativa específica.

Para qualquer leitor não previsto por esse texto, há uma estranheza natural em ler algo descontextualizado, principalmente quando se considera a necessidade de decodificação, e até de adivinhação, exigidas nessa situação de interação com o produto escrito. Nessa direção, é preciso, então, olhar para além das letras e dimensionar o que, de fato, esse conjunto de informações quer representar e em que medida essa tarefa foi bem sucedida.

Entre outras possibilidades, é possível inferir que o autor desse texto quis colocar no papel algumas informações que revelam uma possível promessa (*a gete não faz bagusa, obedesi, não faz barunho*). As estruturas apresentadas podem nos remeter ao universo escolar de uso da escrita - em que é comum, nos anos iniciais, a confecção de “combinados” que regulam as atividades em sala de aula e, por serem escritos, acabam adquirindo um estatuto de documento. Esse tipo de relação é que vai permitir ao leitor construir uma possível interpretação que agregue as informações colocadas na forma de uma lista e formule um sentido mais amplo, mesmo com todos os problemas envolvendo as convenções do sistema de escrita e mesmo desconhecendo o contexto original. É essa possibilidade de interpretação que nos permite dizer que existe um texto nos enunciados aparentemente desconectados. Como o produto que foi aqui apresentado está deslocado de sua situação comunicativa original, não temos informações contextuais que favoreçam a confirmação de muitas das hipóteses que podemos formular.

No entanto, o fato importante é que os enunciados permitem o aparecimento de uma interpretação possível. Essa interpretação está sujeita a outros elementos contextuais que podem completá-la ou mesmo modificá-la. Essa ação de tentar buscar uma “lógica” para o conjunto de palavras indica que o ato de leitura é uma busca por sentidos possíveis a partir das pistas presentes em uma dada situação comunicativa. Claro que o não pertencimento (ou o não conhecimento) à situação comunicativa em que o texto se insere limita as possibilidades, mas não impede que algumas hipóteses de leitura sejam formuladas, umas mais pertinentes que outras.

Como o leitor previsto (a mãe) compreende essa escrita?

Um texto não pode ser feito com a pretensão de ser lido por todos (e de ser lido da mesma forma por todos os eventuais e potenciais leitores). Convém, então, que se dimensione uma situação comunicativa como um parâmetro que define qual hipótese gera uma interpretação mais segura. Para isso, é importante frisar que o texto prevê um determinado tipo de leitor que, por sua vez, tem determinadas informações e está envolvido com o (con)texto integralmente, ou seja, associando a “forma” gráfica à “função” comunicativa.

Essa produção em análise (Texto 1) surgiu depois de o filho ter solicitado oralmente à mãe que o primo dormisse em sua casa e a resposta taxativa da mãe foi que, quando os dois ficavam juntos, era tanta bagunça que ninguém conseguia dormir – além, é claro, da sujeira que aprontavam. Em função dessa negativa da mãe, as duas crianças resolvem fazer o texto escrito na esperança de conquistar a interlocutora e reverter a situação desfavorável. A hipótese, aqui, é a de que o empenho através da palavra escrita tem um valor documental usado pela nossa sociedade. É claro que o suporte escolhido para “abrigar” a promessa era um papel-carta todo colorido e adornado com corações e desenhos que, sem dúvida, incrementaram o seu poder de sedução. A função de persuasão da escrita é evidente nessa situação e seu efeito pode ser comprovado pela alteração da decisão da mãe: depois do “documento” e de todo o processo de interação oral que sucedeu à leitura do texto, o pedido foi aceito. Na verdade, a mãe se sentiu sensibilizada pelo esforço empenhado pelos autores. Sendo crianças de cinco anos, a mãe talvez não esperasse esse tipo de texto nesse estágio de aprendizagem e, mais do que isso, tenha se surpreendido com o uso estratégico da escrita pelas crianças.

Depois dessa contextualização mais ampla, fica facilitada a tarefa de interpretar os enunciados e, também, torna-se mais segura a atribuição do rótulo “texto” para o conjunto de informações que foram apresentadas. Não se pode concluir, no entanto, que o texto não tenha problemas, muito menos, que o leitor precise, sempre, adivinhar toda a situação comunicativa para processar as informações. Ressaltamos apenas três conclusões importantes, para desfazer algumas possíveis lacunas:

1. As palavras, embora escritas fora da convenção, revelam a existência de uma intenção comunicativa que orienta o sentido dos enunciados e que permitem, portanto, afirmar que se tem um texto.

2. O leitor previsto para o texto é que deve avaliar a suficiência e a pertinência das informações. Isso significa dizer que o texto tem um trajeto comunicativo demarcado, o que não nos permite exigir que funcione da mesma forma para todos, em todas as situações. Assim, se os defeitos formais é que inicialmente podem chamar a atenção daqueles que não conhecem o contexto de produção, para o leitor previsto (a mãe) o conteúdo (e o próprio gesto de escrita) é que adquire uma importância maior. Há determinados conhecimentos prévios compartilhados que não são acessíveis a todos. Assim, o que é um texto significativo para um leitor pode deixar de ser para outros, porque a construção de sentido pode ser diferenciada. Além do mais, a previsibilidade de informações e a consequente antecipação de hipóteses de leitura dependem do conhecimento prévio partilhado entre os interlocutores.

3. O conhecimento sobre a escrita não envolve apenas o domínio de uma técnica. Tão importante quanto saber que letra usar é saber quando usar a escrita, para que usar a escrita, com que objetivos e em que circunstâncias. Assim, a pessoa letrada é aquela que desenvolve essa capacidade de fazer uso da escrita, atribuindo-lhe funcionalidades e valores.

Para efeito de comparação, apresentamos o texto 2, a seguir, na sua forma ortográfica, para que seja percebida a natureza das informações e que se ressalte ainda mais a coerência desses enunciados organizados da forma como foram:

Texto 2

VARRE TUDO
 LIMPA TUDO
 A GENTE NÃO FAZ BAGUNÇA
 ALTO
 NÃO GRITA
 NÃO FAZ BAGUNÇA
 OBEDECE
 JURA
 A GENTE, SE A GENTE
 ACORDAR CEDO
 NÃO FAZ BARULHO

A apresentação da produção escrita segundo as convenções ortográficas favorece, em um primeiro momento, o processo de decodificação, minimizando a tarefa de adivinhação. Assim, o reconhecimento mais automático de palavras como *alto*, *grita*, *jura*, *gente* favorece a emergência de uma linha temática que garante a produção do sentido. Além da decodificação, é preciso destacar, em um segundo momento, que a correção da grafia ativa elementos que vão além das palavras. Por exemplo, já na primeira palavra, a possibilidade de reconhecer *varri* e *varre* como duas opções dispara, conseqüentemente, duas expectativas de continuidade do texto, estabelecendo relações, inclusive, com o gênero textual esperado: a opção *varri* encaminha para uma narrativa situada no passado enquanto a opção *varre* indica a projeção de ação futura revestida de uma promessa. Portanto, nesse caso, embora o som /i/ possa ser representado pelas letras *i* e *e*, as diferenças de significado são determinantes para o sucesso da intenção comunicativa. Soma-se o fato de que há uma regra para a “escolha” da representação gráfica: o som /i/ fraco, no final de palavra, só pode ser escrito com a letra *e*. Esse é apenas um exemplo que evidencia um estágio inicial do domínio do sistema de escrita, o que situa que os produtores desse texto precisam aprender alguns importantes aspectos da configuração da escrita (pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, ortografia).⁷

Não é sem razão que o processo de escolarização é de longa duração. Seria um despropósito exigir que o aprendiz já dominasse todos esses aspectos estruturais que envolvem o uso da escrita na dimensão das prescrições que abrangem a tecnologia da escrita. Por outro lado, é preciso valorizar uma dimensão bastante produtiva do uso: os aprendizes da situação ilustrada demonstram conhecer, pelo uso que fizeram, que a escrita pode ter o poder de convencimento em situações em que a palavra precisa ser empenhada, o que atribui à escrita, na nossa sociedade, um valor documental. Ressaltamos, no entanto, que essa função não é homogênea. Em muitas situações, em muitas localidades e, principalmente, para muitas pessoas, a palavra falada também tem essa força documental, expressando uma relação de confiança. Por isso, quando indicamos uma determinada

⁷ Para uma melhor compreensão da perspectiva do sujeito, lembramos que o capítulo 3 se centrará nas hipóteses iniciais das crianças em relação ao sistema de escrita, em situações espontâneas ou com a mediação de adultos.

função e um determinado valor para a escrita não podemos inferir que essas funções e esses valores têm um caráter universal, aplicável em qualquer situação de uso. No entanto, o que é preciso realçar é que esses aprendizes, mesmo sem uma orientação mais explícita, apresentam-se como membros efetivos de uma comunidade de usuários da escrita, tanto que espontaneamente tomaram a decisão estratégica de produzir um registro escrito como elemento de persuasão. Certamente esse uso da escrita foi deduzido de outras práticas sociais presentes na comunidade de usuários a que os aprendizes pertencem, o que inclui não somente o núcleo familiar, que troca informações por escrito (bilhetes, cartões, anotações), mas também a instituição escolar – que promove e estimula certos usos, indicando os valores sociais que estão agregados à escrita.

Situação de escrita (B)

A segunda situação que analisaremos é também a produção de uma criança que começa a se relacionar com o sistema de escrita.

Texto 3

O macaco e vovô
Vovô é o macaco de boneca
A boneca menina:
– Vovô, menina a boneca.
O macaco vovô a boneca.
menina dá boneca a vovô

Trata-se de um texto de aluno de anos iniciais do ensino fundamental (Geraldini, 1991). Ao contrário do *Texto 1*, nesse exemplo temos a facilidade de reconhecer as palavras, já que há uma observância aos aspectos que envolvem o sistema. No entanto, como uma dimensão importante para a leitura é a associação de significados de modo a produzir sentidos, a dificuldade emerge quando tentamos relacionar todas as palavras na busca de uma unidade temática que permita o reconhecimento de um texto. Sabemos que um texto escrito não é a soma aleatória de palavras escritas corretamente. Assim, a presença de referenciais como “macaco”, “vovô”, “menina”, “boneca” criam a expectativa de uma narrativa em que, coerentemente, esses elementos possam estar articulados, mas não é isso que ocorre. Conhecendo as condições em que o texto foi produzido, talvez o professor alfabetizador saiba interpretar a produção e estimar quais problemas a criança deve ter enfrentado na escrita. No entanto, retomando as tendências que possivelmente vigoravam no início da década de 90, com o modelo acartilhado de texto e uma artificialização da produção, além das expectativas da criança em acertar a ortografia, pode ser melhor entendida esta ausência de textualidade. Cabe ao leitor que não participou do processo de produção adivinhar um potencial enredo em que esses personagens sejam convocados e produzam um sentido mínimo. Na verdade, a presença de formas nominais indica apenas uma lista de palavras e o fato de estarem escritas corretamente pode indicar uma expectativa escolar de escrita, ou seja, nesse momento interessa a correção, mesmo que as crianças tenham usado as palavras, possivelmente, a partir da memória.

Embora o procedimento de aprender palavras de memória, possivelmente a partir de cópia e repetição, em alguma situação de ensino, possa ser um dispositivo pedagógico legítimo, o questionamento aqui recai sobre a natureza textual ausente na produção, ou seja, como todas as palavras aprendidas com treino ortográfico podem gerar um texto?⁸

1.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONJUGAÇÃO DE PROCESSOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As situações de escrita em sala de aula revestem-se de traços peculiares e de objetivos sobrepostos: o que se pretende é ensinar a escrever e não só apresentar a escrita em uma dimensão das suas convenções ou na ação mecânica de explicar o funcionamento do sistema de escrita. Por isso, a importância de uma proposta pedagógica que explicita e valoriza desde a definição da tarefa (o para que se escreve) até o processo de ler e avaliar o texto do aluno, relacionando os processos de alfabetização e letramento. Qual seria essa possível relação? E quais as suas implicações para as decisões metodológicas?

Em direção a uma possível resposta, apresentamos uma “troca de ideias”, publicada no *Jornal Letra A*, entre dois importantes pesquisadores situados em contextos nacionais diferentes:

É preciso conjugar alfabetização e letramento?

Alain Betolila

Os métodos de leitura, freqüentemente, tentam conciliar o inconciliável: levar à descoberta do funcionamento do código escrito, pelo entendimento do princípio alfabético e, ao mesmo tempo, com os mesmos textos, levar à compreensão das finalidades e dos usos da língua escrita. Trata-se de uma aposta impossível, pois cada um dos dois objetivos complementares exige que se utilizem textos de dimensão e natureza muito diferentes. A descoberta do princípio alfabético demanda a manipulação de segmentos curtos e cuidadosamente escolhidos para permitir que o aluno perceba as unidades distintivas na fala e na escrita. A tomada de consciência da diversidade de textos e de suas finalidades demanda, ao contrário,

textos ricos, autênticos e socialmente significativos. Buscar tornar acessíveis, a partir de um mesmo texto, tanto o funcionamento do código, quanto os usos da escrita, implica os riscos de comprometer o primeiro objetivo e de empobrecer consideravelmente o segundo. Com textos muito breves, insípidos, sem sentido e sem significado social, não será possível mostrar ao aluno o que é ler; mas textos ricos, variados, portadores de significados não se prestarão para evidenciar as relações entre grafemas e fonemas.

Ora, está fora de questão negligenciar um ou outro objetivo: por um lado, a descoberta rigorosamente conduzida da compreensão do princípio alfabético; e,

⁸ Reiteramos que diversos outros exemplos são analisados em outro volume desta coleção (*Produção de textos*), com ampliações dos conceitos de *texto*, *textualidade*, *coesão* e *coerência*.

por outro, a explicitação das magníficas perspectivas abertas pela leitura.

Um equilíbrio deve residir, durante os primeiros meses de aprendizagem, numa distinção entre os dois objetivos, para que ambas as dimensões do saber ler sejam alcançadas. Enquanto o aluno não for capaz de decodificar, o professor

deve multiplicar o quanto possível a leitura de textos ricos e variados. Depois que os alunos tenham dominado o princípio alfabético com uma progressiva autonomia na identificação de palavras, os dois objetivos poderão então se juntar e se apoiar sobre os mesmos textos e suportes.

Magda Soares

A criança deve entrar no mundo da escrita usando dois “passaportes”: precisa apropriar-se da tecnologia da escrita, pela alfabetização, e precisa identificar os diferentes usos e funções da escrita vivenciando diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de letramento. Se lhe é oferecido um dos “passaportes” - se apenas se alfabetiza sem conviver com práticas reais de leitura e de escrita - formará um conceito distorcido e parcial do mundo da escrita; se usa apenas o outro “passaporte” - se apenas, ou sobretudo, é levada ao letramento, sem a apropriação adequada da tecnologia da escrita - saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela. Assim, para a inserção plena da criança no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis.

Se não houver essa simultaneidade e indissociabilidade, a criança não verá sentido em aprender a tecnologia, pois esta não a leva além de relações entre sons e letras, famílias silábicas, frases

sem contexto, como a tão citada “Eva viu a uva”, e pseudotextos de cartilhas; ou a criança conviverá com textos reais, com práticas reais de leitura e de escrita, mas não aprenderá a ler e escrever textos.

Não há dúvida de que a aquisição do sistema de escrita - a alfabetização - supõe, para ser eficiente, ensino de forma explícita, sistemática, progressiva, já que as relações entre fonemas e grafemas são convencionais e, em grande parte, arbitrárias. Mas esse ensino não precisa, nem deve ser feito com base em frases e pseudotextos construídos artificialmente apenas para servir ao objetivo de ensinar a ler e escrever. Ao contrário, esse ensino pode e deve ser feito no contexto do letramento: a partir de textos reais, que circulam no universo da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o tal como é usado nas práticas sociais.

O caminho adequado é o da síntese: não alfabetização OU letramento, mas alfabetização E letramento.

Embora a retórica construída nesse volume já preveja uma resposta afirmativa para a pergunta do título da matéria (“É preciso conjugar alfabetização e letramento?”), o movimento necessário é o da discussão sobre os argumentos que sustentam essa possível conjugação.

Em uma das respostas, o professor francês Alain Bentolila destaca o ensino da leitura, apontando que a preocupação escolar com o “código escrito” não pode anular a exploração dos usos sociais da escrita, ou seja, a compreensão do princípio alfabético deve ser uma abertura para a exploração significativa da leitura. Recoloca, assim, a questão da natureza diferenciada da alfabetização – que implica explorar segmentos sonoros para compreender o princípio alfabético – e a questão do letramento, ao realçar finalidades e usos da escrita. Ao polemizar as tensões existentes entre objetivos metodológicos para esses dois processos, o autor acentua o problema da extensão e da qualidade dos textos utilizados na escola. Essas questões serão retomadas, na perspectiva metodológica, no último capítulo deste volume.

Em outra resposta, a professora Magda Soares usa a metáfora do passaporte para indicar a dupla entrada necessária para o mundo da escrita, quer pela via da tecnologia presente no sistema de escrita quer pela via das práticas sociais. Essa entrada simultânea é que permitirá uma apropriação dos aspectos convencionais do sistema de escrita e uma convivência com as diferentes práticas reais de leitura e de escrita. Ambas as respostas fazem críticas à artificialização excessiva de procedimentos de ensino de escrita que priorizam apenas a “tecnologia da escrita” e negligenciam as dimensões sociais do uso da escrita. Nessa direção, uma resposta metodológica é dada em relação à seleção de materiais: a autenticidade dos textos. Também no capítulo 4 será aprofundada a dimensão aqui apontada.

A seguinte definição de letramento, de Magda Soares, é um verbete publicado no Glossário Ceale (2014) e sintetiza o possível e necessário diálogo com a alfabetização, já conceituada no início deste capítulo, ao mesmo tempo em que sinaliza certas especificidades:

Letramento

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que *letramento* – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, *letramento* é considerado apenas em sua relação com *alfabetização*.

Nos anos 1980, os limites do ensino e da aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino

da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita. É então que surge no contexto educacional o termo *letramento*, que inicialmente se associou ao termo *alfabetização*, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito.

Na verdade, talvez a palavra *letramento* não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra *alfabetização*. Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, *alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Ampliar o significado da palavra *alfabetização*, para que designe mais que o que tradicionalmente e correntemente vem designando, seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua. É o que justifica e explica o surgimento de um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabético – à *alfabetização* – para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita – o *letramento*: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

SOARES, Magda. Letramento. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.180-181

Destacamos as seguintes passagens:

“*alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever.”

“*letramento* é o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.”

Com essas referências conceituais, temos elementos para justificar que a apropriação da escrita no processo de alfabetização precisa estar dimensionada no processo de *letramento*, o que significa que os procedimentos metodológicos favoráveis à aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita pelos aprendizes devem **ensinar a ler a escrever** e devem **possibilitar a leitura e a escrita**.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo apresentou a multiplicidade de conceituações do termo alfabetização, em função das mudanças de concepção que definem a escrita alfabética como um código ou um sistema de representação, ao mesmo tempo em que a alfabetização é tomada em seu sentido social e cultural, quando está relacionada com a participação dos sujeitos em práticas sociais de uso dos textos. A ideia de dimensionar a alfabetização a partir do letramento acrescenta novos desafios para uma articulação coerente entre estes dois conceitos nas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2

ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DE UM SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

No capítulo anterior, argumentamos favoravelmente a uma articulação entre os conceitos de alfabetização e de letramento, indicando os vínculos necessários entre o aprendizado de um sistema de representação e a sua utilização nas mais variadas situações comunicativas. Assim, a expressão “alfabetizar letrando” enfatizou a necessidade de que o aprendizado da escrita esteja vinculado a práticas sociais, em ações de leitura e de produção textual que promovam sentidos.

Neste capítulo, continuaremos a defender essa articulação trazendo, agora, certas especificidades do processo de alfabetização, ou seja, aspectos que envolvem a aquisição de um sistema de escrita alfabético, o que implica a “aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler” (SOARES, 2014, p.21). Nessa direção, a discussão visa contribuir para mostrar a especificidade de trabalho com o sistema de escrita no período de alfabetização. Defende-se o argumento de que a escola pode desenvolver atividades em que estão presentes, ao mesmo tempo, as ações sociais de ler e de escrever e as ações pedagógicas de ensinar a ler e a escrever.

Motivados por uma análise da palavra “alfabetização”, podemos inicialmente simular um exercício de levantamento de outras palavras e expressões que poderiam estabelecer redes de significado: “alfabeto”, “escrita alfabética”, “princípio alfabético”. Dessa listagem, retiramos a justificativa para o desenvolvimento deste capítulo: se a alfabetização, em um sentido mais restrito, envolve o aprendizado de um sistema alfabético, é preciso entender o funcionamento de um sistema de escrita que apresenta uma “natureza alfabética”. Esse entendimento favorece, por um lado, a compreensão do objeto de conhecimento a ser trabalhado na alfabetização e, por outro lado, o entendimento do percurso de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz, permitindo ao docente melhor organizar a sua ação pedagógica.

2.1. SISTEMAS DE ESCRITA

Um ponto de partida para enquadrar a nossa discussão refere-se ao entendimento das razões que justificam caracterizar um “sistema”. Teoricamente, a palavra sistema remete a algo que tem uma lógica, um funcionamento regulado e, portanto, uma organização. Qual seria, então, essa possível lógica de um sistema de escrita que é caracterizado como

alfabético? A explicação trazida pelo verbete “Sistemas de escrita”, publicado na seção Dicionário do *Jornal Letra A*, sintetiza, em um primeiro movimento de caracterização, a diferenciação básica entre uma natureza *ideográfica* e *fonográfica*.

Sistemas de escrita

A classificação de um sistema de escrita depende fundamentalmente da possibilidade de indicar uma lógica de funcionamento que permita atribuir certa regularidade e, portanto, justificar a existência de um sistema, com a complexidade prevista nos seus dispositivos de organização. Assim, dois princípios básicos regem a definição sobre o que um sistema vai prioritariamente registrar: o significado (e seus aspectos mais conceituais) ou o significante (os aspectos mais estruturais, ligados à forma). No primeiro caso, atua o princípio logográfico ou ideográfico e, no segundo caso, atua o princípio fonográfico. Ou seja, registram-se elementos que permitem associar pensamentos e ideias ou grafam-se elementos que remetem aos sons. O sistema de escrita da língua portuguesa segue o princípio fonográfico, o que indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros. No entanto, além de definir a atuação de um princípio fonográfico, há diferenças na seleção do elemento sonoro que será privilegiado: a forma gráfica pode registrar uma sílaba (uma escrita fonográfica silábica) ou a forma gráfica pode registrar um fonema (uma escrita fonográfica alfabética). Há sistemas em que letras remetem sistematicamente a sílabas e há sistemas em que as letras

remetem a fonemas. O português prevê, em sua escrita, uma relação entre letras e fonemas, o que o caracteriza como um sistema alfabético. A definição do funcionamento do sistema alfabético não se esgota nessa relação, principalmente porque não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas. A arbitrariedade dessas relações manifesta-se em muitos casos e a única forma de dominá-las é a aplicação de convenções apontadas pela ortografia – a forma correta de se grafar independentemente do princípio que rege o sistema. O reconhecimento de um princípio de funcionamento não anula a emergência de diferentes critérios em um mesmo sistema, o que permite identificar a sua natureza sempre heterogênea. Por exemplo, quanto mais a grafia de uma palavra é atribuída a razões etimológicas, maior é a manifestação do princípio ideográfico. Nesse caso, a referência à cadeia sonora não vai indicar pista alguma para legitimar a escolha, mesmo quando a escrita está sob a lógica do princípio fonográfico. O contrário também é verdadeiro: sistemas ideográficos também podem registrar sons. Com esse traço heterogêneo, do ponto de vista do usuário, é preciso, para um uso efetivo do sistema, compreender o princípio que governa o funcionamento, mas também reconhecer os seus desvios e as suas marcas de arbitrariedade.

O verbete salientou, já em sua introdução, a ideia de que um sistema obedece a princípios que determinam um funcionamento preferencial, historicamente construído. Assim, se a preferência é dada por representar o significado, tem-se uma escrita ideográfica. Se a preferência é dada por representar a cadeia sonora – o significante – tem-se uma escrita fonográfica. O registro dos sons, no entanto, pode privilegiar relações entre diferentes unidades. Há sistemas em que letras representam sílabas (escritas fonográficas silábicas) e há sistemas em que letras representam fonemas (escritas fonográficas alfabéticas).

No caso específico da escrita do português, podemos identificar a sua natureza fonográfica quando pensamos em palavras como “bala”, “mala”, “nata”, “pata” em que as diferenças na fala são registradas por diferentes letras. Isso evidencia que a cadeia sonora é uma importante referência para a decisão sobre a escolha das letras. Cada letra, nesses casos, estabelece relações com uma unidade sonora específica (o fonema), indicando a atuação de um princípio alfabético, ou seja, a letra representa um fonema. Em um sistema em que atuasse, de forma plena e exclusiva, um princípio alfabético, haveria a expectativa de que para cada fonema existiria uma letra e que cada letra representaria um fonema, em uma relação biunívoca, o que traria um grau máximo de transparência nessa relação entre sons e letras.

No entanto, esse grau de transparência é alterado quando se verifica que não é exatamente a pronúncia que é a referência para a definição da letra a ser escolhida. Na palavra ‘pato’, por exemplo, quando se pensa na cadeia sonora que seria a referência para a escolha da letra, tem-se a existência de quatro (4) sons e de quatro (4) letras, o que indicaria a atuação de um princípio alfabético. Certamente, a possível variação de pronúncia do som final – que pode ser realizado como [o] ou [u] – não será uma razão para negar o princípio alfabético. Essa variação indica que os sistemas de escrita alfabéticos não fazem uma transcrição direta de sons, mas representam esses sons. Por isso, como será destacado em outro momento, a distinção entre *fone* e *fonema* será fundamental para o entendimento da relação entre a cadeia sonora e a forma gráfica. Nessa direção, destacamos a necessidade de maior entendimento sobre o uso da palavra “sons” quando se pretende caracterizar um sistema de escrita alfabético como aquele que representa uma cadeia sonora. Essa cadeia sonora não necessariamente refere-se às características dos sons pronunciados (os fones), com todos os traços de fala que marcam a diversidade linguística presente nas pronúncias regionais, por exemplo. Refere-se, também, aos sons que funcionam para distinguir significados no sistema de uma língua (os fonemas) e que serão, portanto, a base para a definição de um sistema alfabético.

A comparação entre algumas possibilidades de escrita vai evidenciar que o fato de o português ser caracterizado como uma escrita alfabética não vai significar uma atuação constante do princípio alfabético. Conforme salientado no verbete,

“O português prevê, em sua escrita, uma relação entre letras e fonemas, o que o caracteriza como um sistema alfabético. A definição do funcionamento do sistema alfabético não se esgota nessa relação, principalmente porque não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas. A arbitrariedade dessas relações manifesta-se em muitos casos e a única forma de dominá-las é a aplicação de convenções apontadas pela ortografia – a forma correta de se grafar independentemente do princípio que rege o sistema.”

Ainda como evidência de que, no sistema de escrita do português, não há uma atuação exclusiva de um único critério de funcionamento, podemos encontrar casos em que a natureza fonográfica permanece, mas a relação não é a de uma letra representando um fonema e, sim, uma sílaba, como nas palavras “advogado”, “absoluto” e “apto” em que as letras “d”, “b” e “p” representam sílabas, o que nos autorizaria a identificar, pontualmente, uma escrita fonográfica silábica. Além desses exemplos, somam-se aqueles casos de um tipo de forma de escrita “abreviada”, muito comum nos telegramas e agora potencializados nos ambientes digitais, como em “vc” para a palavra “você” em que as letras “v” e “c” remetem a sílabas. Certamente, é preciso indicar que o processo de abreviatura não é governado apenas por um critério silábico. Existem também abreviaturas cujo critério é a letra representar uma expressão vocabular ou uma frase inteira, como em “fds” para “fim de semana” ou “RSVP” para “répondez s’il vous plait” – uma expressão francesa já usual em nossos convites, como pedido de confirmação de presença em determinado evento. Enquanto em português esses casos são mais localizados, há sistemas de escrita em que a letra vai corresponder a sílabas e não a fonemas, constituindo-se como um sistema de escrita fonográfico silábico. Nesses sistemas, tanto para o processo de escrita quanto de leitura, compete ao usuário da escrita relacionar a forma gráfica com a pauta sonora prevista, geralmente projetando a inclusão das vogais. Nesse processo de leitura, por exemplo, o usuário da escrita deverá atentar-se para as palavras que antecedem ou sucedem em uma sequência de uma frase ou valer-se, em alguns casos, das pistas contextuais que permitiriam reconhecer essas palavras.

Além dessa variação entre o princípio alfabético e o princípio silábico, é preciso listar os casos em que a relação da escrita da palavra baseada na pauta sonora não vai ser suficiente para as decisões sobre a escolha das letras. Um exemplo que ilustra bem essa situação é o caso de solicitar a alguém para que escreva, a partir de um ditado aleatório, a sequência de sons [se’saw]. Certamente, um aprendiz, em estágio inicial, teria várias hipóteses para além da decisão sobre qual o princípio de escrita ativar nessa tarefa de “registrar” os sons. Um usuário mais experiente, por outro lado, seguramente faria uma pergunta sobre qual o significado pretendido, já que essa cadeia sonora pode ser escrita, pelo menos, de três formas – seção, sessão e cessão – a depender do significado intencionado. Esse exemplo evidencia que a decisão sobre a escolha das letras não será baseada apenas na cadeia sonora e sim na diferença de significado, o que desloca o princípio fonográfico para o princípio ideográfico – em que diferenças de significado é que governam a escolha da grafia. No entanto, é preciso ressaltar que essa atuação do princípio ideográfico no sistema de escrita do português é considerada mais pontual, mais circunstancial. Isso porque as diferenças de significado não são sempre tomadas como critério regular para justificar formas diferenciadas de se escrever. Por exemplo, não teremos automaticamente duas grafias para a palavra “manga” em função da existência de significados diferentes.

Para que essa discussão sobre a complexidade dos sistemas de escrita seja compreendida, vamos indicar uma polêmica que questiona se o registro escrito deve representar diferenças semânticas (de significado) ou diferenças sonoras. Essa polêmica, devemos enfatizar, não está restrita aos que estão em fase inicial de aquisição do sistema de escrita e foi aqui mencionada para provocar reflexões no leitor professor. Os questionamentos podem (e

são feitos) por usuários mais experientes e, portanto, já alfabetizados. Especialmente na condição de alguém que pretende ensinar o funcionamento do sistema de escrita, é importante a sensibilização para as possibilidades de escolhas. Essa sensibilização de quem alfabetiza vai permitir que, ao se colocar do ponto de vista do aprendiz, passe a entender que a lógica do sistema não é definida de uma forma única e transparente, o que atribui legitimidade às dúvidas e aos questionamentos produzidos por quem está aprendendo.



PARA REFLETIR

Os exemplos abaixo vão ilustrar a reflexão sobre algumas possibilidades do sistema de escrita, na linha de problematização pedagógica que acabamos de sugerir.

A intenção é indicar dúvidas e questionamentos que possam surgir de uma representação baseada nos sons ou nos significados.

Analise esses exemplos e identifique outros em suas práticas de alfabetização, para orientar seus estudos individuais ou em grupo e, ainda, seus planejamentos de atividades ortográficas.

Como primeiro exemplo, tomemos a palavra “Mercosul”. Um leitor que desconhecesse o significado e os usos dessa palavra – que funciona como sigla – talvez lesse a letra “s” com o som de [z], seguindo uma indicação de vínculos sonoros previstos por uma regra de leitura – uma regularidade – que indica que a letra “s” entre duas vogais é lida com o som de [z]. Esse mesmo leitor, baseado no seu domínio de algumas convenções e seguindo um princípio de relação entre sons e letras, poderia, com esse argumento, reivindicar o registro de “ss” (Mercossul) quando alguém lhe dissesse que a leitura deve ser com o som de [s]. Ou seja, tomando apenas a relação entre letras e sons, haveria um questionamento sobre as formas de decodificação e codificação. No entanto, quando há a explicação de que a sigla mantém a grafia da palavra “sul” como uma sinalização de sentido, todo o raciocínio centrado na pauta sonora e nas regras de codificação da língua portuguesa é relativizado. Nesse caso, um princípio ideográfico é mais produtivo para os objetivos previstos pela sigla e, certamente, aqueles familiarizados com essa forma de representação reconhecerão a validade do critério de preservar e de estimular os significados, o que seria um argumento bastante forte para rejeitar a opção pela grafia “Mercossul”, que poderia não facilitar o reconhecimento visual da palavra ‘sul’, ativando outras possibilidades que adiarão a relação com o significado pretendido pela sigla.

Como segundo exemplo, reproduzimos uma coluna de jornal em que o autor reclama sobre as grafias “taxar” e “tachar” e defende que as diferenças de significado deveriam ser relevantes para a escolha das letras. Nesse caso, a defesa é de que o princípio ideográfico deveria prevalecer, já que promoveria, segundo os argumentos trazidos pelo texto, a “clareza e a distinção”.

A Folha anda se excedendo com o xis, essa letra exótica, digna de ser extinta. No domingo em que o caderno Tempo Real já deixava de ser caderno, o excelente texto “Catastrofistas vêm risco de um novo 29” saiu com a seguinte excrescência: “jogar suas fixas na aposta...”. Mais adiante, outro tropeço na letra-encruzilhada: “taxados ora de nacionalistas, ora...”.

Na crítica interna da edição, esperneeí. O Erramos saiu, dias depois, mas só corrigiu o primeiro escorregão. Chiei de novo e recebi da Secretaria de Redação uma resposta lacônica: “Taxar / tachar pode ser as duas formas”.

Até aí morreu Neves, pensei comigo. “Taxar” é pôr preço ou cobrar imposto; “tachar” significa apontar tacha (mancha) ou, em sentido figurado, qualidade ou aspecto negativo.

Por via das dúvidas fui checar nos dicionários. A única justificativa que encontrei – e que provavelmente serviu de apoio para a Redação recusar-se a retificar o erro evidente – foi um estranho comentário de Leite de Vasconcelos citando Aires da Mata Machado Filho, abrigado no “Novo Dicionário Aurélio” (verbetes “tachar”).

Por economia de espaço, deixo de reproduzi-lo aqui. O argumento central é que “tachar” pode ser usado só para atribuir qualidades negativas a alguém ou a alguma coisa, mas “taxar” (no sentido de atribuir valor) serve tanto para as negativas quanto as positivas. “Ambos os verbos significam, ao cabo de contas, o resultado de um julgamento.”

Ora veja. Não só descobri que o que aprendera anteriormente estava errado, como reinstaurou-se a confusão. Vale quase tudo, quanto a taxar/tachar. Mas garanto que vou continuar fazendo a separação acima, pois sou a favor da clareza e da distinção.

Mais ainda, adquiri uma nova e curiosa expressão: “ao cabo de contas”. Inútil, diga-se, porque pretendo nunca empregá-la. Quanto a saboreá-la, são outros quinhentos.”

Folha de S.Paulo, Coluna do Ombudsman, 05/02/95, p. A8

Esses dois exemplos de polêmicas sobre os modos de ler e de grafar palavras revelam que é possível projetar diferentes expectativas em relação às potencialidades de um sistema, ora demandando uma vinculação com a pauta sonora ora requisitando uma diferenciação semântica. Surge, então, um questionamento legítimo: um sistema de escrita deve registrar diferenças sonoras ou diferenças de significado? Eis uma questão que acompanha, de forma permanente, tanto os aprendizes quanto os usuários mais experientes.

Dimensionando essa polêmica de outra maneira, podemos perguntar se é mais produtivo seguir um princípio ideográfico em que diferenças de significado devem ser marcadas ou um princípio fonográfico em que diferenças sonoras devem ser registradas.

A resposta já apontada no verbete sobre “sistemas de escrita” é a de que um sistema de escrita admite a convivência desses dois princípios, embora exista uma lógica preferencial de funcionamento. Retomando a conclusão do verbete: “é preciso, para um uso efetivo do sistema, compreender o princípio que governa o funcionamento, mas também reconhecer os seus desvios e as suas marcas de arbitrariedade”.

A lógica preferencial de um sistema de escrita, definida historicamente, traz vantagens e desvantagens – e não podem ser simplificadas em uma escala evolutiva que, por exemplo, atribua maior valor representacional aos sistemas fonográficos, especialmente os de natureza alfabética. Para uma melhor compreensão da história dos sistemas de escrita e da sua relação com o processo de alfabetização, selecionamos uma seção do *Jornal Letra A*:

Sistemas de escrita


Saber como a escrita surgiu e se transformou ao longo do tempo auxilia professores e alunos na aprendizagem dos seus atuais fundamentos




Para quem sabe, ler parece algo simples e natural. Mas a escrita é um sistema complexo, que vem se aperfeiçoando por longo tempo. Cada sistema de escrita decorre de uma realização social. Não são uma coisa dada, ou “inventada”, como imaginam muitas crianças em fase de alfabetização. Por isso, é importante que o professor reflita com os alunos sobre a idéia de convenção e as várias possibilidades de escrita. “Quando o aluno se alfabetiza, ele descobre o que é o nosso sistema de escrita, a natureza dele, o que ele representa, suas funções e usos”, diz Antônio Augusto Gomes Batista. Isso é, as crianças percebem que podem desenhar não apenas coisas, mas também representar a própria fala e traços que outras pessoas entendem exatamente como ela quis dizer.

A escrita foi um passo fundamental para a humanidade, não só para registrar o conhecimento e a história, que eram transmitidos oralmente, mas

também porque amplia o alcance da comunicação além da interação face-a-face, neutralizando restrições espaço-temporais. As primeiras manifestações escritas, da época de 3100 a.C., foram encontradas na região da Mesopotâmia (hoje Irã e Iraque). Várias outras formas de representação foram desenvolvidas, mas ainda existem sociedades que não fazem uso da escrita.

DIFERENTES SISTEMAS DE ESCRITA

Todo sistema de escrita se apóia no plano do conteúdo ou no plano da expressão, ou nos dois. O plano do conteúdo tem a ver com o sentido, sendo o registro escrito baseado no significado, na ideia que se quer transmitir. Tal sistema de escrita representa conceitos (palavras ou morfemas) e é chamado de logográfico. Um símbolo de um sistema logográfico, o logograma (ou ideograma como é mais conhecido), representa uma palavra ou parte dela. Alguns povos utilizaram escritas logográficas ( são exemplos de representação dos dias da semana em asteca). Quando a escrita desenha um objeto para representá-lo, como se fosse um retrato, diz-se que esse sistema é icônico. Mas nem toda escrita

icônica é ideográfica, pois é possível usar desenhos de duas coisas para representar o som de uma terceira. É o caso da escrita pictográfica fonográfica, também chamada de rebus. Mesmo que esse nome não seja tão popular, há muitas brincadeiras com esse tipo de escrita em livros e suplementos infantis de jornais (rodapé   , [...] soldado  , [...] são alguns exemplos).

Escritas baseadas em ideogramas, embora muito úteis, têm limitações. Nem tudo pode ser desenhado, como é o caso de nomes próprios ou de palavras como “fome”, por exemplo. Outro problema do sistema ideográfico é ser difícil de aprender pela quantidade de conceitos a representar. O professor Marco Antônio de Oliveira explica que foi daí que surgiu a escrita fonográfica, baseada no plano da expressão, no significante (os sons), e não mais no conteúdo: “Se por um lado estão sempre aparecendo significados novos e desaparecendo outros, os sons dos quais uma língua se utiliza são em número limitado”.

A nossa escrita se utiliza do alfabeto latino, que, assim como o alfabeto grego, tem sua origem na escrita fenícia. Ela pode ser considerada uma “escrita alfabética plena”, já que tanto os sons consonantais quanto os sons vocálicos são individualmente representados, cada um por um símbolo diferente. As formas gráficas das letras foram se modificando e criando os alfabetos das letras de fôrma maiúsculas, das minúsculas, das cursivas e de uma infinidade de estilos ou fontes. O espanhol, o italiano, o alemão, o inglês e o francês, entre outros idiomas, possuem o mesmo alfabeto que nós. Mas as pontuações, acentos, sonoridades e combinações possíveis variam muito de uma para outra língua. Mas, afinal, por que o alfabetizador precisa saber isso tudo? Na opinião do professor Antônio Augusto Batista “não tem jeito de ensinar Português sem saber Português, da mesma forma, não tem jeito de ensinar a escrita sem saber o que ela representa e como é que se tornou o que ela é hoje”.

SISTEMAS de escrita. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 8, 2006. O tema é..., p. 5.


A discussão sobre os sistemas de escrita não se reveste de uma curiosidade a ser eventualmente mencionada nas aulas. Não se trata de um conhecimento sobre datas e lugares de aparecimento da escrita. O senso histórico defendido na matéria do *Letra A*, reproduzida acima, é um fator de compreensão das funções previstas para a escrita em diferentes épocas e lugares. Essa compreensão revela-se no processo de produzir sentidos a partir de certos registros, quer estejam na forma de um desenho (de uma natureza mais icônica, como se explica no próprio texto), quer estejam grafados na forma de letras que podem remeter a uma natureza sonora.

Contemporaneamente, essas informações históricas sobre os sistemas de escrita têm interesse quando são acionadas para explicar um funcionamento complexo, marcado por convenções que vão se sedimentando no decorrer do tempo. É essa natureza histórica, por exemplo, que justifica, em português, o uso da letra “h” no início das palavras. Diferentemente do português, na língua inglesa, por exemplo, o uso da letra “h”, em

palavras como “hot” e “hello”, mantêm vínculos com a pauta sonora, representando o som de [R]. Se fôssemos aplicar um princípio fonográfico para a escrita de palavras como “hoje” e “homem”, não haveria justificativa para o uso da letra “h”, já que não estão previstos vínculos sonoros. Há, inclusive, no ambiente escolar, uma expressão que caracteriza essa letra como “letra muda”. Essa caracterização, no entanto, precisa ser relativizada em razão da sua funcionalidade para marcar, em outras situações de uso, diferenças de significado como em “era” e “hera” ou “hora” e “ora”. Além desses casos, poderiam se somar os exemplos do uso dessa letra nos dígrafos “ch”, “lh”, “nh”, o que indicaria, aí sim, uma alteração tanto na cadeia sonora como no significado: por exemplo, nos pares de palavras, “caco” e “cacho”, “cala” e “calha”, “sono” e “sonho”.

Conforme destacado no texto do *Jornal Letra A*, há, nos sistemas de escrita, uma possível “disputa” entre o plano do conteúdo (manifestação de um princípio ideográfico) e o plano da expressão (manifestação de um princípio fonográfico). Essa disputa, no entanto, é resolvida por um processo histórico de consolidação de escolhas ou por momentos de questionamento de opções. Um exemplo dessa demanda por atualização são os movimentos por reformas ortográficas. Além de essas reformas serem sempre resultado de um longo processo de negociação política entre as comunidades de usuários, é preciso destacar que apenas a atuação de um critério exclusivamente linguístico não é suficiente para se garantir uma regularidade e, portanto, uma lógica única e irreduzível. A consolidação de uma forma de escrita estabiliza um sistema, criando uma tradição que tende a neutralizar um movimento que busque, constantemente, atualização e mudança baseado em um único critério. Dessa forma, podemos dizer que isso explica porque as mudanças ortográficas são lentas.

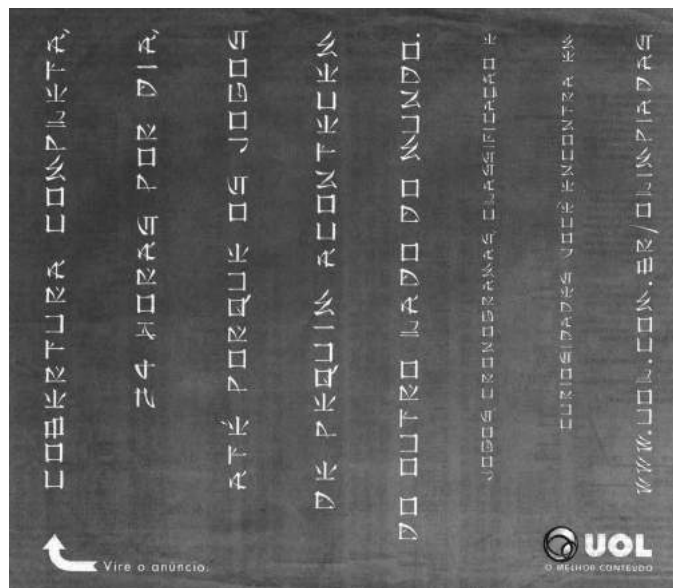
Um sistema de escrita é um produto histórico e, por essa razão, é possível constatar certos hibridismos, o que indica a não existência de sistema de escrita puro, em que atua apenas um princípio.

Assim, nem sempre é possível, por exemplo, estabelecer uma fronteira rígida entre as ações de “desenhar” e “escrever”. No caso de rodapé, guarda-chuva, soldado e girassol, classificariamos esses registros como desenhos ou como escritas? Esses casos foram apresentados como sendo de uma escrita pictográfica alfabética. Ou seja, há desenhos que representam uma natureza mais icônica ao remeterem a uma determinada realidade (uma pictografia), mas sua função não é a de remeter ao significado de uma palavra, e sim evocar uma sílaba ou parte dela para formar outra. Assim, ao ler o logograma (ou ideograma) nos remetemos à palavra que é resultado de uma composição que considera a sua natureza sonora e semântica. Em “”, a palavra encapsulada no “desenho” vai exigir um esforço interpretativo que pode, se baseado apenas em sua natureza pictográfica, reconhecer adequadamente a presença de “bola”, “círculo”, “redondo” para o primeira representação. No entanto, esse reconhecimento terá que ser confrontando com o inventário de palavras da língua e, em um processo inferencial, chegar à possibilidade de identificação de “roda”, que só emerge quando o outro “desenho” entra na composição do significado, fornecendo um outro segmento sonoro (e de sentido) para o reconhecimento de “rodapé”. Nessa possível trajetória para o reconhecimento de significado, verificamos que o “desenho” é colocado em

um nível de representação que exige a sua vinculação com uma palavra da língua. Se essa é a chave para a interpretação e se esse procedimento pode ser usado potencialmente em outras situações, temos indicação, portanto, de que há algo regular e sistemático operando nesse registro gráfico, o que permite afirmar que esse desenho é uma escrita, já que obedece a uma lógica que será ativada tanto para o processo de ler quanto para o processo de escrever.

Para melhor entendimento dessa questão, apresentamos um exemplo contemporâneo de usos da escrita e de suas possibilidades de produção de sentidos. A escrita de textos multimodais, particularmente os da esfera publicitária, potencializa recursos variados que se relacionam tanto com a natureza sonora da escrita quanto, principalmente, com a natureza gráfica dos recursos visuais. Para favorecer essa ampliação da noção de escrita, apresentamos a propaganda, a seguir, que potencializa os hibridismos para além da questão da natureza fonográfica ou ideográfica e ajuda a entender que a caracterização de um sistema de escrita não pode estar desvinculada de uma análise das suas dimensões históricas e culturais que se realizam nos textos e projetam os seus usos. Assim, no contato com o suporte original do texto (um jornal), certamente o reconhecimento da propaganda com todos os seus traços de estranhamento provoca uma atitude do leitor para buscar sentidos possíveis e, portanto, se engajar na proposta desafiante montada nesse processo.

FIGURA 1



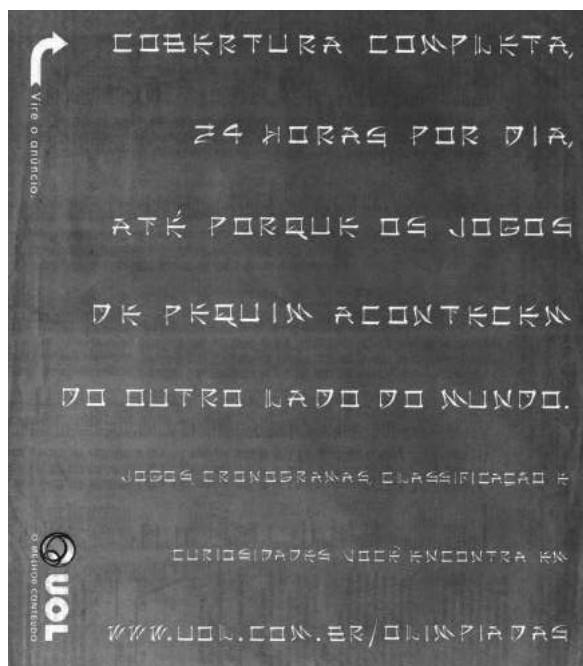
FONTE: Folha de S.Paulo, 07/08/2008, p. B16.

Várias são as possibilidades de exploração dessa propaganda para as questões discutidas neste capítulo. Uma percepção inicial seria de estranhamento em relação à presença de um sistema de escrita que não é imediatamente reconhecido como sendo da língua portuguesa. A composição visual do texto remete a índices de uma cultura oriental em que as cores que aparecem na versão original (amarelo para os supostos ideogramas e vermelho para o fundo) podem sinalizar essa identidade. Além disso, a forma gráfica escolhida não remete às letras a que estamos familiarizados e, portanto, sequer permite uma relação com cadeias sonoras, o que não aciona uma natureza fonográfica nem um princípio alfabético. Essa constatação é um indicativo de que o processo de leitura opera com pistas visuais da linguagem que

ultrapassam uma dimensão mais local centrada apenas no reconhecimento de unidades menores. Assim, sequer é reconhecida a presença de letras, já que a impossibilidade de leitura vai identificar essas unidades como ideogramas e não letras.

Seguindo as orientações de leitura presentes no próprio texto, há a indicação de que a leitura deve seguir outra direcionalidade, sugerindo ao leitor um gesto de leitura que saia da convenção ocidental do movimento da esquerda para a direita, de cima para baixo e defina outra forma de “visualização”. Nesse novo ângulo, emerge o reconhecimento de letras para o que antes parecia ser ideogramas, o que permite identificar, agora sim, letras do alfabeto que estão formatadas em um tipo gráfico que simula outro sistema de escrita.

FIGURA 2



FONTE: Folha de S.Paulo, 07/08/2008, p. B16.

Esse exemplo recoloca a importância de se entender a “língua visível” potencializada pela escrita em uma dimensão que considera os recursos mais amplos de linguagem. Conforme destacaremos mais tarde, o estatuto da letra não está apenas dimensionado nas suas relações com a pauta sonora, mas também é constituído pela sua natureza visual. Assim, a possibilidade de uso de diferentes tipos de letras repercute nos efeitos de sentido que a forma gráfica pode provocar e, certamente, demanda procedimentos de ensino que também destaquem a natureza do traçado, evidenciando certos padrões de distinção e certas variações estilísticas. A propaganda selecionada ilustra essa variação estilística da letra, associando-a visualmente a um outro sistema de escrita, o que lhe confere uma possibilidade de produzir um efeito de sentido com o jogo visual montado pela alteração dos formatos que induzem o olhar, remetendo-o a uma outra cultura escrita que já faz parte do repertório de um leitor que, em tempos de globalização, reconhece essa identidade visual.

2.2. O PRINCÍPIO ALFABÉTICO

O princípio alfabético pleno está relacionado a um procedimento fonográfico em que o dito (falado) é escrito (registrado), estabelecendo uma vinculação entre a cadeia sonora e a forma gráfica, ou mais precisamente, entre letras e fonemas. Assim, considerando que os fonemas de uma língua são limitados, a construção de um alfabeto indica a sua “produtividade”, já que, com um conjunto finito de letras, seria possível escrever qualquer cadeia sonora.

Para além dessa potencialidade que lhe atribuí um valor considerado positivo, um princípio alfabético absoluto (e também idealizado) prevê que para cada som exista uma letra e para cada letra um som, em uma relação de correspondência biunívoca. Essa correspondência biunívoca seria, em tese, um fator a facilitar tanto o processo de codificação (representar os sons com as letras) quanto de decodificação (relacionar as letras aos sons). Essa idealização não se concretiza plenamente. Isso porque um mesmo som pode ser representado por diferentes letras e vice-versa.⁹

No entanto, há certas concepções, promovidas especialmente pelas práticas da tradição escolar, que tendem a forçar essa idealização como condição para a emergência de um princípio alfabético artificialmente sustentado. Estamos nos referindo aos casos em que, no processo de alfabetização, há a concepção de que o acerto, tanto na leitura quanto na escrita, só será garantido se houver uma mudança da pronúncia, acompanhando o modelo prescrito pela grafia. Assim, por exemplo, já se tornou um procedimento caricatural a situação de uma pronúncia artificial do professor em situações de ditado para que a letra seja escolhida corretamente, garantindo-se o acerto. Essa prática é bastante costumeira para os sons finais de palavras, especialmente para favorecer que as letras “e” e “o” sejam grafadas, em contraposição ao padrão falado que tem os sons [i] e [u]. Na leitura, esse vínculo direto entre letras e sons resulta em uma ação que reduz o processo de ler a uma atividade de decodificar, colocando o conteúdo (o significado) em um plano secundário. Além desse adiamento do significado, essa prática colabora para a concepção de que “falamos errado” e de que o sucesso na alfabetização só será alcançado com uma mudança a ser processada na fala. Sabemos o quanto essa concepção traz a marca ideológica do preconceito linguístico e da exclusão social, em especial quando se refere ao comportamento linguístico de grupos marginalizados.

Considerando essas tensões que envolvem o grau de aproximação ou de distanciamento da escrita em relação aos traços da fala, podemos caracterizar o que chamamos de “paradoxo da alfabetização”, especialmente quando são salientadas as diferenças entre os procedimentos de leitura e de escrita. Na leitura, um dos critérios usados para definir um leitor fluente refere-se à sua capacidade de decodificação mais automática, executando, no caso de uma leitura em voz alta, por exemplo, as reduções vocálicas presentes na fala e a junção entre as palavras. Ou seja, um leitor fluente seria capaz de transformar a escrita em fala natural. Assim, por exemplo, na leitura da palavra ‘pato’, a letra ‘o’ final poderia

⁹ Essas questões serão mais elucidadas a partir de quadros apresentados nas próximas seções deste capítulo.

ser reduzida para [u] átono, seguindo um padrão falado do português brasileiro. No caso das palavras que antecedem ou sucedem, também há uma expectativa de junção, como no artigo ‘o’ de ‘o pato’ em que não se espera, para esse leitor mais fluente, uma divisão dessas unidades com uma pausa ou com um grande intervalo temporal entre uma palavra e outra, como se a demarcação do espaço em branco estivesse sinalizando uma ação de leitura.

Esse paradoxo da alfabetização permite referenciar o dito “tão perto, tão longe” como uma forma adequada de descrição do funcionamento de um sistema de escrita alfabético. O entendimento do funcionamento do sistema de escrita alfabético requer, nessa perspectiva, um duplo movimento: uma *aproximação* entre letras e sons para a percepção de sua natureza fonográfica (“tão perto...”) e um *distanciamento* da pronúncia dos sons para a apreensão da sua natureza ortográfica (“tão longe ...”). Esse duplo movimento traduz o paradoxo da alfabetização descrito anteriormente, o que requer uma atitude compreensiva por parte do professor sobre a natureza complexa de um sistema de escrita, com todas as suas potencialidades e as suas restrições. Por isso, a identificação de um sistema alfabético apenas relacionando-o com os sons não é suficiente. Conforme indicamos, a categoria ‘sons’ é abrangente e pode se referir tanto aos ‘sons da fala’ (os *fonos* realizados na pronúncia) quanto aos ‘sons da língua’ (os *fonemas* que estabelecem distinção de significado). Assim, um importante desdobramento dessa distinção pode ser projetado na diferença entre o aprendiz ‘construir hipóteses alfabéticas’ e ‘estar alfabetizado’. No primeiro caso, o aprendiz estabelece aproximações entre a pauta sonora e a grafia, buscando uma relação de correspondência entre sons e letras. No segundo caso, o aprendiz, além de estabelecer aproximações entre a pauta sonora e a grafia, passa a compreender certas convenções que governam essa relação entre sons e letras, distanciando-se da ideia de que a escrita é uma mera transcrição dos sons pronunciados.

Por essa razão, a formação do alfabetizador implica em noções de fonética e fonologia. A compreensão das diferenças entre as dimensões fonética e fonológica certamente vai elucidar a lógica que explica o funcionamento de um sistema de natureza alfabética e poderá ajudar na reflexão sobre o caminho de aprendizado desse sistema, em especial favorecendo uma interpretação dos “erros” comuns aos aprendizes no processo de alfabetização.

A este respeito, é bem elucidativa a entrevista publicada no *Jornal Letra A*, realizada com Bernadete Abaurre, pesquisadora da Unicamp, quando responde à questão:

Como os conhecimentos básicos sobre a emissão dos sons e sobre como eles produzem ou não diferentes significados ajudam o professor a alfabetizar?

...Num primeiro momento, esses conhecimentos vão ajudar o professor a entender como funciona o sistema de escrita, que tem base alfabética, ou seja, usa uma letra para representar um fonema. Não é uma letra para representar um som – esse é o caso do sistema de

transcrição fonética. Por exemplo: no Português, eu represento o fonema /t/ com a letra “t”, quer eu diga [tapa] ou [tchipa]. Aí, temos sons diferentes, mas que representam um mesmo fonema. Portanto, usamos a mesma letra, porque nosso sistema de escrita é alfabético,

não transcrição fonética. Não é só isso: a base do nosso sistema de escrita é fonológica, mas a ortografia da língua se vale de outros critérios – às vezes, um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra e uma letra pode representar mais de um fonema. Assim, há variações do tipo: o uso de “s” ou “z” entre vogais para representar o fonema /z/, como em [casa] e [azar].

Num segundo momento, conhecer fonética e fonologia ajuda o professor a interpretar o que as crianças fazem. Quando a criança percebe que a base da escrita é fônica, a tendência é representar o som: ela vai por “u” no fim de “pato”, porque fala [patu]. Então, o professor deve saber que o que ela fez foi seguir essa idéia da representação do som. A criança não sabe e nem precisa aprender a distinção entre fonética e fonologia. O que a criança tem que saber

é que existe uma forma de escrever cada palavra. E o professor deve saber que argumento usar com a criança diante de sua expectativa frustrada – o de que não é para escrever o som exato. Temos que saber qual letra usar nas palavras, porque cada pessoa vai pronunciar de maneira diferente. Para trabalhar isso em sala de aula, o professor pode usar a palavra “leite”, por exemplo, que pode ser pronunciada [leite], [leití] ou [leitchi], entre outras maneiras. Se houver, numa turma, pessoas de diferentes estados, que pronunciem de forma diferente uma palavra ou outra, é ótimo. O professor pode dizer: você fala assim, mas seu colega fala assado. Cada um vai escrever de um jeito? Não. A escrita é igual para todo mundo. Então, é assim: vocês vão aprender as palavras. Muitas vezes, vocês vão fazer propostas certas, outras vezes, erradas. Aí, a gente vai ver como é. Vocês têm tempo para chegar lá.

FONÉTICA e fonologia ajudam a alfabetizar? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 5, 2006. Entrevista com Bernadete Abaurre, p.10-12

A pesquisadora usa os termos ‘base fonológica’ e ‘base fônica’ para explicar a lógica que governa a representação escrita. O termo ‘fônico’, nessa explicação, não se refere a uma tomada de posição sobre o método fônico, mas ressalta que tanto a aprendizagem como o ensino da escrita alfabética têm de passar pela análise da natureza sonora do escrito, já que nossa escrita é fonográfica (‘fono’=som e ‘grafia’=registro). Para se chegar a esse importante princípio que define nosso sistema, existem métodos que variam conforme a ênfase dada a cada momento do processo de aquisição da escrita. Assim, conforme temos enfatizado, o entendimento do princípio alfabético envolve a compreensão de que nosso sistema de escrita não é uma transcrição da fala, embora estabeleça vínculo com os sons.

Na mesma direção de explicitar conhecimentos necessários ao professor alfabetizador, a conceituação de *fonema* e *fone*, em outro fragmento da entrevista, define uma importante diferença que existe entre a realidade sonora e o funcionamento desses sons em um sistema linguístico:

COMO VOCÊ DEFINE FONÉTICA E FONOLOGIA?

A fonética estuda os sons da fala. Existe um grande número de sons produzidos pelo ser humano, que podem ser utilizados nas línguas. Não há nenhuma língua que faça uso de todos; cada uma utiliza parte deles. A fonética faz o levantamento de todos os sons que ocorrem nas línguas e nas variedades lingüísticas.

Já a fonologia toma esse conjunto de sons identificados e verifica que certas diferenças de som têm valor de opor significados, enquanto outras

não alteram o sentido das palavras. Por exemplo: a fonética constata que há o som [p] e o som [b]. A fonologia “pergunta”: “o que vale a diferença entre os sons [p] e [b] no Português?”. E constata que eles têm valor lingüístico, porque são diferentes os significados quando se diz [pato] e [bato]. Por outro lado, não há oposição de sentidos entre [tipo] e [tchipo], [tio] e [tchio], [dia] e [djia]. Portanto, se diferentes sons produzem diferentes sentidos, são fonemas diferentes; se não, são realizações de um mesmo fonema em ambientes diferentes.

FONÉTICA e fonologia ajudam a alfabetizar? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 5, 2006. Entrevista com Bernadete Abaurre, p.10-2

A percepção das crianças sobre as aproximações e os distanciamentos entre a fala e a escrita mostra um percurso de aprendizagem sobre o entendimento da natureza alfabética da nossa escrita. Os verbetes *fone* e *fonema*, do Glossário Ceale, ajudam a entender uma diferença conceitual que favorece o entendimento de que a escrita alfabética não é uma mera transcrição dos sons, embora estabeleça relações com a pauta sonora.

Fone

O *fone* é uma unidade sonora da fala. Descrever os *fonemes* é considerar todos os sons que, de fato, ocorrem na fala, inclusive aqueles que estão envolvidos na variação da pronúncia das palavras. Dessa forma, são *fonemes* do português brasileiro, por exemplo, tanto o som [d] como o som [dʒ] que ocorrem na pronúncia da palavra *dia*, dita como [ˈdia] em certas regiões do Brasil e como [dʒia] (“djia”) em outras regiões. Considerar os *fonemes* é, assim, considerar a fala tal qual ela ocorre, com os fenômenos fonológicos que sobre ela recaem, o que a faz, por vezes, ser diferente da ortografia. Desse modo, uma palavra como *tomate*, pronunciada por um falante de Belo Horizonte como “tumatchi”, apresenta os seguintes fonemes: [tʊ.ˈma.tʃɪ].

Os *fonemes* são representados pela transcrição fonética, que faz uso de símbolos próprios, convencionalizados no Alfabeto Fonético Internacional, e são apresentados entre colchetes. Uma palavra como *casa* é transcrita como [ˈka.zə]. Nessa transcrição fonética, o símbolo (ˈ) indica a sílaba acentuada e o símbolo (.) indica a separação de sílabas da palavra.

Os *fonemes* podem ser vocálicos – como [a], [e], [i] – ou consonantais – como [p], [f], [s], [z]. São produzidos por movimentos dos órgãos envolvidos na produção da fala, como

a língua, os lábios e os dentes. Assim, por exemplo, o som ou *fone* [p], presente na palavra *passo*, envolve a articulação do lábio inferior que encosta no lábio superior, sendo chamado, por isso, de som bilabial. Já o *fone* [v], presente na palavra *vaso*, é produzido com a articulação do lábio inferior que encosta nos dentes superiores, sendo chamado, por isso, de som labiodental.

O conceito de *fone* se contrapõe ao de *fonema*. Fone diz respeito aos sons efetivamente produzidos na fala, que varia de região para região. Fonema é um elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico. A ortografia representa os fonemas, e não os *fonos*. Tanto quem pronuncia [ˈdial] quanto quem pronuncia [dʒia] (“djia”) deve escrever (*dia*).

Conhecer esses conceitos é importante para o professor alfabetizador, especialmente pelo fato de que os aprendizes iniciais da escrita tendem a considerar os sons da fala (*fonos*) ao grafar as palavras. Nesse momento em que os alfabetizados apresentam pouco conhecimento sobre a ortografia, é comum que eles considerem a escrita como uma transcrição da fala. Contudo, os alfabetizados devem aprender que nem todos os *fonos* serão representados na ortografia, o que ocorre com o som [dʒ] exemplificado. Nos casos de variação de pronúncia como a que envolve esse som, haverá apenas uma forma gráfica na ortografia (*dia*), apesar de haver mais de um *fone* na fala.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fone. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p. 119.120

Fonema

Fonema é um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Podemos dizer que /f/, por exemplo, é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (*faca*) por /v/, tem-se outra palavra com outro sentido : /vaka/ (*vaca*).

Os *fonemas* compõem as sílabas e podem ser vogais – /a/, /e/, /i/ etc. – ou consoantes – /p/, /f/, /s/, /ʃ/ etc. Como se pode notar pelos exemplos dados, os fonemas são transcritos entre barras. Também, eles são representados com uma notação específica, o *Alfabeto Internacional de Fonética*.

É importante destacar que nem todos os sons de uma língua são *fonemas*. Um som como [tʃ] (“tchê”), representado entre colchetes, é apenas um *fone* da língua portuguesa, um som que não tem valor distintivo. Assim, uma palavra como *tia*, quer seja pronunciada como [tʃia] (“tchia”) por falantes de algumas regiões do Brasil, quer seja pronunciada como [tia] (“tia”) por falantes de outras regiões, apresenta um único sentido. Dito de outra forma, o fato de, em algumas regiões do Brasil, a palavra *tia* ser pronunciada com o *fone* [tʃ] não muda o seu sentido. Vale observar que essa palavra apresenta o *fonema* /t/ que, se trocado por outro *fonema*, como /p/, resulta em um novo vocábulo, com sentido distinto: /pia/ (*pia*).

O conceito de *fonema* é muito importante para o professor alfabetizador, tendo em vista que nossa ortografia é baseada na relação fonema/grafema e não na relação som (fone)/letra. Se a ortografia tivesse como referência a relação som (fone)/letra, deveria representar qualquer variação de pronúncia e, conseqüentemente, de fones. Assim, teríamos formas gráficas diferentes para a palavra *tia* que seria escrita de um jeito segundo a fala de Belo Horizonte (por exemplo, como *tchia*) e de outro de acordo com a fala de Campinas (como *tia*).

Pelo fato de a ortografia se aproximar da noção de *fonema*, sua convenção gráfica é única, mesmo que uma palavra apresente diferentes pronúncias ou fones, que não mudam seu significado, como é o caso do vocábulo *tia*.

O *fonema* é também importante para a alfabetização no desenvolvimento da consciência fonêmica, que é parte da consciência fonológica. Para se tornar alfabetizado, o aprendiz precisa apreender o princípio alfabético. Segundo esse princípio, a cada *fonema* (e não a cada sílaba, como uma criança no nível silábico tenderia a pensar), deve-se escrever uma letra. A palavra *casa*, por exemplo, é escrita com quatro (4) letras porque apresenta quatro (4) *fonemas*: /kasa/. O alfabetizando necessita perceber e distinguir o segmento '*fonema*', para compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabético. Desse modo, o trabalho com a consciência fonêmica é muito importante para a compreensão do princípio alfabético, necessário para o processo de alfabetização.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.120-121

Conforme destacado nos verbetes, a distinção entre fone e fonema é importante para a compreensão da natureza fonológica da representação escrita. Isso não quer dizer que, no processo de aquisição, não exista interferência de questões fonéticas relacionadas à fala, como a troca de “v” por “f”, por exemplo, comentadas na entrevista da professora Bernadete Abaurre, citada anteriormente:

[...] A diferença é pequenininha, mas se trocarmos “f” por “v”, por exemplo, podemos produzir um “desastre semântico” do tipo “a vaca (em vez de ‘a faca’) está em cima da mesa”. Então, a fonética explica o motivo da troca, porque realmente são coisas

muito parecidas. A melhor maneira de trabalhar isso é chamar a atenção para o problema que você cria se disser uma coisa em vez de outra. O professor pode usar um efeito de humor, para chamar atenção para o “desastre” dessa troca.

FONÉTICA e fonologia ajudam a alfabetizar? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 5, 2006. Entrevista com Bernadete Abaurre, p.10-2

Essa ideia dos “desastres” produzidos pelas trocas de letras, conforme destacado no exemplo, reforça a necessidade da presença do “significado” como fator que justifica certas escolhas. Mais uma vez, encontramos argumento para indicar que o entendimento da

natureza alfabética da escrita envolve reflexões sobre a sua vinculação sonora, sem excluir as questões semânticas, relacionadas ao significado. Vale destacar, portanto, que, conforme apontado no final do verbete *fonema*, “o trabalho com a consciência fonêmica é muito importante para a compreensão do princípio alfabético, necessário para o processo de alfabetização”. Esse trabalho de estimular a consciência fonêmica, como será detalhado no capítulo 3, é fundamental para situar o princípio alfabético como uma forma de representação e não como uma forma de transcrição.

Nesta seção, demonstramos, então, que, para o entendimento do princípio alfabético, é preciso estabelecer uma importante distinção entre os sons da fala (fones) e os sons da língua (fonemas). Com essa distinção, é possível caracterizar uma escrita alfabética como sendo não a transcrição dos sons, mas a representação dos sons que são significativos para a língua. Ou seja, a escrita alfabética funciona tendo como base a natureza fonológica e não a natureza fonética dos sons e o alfabetizador precisa saber disso para intervir. Para que esses conceitos sejam operacionalizados, passamos, na próxima seção, a exemplificar com maior detalhamento a complexa relação entre letras e fonemas, indicando algumas das suas implicações para a análise do processo de alfabetização, especialmente para o procedimento de analisar os “erros” dos aprendizes.

2.3. RELAÇÃO ENTRE LETRAS E SONS (GRAFEMAS E FONEMAS)

Na descrição das relações entre sons (fonemas) e letras, convém destacar que, na escrita da língua portuguesa, são poucas as que estabelecem relações biunívocas como, por exemplo, p, b, v, f, t, d.

A compreensão da complexidade das relações entre letras e sons pode ser facilitada com a apresentação de exemplos que expressam diferenças no grau de aproximação ou de distanciamento entre a pauta sonora e a representação gráfica. São essas diferenças que permitem avaliar o grau de transparência, que se relaciona ao movimento de aproximação, ou ao grau de opacidade, que se relaciona ao movimento de distanciamento.

Os exemplos, a serem analisados a seguir, com comentários sobre o uso dos grafemas vocálicos “O” e “U” indicam que a natureza alfabética do nosso sistema de escrita pode ser diferentemente realizada.

Há diversos graus de transparência e de opacidade na ortografia de várias línguas com escrita alfabética. O fato de o alfabeto ser compartilhado por línguas diferentes não garante a existência de um funcionamento comum. Por exemplo, o espanhol, o italiano, o inglês e o francês fazem uso do mesmo alfabeto latino, assim como o português. No entanto, na comparação dessas línguas, verificamos que a ortografia do inglês e do francês, por exemplo, é muito mais opaca que a do português. Isso porque, na ortografia do inglês ou do francês, não há vínculos mais diretos entre a representação gráfica e a pronúncia. Esse distanciamento pode ser facilmente constatado quando alguém, em um estágio inicial de aprendizado, principalmente em situações de ser língua não materna, percebe que o

reconhecimento de uma palavra, por exemplo, não significa que será automática a sua vinculação com o som, especialmente na leitura em voz alta. O leitor, nessa situação, pode reconhecer a palavra e seu significado, mas não sabe exatamente qual é a pronúncia, a cadeia sonora. Esse é um exemplo radical do alto grau de opacidade. A língua portuguesa, comparativamente ao inglês ou ao francês, é considerada mais transparente nesse quesito.

No entanto, isso não significa que essa maior transparência seja identificada em todas as relações entre letras e sons. Ao contrário, também em português podemos identificar casos de maior opacidade na ortografia.

Considerando, para exemplificação da opacidade, apenas as questões envolvidas no uso dos grafemas vocálicos “O” e “U”, ao compararmos os pares de palavras listadas em (1), verificaremos que existe uma diversidade no tipo de relação estabelecido entre fonemas e grafemas. Nesse caso, nos interessa, em especial, a relação estabelecida entre o som [u] e a letra “o” para ilustrar o funcionamento do princípio alfabético. Nessa comparação, pretendemos responder a uma pergunta aparentemente simples: como o som [u] pode ser representado? Usando-se a letra “u” ou a letra “o”? Só o fato de existirem duas possíveis alternativas demonstra que, nesse caso, não há uma relação biunívoca entre letras e sons e, portanto, já não se pode identificar uma transparência absoluta.

(1) Usar a letra “o” ou a letra “u”?

- a. pata / pato
- b. campos / campus
- c. boneca / jabuticaba

A comparação dessas palavras revela, do ponto de vista linguístico, relações diferenciadas que indicam graus variados de arbitrariedade do sistema de escrita. Assim, quanto menos arbitrária é a relação, mais transparente é a ortografia, porque haverá um maior vínculo entre a pauta sonora e a representação gráfica. Ao contrário, quanto mais arbitrária é a relação, mais opaca é a ortografia, porque a pauta sonora já não será uma referência a determinar as escolhas e a orientar o processo de ler e escrever.

Essas relações diferenciadas entre sons e letras (entre fonemas e grafemas) podem trazer consequências diretas para a avaliação do grau de facilidade ou de dificuldade de aprendizagem. Consequentemente, uma das apostas aqui defendidas é a de que o entendimento da escrita, na sua dimensão linguística, é um fator orientador para a definição de estratégias de ensino, para proposição de algumas sistematizações e para compreender os problemas enfrentados pelo aprendiz.

Comparando os pares de palavras de (1a) ‘pata / pato’, temos, de início, uma diferença relacionada ao grau de transparência da relação entre sons e letras nas duas palavras. Na palavra “pata”, podemos afirmar que houve a realização plena de um princípio alfabético porque cada letra corresponde a um som e vice-versa, estabelecendo uma relação de biunivocidade.

Na fase inicial de aquisição de escrita, um aprendiz poderá escrever usando hipóteses as mais diversas, desde a presença aleatória de letras que fazem parte de um repertório

mais limitado, como aquelas presentes em seu nome próprio, até o uso de uma relação com os sons (uma fonetização da escrita) baseada em uma saliência silábica, o que constituiria uma hipótese silábica se fossem identificadas, por exemplo, apenas duas letras na escrita de uma palavra como “pata”. Nesse caso, uma escrita com dois “a” ou com duas consoantes seria reveladora de uma escrita fonográfica silábica. Ou seja, o fato de a palavra “pata” realizar plenamente o princípio alfabético não significa que a sua natureza alfabética da representação seja percebida, pelo aprendiz, de forma automática. Há, certamente, um trajeto de aprendizado em que a hipótese alfabética não se apresenta como manifestação primeira.¹⁰

Para a escrita da palavra “pato”, identificamos que a relação de biunivocidade entre letras e sons é “quebrada”, já que a letra “o” pode representar tanto o som de [o] quanto de [u]. No padrão falado do português brasileiro, há uma tendência a um fenômeno conhecido como redução vocálica, ou seja, os fonemas /o/ e /e/, em final de palavra, tendem a ser pronunciados como [u] e [i]. É o caso da palavra “pato”, pronunciada como [patu]. Nesse caso, então, apresenta-se um conflito entre a pronúncia corrente e a letra definida pela escolha ortográfica. Como esperado nessas situações de conflito, um aprendiz tende, de forma mais sistemática, a tomar a fala – entendida como pronúncia – como referência básica para as suas hipóteses sobre as formas escritas, executando uma aproximação (“tão perto”) respaldada por uma ideia de transcrição. Uma forma escrita que opta pela letra “u” nessa posição final é resultado dessa estratégia de aproximação. No decorrer do aprendizado, um usuário efetivo da escrita teria que “dominar” essa regra que controla o registro do som [u]: em final de palavra, o som [u] átono deve ser sempre representado pela letra “o” e não pela letra “u”. Não se tem, portanto, uma relação biunívoca entre letra e som, mas há uma escolha regular nesse contexto, o que faz com que uma explicação possa ser dada para indicar que não é a natureza fonética que sinaliza a escolha, mas a sua natureza fonológica. Registrar a letra “u” nesse contexto significa indicar uma tonicidade que não é compatível com a pauta sonora prevista para essa palavra da língua portuguesa. Essa explicação que indica uma regularidade baseada na posição da letra pode embasar, por exemplo, uma análise de erros.

Assim, do ponto de vista do sistema linguístico, a escrita “patu” poderia ser considerada um erro grave porque uma regra ortográfica foi violada, gerando inclusive outra forma de leitura e revelando um procedimento de transcrição que toma a palavra na sua natureza fonética e não na sua dimensão fonológica. Nesse caso em que a biunivocidade foi “quebrada”, não se pode antecipadamente indicar uma opacidade para a escolha ortográfica, já que há uma regra que traz certa transparência na relação entre as letras e os sons, permitindo a utilização de uma regra para escrita de novas palavras, nesse mesmo contexto. É esse traço de generalização que vai permitir indicar que o processo de ensino será mais produtivo com a explicitação dessa regra, do que com uma listagem exaustiva de casos semelhantes. Em outros termos, em situações como a de decidir sobre usar a letra “o” ou a letra “u” no final de palavras, a opção preferencial é ativar um raciocínio sobre o posicionamento desse som, valendo-se da regra de que o som [u] em final de palavra é escrito com a letra “o”. Não seria esperado, nesse contexto mais regrado, que um usuário da escrita consultasse um dicionário para orientar sobre a escolha.

¹⁰ Esse trajeto será retomado, na perspectiva das hipóteses psicogenéticas do aprendiz, no terceiro capítulo.

Por outro lado, o mesmo registro gráfico “patu” poderia ser avaliado sob outros critérios. Do ponto de vista do aprendiz, e do processo de aprendizado, esse registro é revelador de uma hipótese fonética, ou seja, essa grafia é um exemplo de escrita fonográfica em que a pauta sonora é a referência direta para o registro gráfico. Para um aprendiz que esteja no estágio inicial de aprendizado, essa escolha é reveladora de um caminho importante para a emergência de uma hipótese alfabética: a pauta sonora deve ser considerada como referência para a escrita. Mas a fixação numa hipótese monogâmica tem que ser superada, pois este tipo de escrita pode ser avaliada como um falha, ao se avaliar o desempenho da criança que já avançou na hipótese alfabética mas precisa abandoná-la. Esse critério de avaliação pode ser identificado na seguinte citação:

Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre letras e sons, ignora as particularidades na distribuição das letras. Na leitura pronuncia cada letra escandindo-a no seu valor central. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. (...) O aprendiz que ainda comete falhas [dessa] ordem não completou a sua alfabetização. (LEMLE, 1995, p. 40-1)

Essa citação ajudaria a entender a diferença entre “estar alfabético” e “estar alfabetizado”. “Completar” a alfabetização, segundo esse critério mais pontual e restrito, seria superar uma hipótese fonética que concebe a escrita como transcrição. Na operacionalização desse critério, o domínio da ortografia seguramente representa um investimento contínuo no decorrer da escolarização e, portanto, essas regularidades da ortografia precisam ser ensinadas e retomadas em vários momentos. Assim, se tivermos que avaliar o nível de alfabetização pela ortografia, seria bom avaliar também se esse domínio progressivo se articula ou é mobilizado para ler e escrever textos. Com isso se indica que a avaliação do processo de alfabetização não estaria relacionada apenas à leitura e à escrita de palavras isoladas, mas envolve uma compreensão do sistema de escrita em funcionamento, na sua realidade textual situada em processos comunicativos.

Aqui tomamos como um exemplo ilustrativo somente o caso da relação entre as letras “o” e “u” e os fones [o] e [u], indicando que existe uma regularidade, no final de palavra, que determina a escolha: se o som [u] é pronunciado como átono no final de palavra, a letra que o representa é “o”. Essa possibilidade de generalização de um comportamento para registro de palavras é derivada da compreensão de que há uma regra relacionada a regularidades contextuais. Por isso, então, seria mais produtivo entender essa lógica que governa a escolha, apelando-se para um raciocínio sobre esse funcionamento, mais do que tentar memorizar caso a caso. No entanto, é preciso que seja destacado o fato de que não são inúmeras essas situações em que é possível explicar as convenções pela indicação de uma regra contextualizada. O quadro abaixo indica essas relações entre letras e sons (fonemas) que apresentam um contexto de escolha que as regulam, para o caso dos grafemas consonantais:

RELAÇÕES REGULARES CONTEXTUAIS - CONSOANTES (DIREÇÃO DA ESCRITA)			
FONEMAS	GRAFEMAS	CONTEXTO	EXEMPLOS
/k/	<ul style="list-style-type: none"> • c ♦ qu 	<ul style="list-style-type: none"> • antes de a, o, u ♦ antes de e, i 	<ul style="list-style-type: none"> • cavalo, sacola, cubo, campo, compra ♦ queda, pequeno, quilo, esquina
/g/	<ul style="list-style-type: none"> • g ♦ gu 	<ul style="list-style-type: none"> • antes de a, o, u ♦ antes de e, i 	<ul style="list-style-type: none"> • gato, gota, agudo, ganso, gongo ♦ guerra, guitarra, guindaste
/h/	<ul style="list-style-type: none"> • r ♦ rr 	<ul style="list-style-type: none"> • no início da palavra • no fim da sílaba ♦ entre vogais 	<ul style="list-style-type: none"> • rato, rua, rio, real, roda • carta, morte, berço, curva ♦ carro, marreco, pirraça, morro
/r/	r	<ul style="list-style-type: none"> • entre vogais ♦ em sílaba ccv 	<ul style="list-style-type: none"> • cara, fera, ferida, censura ♦ prata, cobra, tigre, greve
/l/	<ul style="list-style-type: none"> • l ♦ u 	<ul style="list-style-type: none"> • no início da sílaba ♦ no fim da sílaba* 	<ul style="list-style-type: none"> • lua, bola, vale, camelo, lírio ♦ mel, sal, calma, canil, farol, soldado

* Embora esta regra esclareça o uso de L ou U no maior número de palavras do português brasileiro, há casos em que ela não se aplica, sobretudo quando a vogal anterior E ou A, como em *papel/chapéu*, *mel/céu*, *calda/cauda*, *central/degrau*; nestes casos, será necessária a memorização da forma ortográfica, pela via lexical.

FONTE: Soares, 2016, p. 299.

Por esse levantamento de algumas das regularidades, é possível indicar que há explicações que podem ser dadas para justificar certas escolhas e, portanto, explicitar os contextos das regras. Essa explicitação envolve uma reflexão sobre o funcionamento da língua escrita, nesse nível de relação entre letras e fonemas, constituindo-se como importante elemento para orientar as decisões futuras dos aprendizes, em especial na ativação de estratégias que envolvem um raciocínio. É importante avaliar o grau de explicitação necessária para a construção da explicação, a fim de que ela seja adequada e compreensível para os aprendizes nesse momento de aprendizagem do funcionamento da escrita.

Com tal direcionamento metodológico, a premissa básica não é a de transformar essa explicitação pela regra ortográfica em um estudo excessivamente teórico em que valem as caracterizações metalinguísticas, com termos técnicos. Os aprendizes devem ser convocados a refletir sobre a língua, mobilizando formas de explicação compatíveis com o repertório linguístico da faixa etária. Assim, por exemplo, podem não aparecer os termos “átomo” e “tônico”, mas aparecem as expressões “fraco” e “forte” que possuem poder explicativo para favorecer um raciocínio linguístico que certamente é revelador de conhecimentos que

estão sendo construídos e verbalizados. A formulação da regra não é um objetivo em si, mas é uma importante possibilidade metodológica para favorecer a reflexão sobre aquilo que é sistemático e regular. Essa atitude reflexiva é que vai orientar e favorecer a formulação de generalizações e franquear ao aprendiz a possibilidade de tentar escrever uma palavra nova, usando um procedimento que orienta as suas escolhas, tornando-o mais reflexivo. Por isso, estamos indicando que não se trata de memorizar regras, na ilusão de que todas as dúvidas serão resolvidas pela simples consulta a um quadro que lista as regularidades. Essas regularidades devem ser percebidas, estudadas e, principalmente, exercitadas nas práticas de escrita, nos diferentes anos escolares, não se constituindo em procedimento exclusivo do período de alfabetização.

Temos indicado, no decorrer deste capítulo, que não existem sistemas de escrita puros e que não existem regras com transparência absoluta. Considerando essas indicações, podemos prever que a regra que orienta o uso da letra “o” para representar o som [u] átono em final de palavra pode ser relativizada. O exemplo que induz essa relativização foi apresentado em (1b):

(1b) campos / campus

Nesse par de palavras, uma mesma cadeia sonora [‘kãpus] indica duas possibilidades de grafia: o som [u] pode ser representado ora com a letra “o” ora com a letra “u”. As duas possibilidades são reconhecidas como formas atestadas de escrita. No entanto, há diferentes explicações. No primeiro caso, a opção pela letra “o” seria a opção preferencial e estaria respaldada pela mesma regra discutida para explicar a palavra “pato”. Há uma regularidade que determina uma escolha e, portanto, há uma natureza fonológica envolvida nessa explicação. No segundo caso, a opção pela letra “u” pode revelar, se não for indicado o seu contexto de uso, uma transgressão da regra mais transparente da língua portuguesa ou, caso seja o registro de um aprendiz, indicar uma hipótese fonética que toma inadequadamente a pronúncia como referência. Com um referencial de uma regularidade para a ortografia do português, podemos afirmar que mantida essa letra “u” no final, a decodificação prevista seria a de reconhecer um [u] tônico, o que não permitiria reconhecer, de imediato, significados possíveis para essa cadeia sonora. A justificativa para a escrita com a letra “u” viola, portanto, a natureza fonológica da regra ortográfica. Essa escrita seria encontrada em um contexto de uso bem marcado. Tem uma relação com o *campus* de uma universidade, ou seja, trata-se de uma grafia que remete a um significado diferente de “campos”. Assim, essas diferenças gráficas remetem a diferenças de significado e indicam a atuação de um princípio ideográfico. Na verdade, trata-se de uma palavra latina de uso mais restrito e que transcende a relação entre letras e sons.

Esse exemplo que contrasta as formas “campos / campus” demonstra que o aprendizado das formas corretas pode ser projetado para usos previstos para uma situação que não se limita à alfabetização. Assim, um estudante universitário, pela frequência de uso da palavra *campus*, certamente terá de aprender que essa grafia carrega traços históricos específicos de uma escolha vocabular de valor diferenciado. Nessa direção, se esse estudante grafar a palavra com “o”, pode estar demonstrando um conhecimento da língua portuguesa, mas

ignorando uma convenção social de uso que vai além da escolha da letra. Ou seja, para esse estudante, escrever “campos universitário” traria uma avaliação negativa por parte da comunidade acadêmica e seria uma marca de um erro governado pela ingenuidade. Com isso, estamos afirmando que, na reflexão a ser construída e incentivada na etapa da alfabetização, esses casos não devem ser destacados como contrapontos a uma busca pela regularidade.¹¹

A regularidade que define a abrangência relativa ao emprego das letras “o” e “u” restringe-se ao contexto de final de palavra. No confronto das palavras abaixo, temos uma situação em que a regra não vai atuar, pois trata-se de uma irregularidade:

(1c) ‘boneca / jabuticaba’

Considerando o som de [bu] presente na realização da cadeia sonora dessas duas palavras, uma indagação pertinente seria questionar qual a razão de se usar a letra “o” em um caso e a letra “u” em outro. A resposta certamente não pode apelar para uma distinção de tonicidade, como aconteceu no contexto de final de palavra, exatamente porque as duas palavras são paroxítonas e, portanto, essa informação não é um critério a justificar a escolha das letras. Nesse contexto, que não é final de palavra, não há uma regra a ser generalizada. Trata-se de uma situação de grande opacidade, em que a arbitrariedade é evidente. Tanto que a aprendizagem vai exigir procedimentos de memorização. Não se tem nem um apelo às diferenças sonoras (uma natureza fonográfica) nem um apelo às diferenças de significado (uma natureza ideográfica). A memorização será favorecida pela frequência de uso dessas palavras: “boneca” é uma palavra escrita com maior frequência do que “jabuticaba”. Essa frequência, inclusive, vai criar certas expectativas de desempenho que vão orientar a avaliação dos erros. Assim, uma forma como “buneca”, escrita com a letra “u”, pode ser considerada um erro pouco grave para um aprendiz que esteja tentando perceber as possíveis regularidades da ortografia, mas essa mesma forma pode ser considerada como erro mais grave para usuários da escrita mais experientes. Essa avaliação mais negativa talvez se sustente pelo argumento de que o usuário, pela frequência com que lê essa palavra em materiais escritos, teria que já ter memorizada a sua convenção. Esse é o mesmo critério que justificaria a maior tolerância em relação às dúvidas sobre a escrita de “jabuticaba”. Em outros termos, podemos supor que, para esse usuário mais experiente, apenas na palavra “jabuticaba” haveria a necessidade de se referendar a escolha com a consulta ao dicionário, já que na palavra “boneca” a convenção já deveria ter sido assimilada.

A apresentação anterior de uma ocorrência, no caso das irregularidades de uso de “O” e “U”, num mesmo contexto, é uma porta de entrada para entender as irregularidades em geral. No caso da inexistência de regras para a escrita de algumas palavras, embora haja para sua escrita uma explicação histórica ou cultural, as relações irregulares de nossa ortografia podem ser explicitadas no quadro a seguir.

¹¹ Nossa proposta de inserir exemplos que se mostram mais avançados para um período inicial de alfabetização tem como objetivo exatamente evidenciar a complexidade e o longo trajeto para um domínio de tantas demandas da condição de “alfabetizado”. O exemplo em questão supõe usuários mais experientes nessas dimensões culturais, históricas e linguísticas apontadas nos comentários e retoma a indispensável conjugação com o(s) letramento(s) do sujeito.

RELAÇÕES IRREGULARES FONEMA-GRAFEMA - CONSOANTES (DIREÇÃO DA ESCRITA)		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/ʒ/	j (diante de qualquer vogal)* g (diante de e ou i)	jeito, jejum, jiló, canjica, caju, jovem, laranja gesto, gelo, gelatina, girafa, mágico, gibi
/z/	s z x	casar, mesa, asilo, cesta, mês, famoso azar, zebra, azul, paz, cruz, anzol, certeza exemplo, exame, texto, sexta
/s/	s (no início de palavra) c (antes de i, e)	sino, sílaba, silêncio, seda, segredo, selo cipó, cidade, cinema, cedo, cegonha, cera
	ss c ç sc sç x xc	assento, pressa, posse, posseiro, fossil acento, prece, precoce, roceiro, dócil ruço, açúcar, paço, roça, justiça, peça crescer, crescimento, descer, nascente cresço, cresça, desço, desça máximo, auxílio, sintaxe exceção, excelente, excesso, excedente
/f/	ch x	chuva, chave, chinelo, bicho, boliche enxuto, enxada, faxina, lixo, maxixe

* Pode-se considerar que antes das vogais A, O e U a representação do fonema /ʒ/ pelo grafema J constitui uma regularidade contextual; já antes das vogais E e I, a alternância entre J e G torna relação irregular.

FONTE: Soares, 2016, p. 302.

Embora a memorização tenha sido inadequadamente utilizada como a única estratégia para ensinar ortografia, raciocínio e memorização são modos de aprender ortografia que se relacionam com regularidades e irregularidades previstas nas relações entre letras e fonemas. Para as regularidades, há várias formas de análises metalinguísticas que podem ser acionadas para se chegar a uma regra e, para as irregularidades, a memorização e o uso do dicionário são procedimentos fundamentais. Assim, qual seria a estratégia mais produtiva para o ensino e o aprendizado da ortografia? A resposta, baseada no comentário dos exemplos e reforçada nas passagens da entrevista abaixo, indica que não existe uma única estratégia.

A ORTOGRAFIA É DETERMINADA POR UMA CONVENÇÃO SOCIAL. ISSO PODE LEVAR A CRER QUE DEVE SER ENSINADA SÓ POR MEMORIZAÇÃO?

Ortografia não é só uma questão de memória. A gente sabe que certas coisas têm que ser escritas daquela maneira, não só porque está no dicionário, mas porque não existem outras alternativas na língua. Se eu quiser escrever qualquer palavra que tenha o som “r “ [...] (como em carro), eu vou ter que usar ‘rr’. Para criar palavras novas no português, com esse som, por exemplo, “barraleira”, vou ter que escrever com rr. Isso implica, então, que existem coisas que eu posso compreender e generalizar o princípio da regra para escrever novas palavras. São os casos regulares. Mas, ao mesmo tempo, existem coisas que não têm explicação, a não ser a história da língua, a tradição de uso, etc. Esses são os casos irregulares, que têm que ser memorizados.

COMO TRABALHAR O QUE É REGULAR E O QUE É IRREGULAR?

Quanto ao que não tem regra e precisa ser memorizado, o professor vai precisar dosar: os alunos não vão aprender tudo o que tem o som de “s”, no português, de uma vez, porque isso é impossível. Há muitas formas de se escrever esse som e há muitas palavras desnecessárias. Então, nesse caso, o professor deve trabalhar com listas, com memorização, mas daquilo que, de fato, é usado no dia a dia da escrita dos alunos. Em relação ao que é regular, é importante o professor não dar as regras prontas. Se o aluno reflete e descobre qual é a regra que tem por trás da escrita de uma palavra, vai estar em melhor condição para usar aquela regra, ao escrever outras palavras.

ORTOGRAFIA não é só memorizar regras. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 7, 2006. Entrevista com Artur Gomes Morais, p.10-2

2.4. CONCEPÇÃO DE ERRO

Se as pesquisas sobre o aprendizado da escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro consideram os “erros” como indicativos do desenvolvimento conceitual da criança¹², as pesquisas na área de Linguística, das últimas décadas, tentaram compreender como o sistema repercute nas hipóteses ativadas nas escritas iniciais. As propostas de taxonomias dos erros (baseadas em uma abordagem linguística ou psicolinguística), ajudaram a consolidar a ideia de que, para se entender o processo de alfabetização e o percurso de aprendizagem, é necessária uma outra concepção de “erro” e de “linguagem”. Nessa direção, por exemplo, um ponto importante é a alteração do procedimento que apenas conta ou indica a ocorrência de um problema, ou seja, avalia apenas o número de palavras que foram escritas fora da convenção. A opção alternativa e desejável seria uma avaliação que explicita as razões que sustentam uma hipótese e que justifica certas escolhas, mesmo que considerada errada, do ponto de vista dessa convenção. Assim, nessa perspectiva que procura entender a “lógica dos erros”, vários erros podem ser tributados à aplicação de

¹² Este primeiro foco conceitual, das pesquisas psicogenéticas, será retomado no terceiro capítulo deste volume.

uma mesma hipótese, o que significa que uma avaliação de ocorrências de erros pautada em um aspecto quantitativo – apontamento apenas de número de erros – pode não ser útil para um entendimento do processo de aprendizagem que pode ser governado por princípios mais qualitativos. De um ponto de vista prático, a ideia é a de que vários erros podem ter uma mesma natureza.

Seria possível dizer que existem erros mais graves e menos graves? Quais seriam os critérios para esse julgamento? Os erros ortográficos teriam que ser corrigidos quando e como na alfabetização? A matéria que se segue, publicada em edição de 2005 do *Jornal Letra A*, problematiza a questão.

Erros ortográficos: corrigir ou não?

“Houve um momento em que uma das atividades do professor era corrigir todos os erros ortográficos dos alunos. Isso era cobrado pela escola. O pressuposto era que bastava apontar e corrigir os erros, que o aluno iria rever o que supunha ser a forma correta de escrever. O problema é que sabemos que não é assim que funciona. Você pode mandar, no estilo tradicional, que o aluno copie dez vezes cada palavra que errou. Isso não garante que ele terá fixado a forma das palavras. Algo pode ficar a partir desse exercício absolutamente mecânico de copiar o que errou, mas nada disso é muito produtivo.

Quando o professor se depara com textos

“No início da alfabetização, escritas como *caza*, *mininu*, *aneu* são avanços a comemorar, pois revelam a compreensão da regra básica da escrita portuguesa: a correspondência entre “som” e letra. Erros como esses revelam hipóteses – inteligentes, plausíveis – formuladas pelo aprendiz sobre a grafia das palavras. É normal que ele não atine, a princípio, com todas as convenções ortográficas:

que contêm muitas ‘impropriedades’, entra em pânico. O conselho é deixar a ansiedade de lado e trabalhar de outra forma, usando os textos das crianças para identificar os tropeços mais frequentes. Os textos são, nesse momento, material para estudo do professor, pois revelam as conclusões dos alunos sobre a escrita.

Algo interessante pode ser concluído quando essa questão é vista de outra maneira: é extraordinário o quanto os alunos acertam, quantas conclusões e propostas boas eles fazem. Porém, fomos criados na cultura da busca do erro e nossa avaliação passa mais pela quantidade de erros do que de acertos. Teríamos que mudar para melhorar a autoestima dos alunos, porém sem complacência.”

Maria Bernadete Abaurre

os sistemas de escrita alfabética (do Português e de várias línguas) incluem irregularidades, incoerências. Embora o princípio geral seja de que cada fonema (“som”) corresponda a um grafema (letra ou conjunto de letras), há casos de um fonema ser representado por diferentes grafemas (ex.: o fonema /s/ pode ser grafado com S, C, SC, Ç, SS) e há casos de uma letra

representar diferentes fonemas (a letra x pode ler lida como / cs/, / ch/, / z /). O professor deve ficar atento à escrita dos alunos, conhecer suas hipóteses, identificar suas dificuldades e definir as interferências necessárias para ajudá-los. Algumas hipóteses equivocadas serão refeitas a partir da compreensão da regularidade existente por trás da aparente dificuldade. Por exemplo: na

fala mineira, pronunciar / i / e grafar E, quando se trata de sílaba átona em final de palavra, é uma regularidade, não é exceção (ex.: cabide, tomate, alegre). Noutros casos, a solução é memorizar a grafia, que só se explica por razões etimológicas complexas. Servem de exemplo as dificuldades apontadas na grafia do fonema / s/: semente, cenoura, nascer, descida, receber, ressaca.”

Maria da Graça Costa Val

ERROS ortográficos: corrigir ou não? *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 1, 2005. O tema é..., p. 3.

O processo de correção, na perspectiva defendida pelas autoras, deve aderir a uma visão mais processual, o que significa compreender a natureza dos erros segundo as hipóteses que orientaram as escolhas dos aprendizes. Nessas hipóteses há pesos diferenciados entre as convenções mais regulares e as irregulares, indicando, mais uma vez, que a memorização não é a única via para o aprendizado e para o ensino. As estratégias de ensino podem ser as mais variadas, e devem considerar essa natureza diferenciada das relações entre fonemas e letras, o que vai exigir um planejamento ao longo do processo de escolarização, ou seja, a ortografia não é um tema exclusivo dos anos iniciais da alfabetização. Vamos retomar duas questões da entrevista anterior, com o pesquisador Artur Gomes Morais, que ampliam essa compreensão:

JÁ QUE O ERRO ORTOGRÁFICO É MAL VISTO SOCIALMENTE E NÃO PODE SER NEGLIGENCIADO NO ENSINO, COMO O PROFESSOR DEVE LIDAR COM ELE, SEM EXAGERAR NA DOSE E GERAR UM DESINTERESSE DA CRIANÇA PELO APRENDIZADO DA LÍNGUA?

A primeira coisa é saber que escrever errado no início é absolutamente natural. A segunda, é que ninguém vai escrever tudo certo, nunca. O professor, em lugar de se apavorar e de cobrar que alunos recém-alfabetizados acertem tudo, como na situação clássica do ditado, deve ver os erros como indicadores do que precisa ser ensinado. Como eles vão errar muito, no início, o professor deve selecionar, dentre os muitos erros, os que vão beneficiar a

maior parte dos alunos. E, a partir daí, programar um ensino de alguns anos, que vá, organizadamente, sequencialmente, dando conta das dificuldades.

COMO O PROFESSOR PODE DEFINIR UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO COMPATÍVEL COM O QUE ESPERA DO RENDIMENTO ORTOGRÁFICO DOS ALUNOS AO LONGO DA ESCOLARIDADE?

Esse é um ponto delicado, porque temos realidades diferentes entre as redes de ensino. Eu acho que, em vez de pegar um roteiro - “ensina-se isso em tal série, tais dificuldades no ano posterior”, e obrigar, por decreto, todo mundo a cumprir essa seqüência, é preciso clareza de que as crianças precisam ser ajudadas

a dominar as regularidades da língua. Depois das mais simples (p/b, t/d, f/v), que não têm outra letra competindo, os casos que a gente chama de “regras contextuais”, que são o uso de q/qu, g/gu, r/rr m/n, e ou i e o ou u no final de sílabas, os casos de nasalização, dentre outros. Até a 4ª série, as crianças precisam também dominar as regras envolvidas nas flexões verbais: o infinitivo tem que terminar em r; os passados simples são escritos, na terceira pessoa do singular, com u ; o gerúndio tem d, mesmo que a gente não pronuncie; os subjuntivos imperfeitos (“cantasse”, “dormisse”) têm

que ter ss, sempre. Com isso, dá para fazer uma programação que garanta que, até a 4ª série, as crianças não estejam mais errando esses casos que podem ser compreendidos. A idéia é de uma avaliação contínua, que mostre o perfil de conhecimentos ortográficos que o aluno já dominou. Isso pode ser passado de um professor para o da série seguinte, de modo que o aluno seja acompanhado. E a escola pode esperar, a partir dos perfis, que a maioria dos alunos esteja de determinada maneira no final da segunda série, na terceira, etc.

ORTOGRAFIA não é só memorizar regras. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 7, 2006. Entrevista com Artur Gomes Morais, p.10-2

2.5. RELAÇÃO ENTRE ALFABETO E A CONCEPÇÃO DE GRAFEMA

Desenvolvemos, ao longo da nossa discussão sobre o funcionamento de um sistema de escrita alfabética, a importante distinção entre “fone” e “fonema”, indicando que o termo “som”, embora seja pertinente, comporta um significado mais abrangente e pode se referir às dimensões fonética e fonológica. Por isso, então, a necessidade de uma discussão conceitual que repercuta em uma terminologia mais apropriada. Apresentamos, nesse momento, uma outra importante distinção conceitual que diferencia os termos “letra” e “grafema”:

Grafema

Letra e *grafema* são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. *Grafema* é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo *grafema*. Por exemplo, existem várias formas de grafar a primeira letra do nosso alfabeto (A, a, A, a) - considerando aqui a variação apenas entre maiúscula e minúscula e entre uma forma de imprensa e uma forma supostamente manuscrita. No universo de ocorrências, é possível ampliar infinitamente essas formas, indicando-se tanto as variações na caligrafia (as inclinações do traçado, a constância no modo de grafar) quanto as variações na tipografia (o estilo e a identidade das letras). A letra pode dimensionar um caráter particularizante, inclusive com uma dimensão autoral que institui uma identidade na sua forma manuscrita (a possibilidade de identificar a letra de alguém, por exemplo) ou um estilo na sua dimensão editorial (o uso de um tipo de letra para uma determinada esfera discursiva: *times new roman* e *arial* são, por exemplo, escolhas preferenciais nos usos acadêmicos). O *grafema*, por sua vez, pelo seu caráter sistêmico, não traz essa identidade pessoal ou de estilo, o que faz com que

seja equivocado dizer, por exemplo, ‘o grafema tal do meu aluno está ilegível’.

A despeito de um universo de ocorrência de letras com formatos tão distintos, é possível a presença de uma única interpretação: mesmo com as diferentes formas de grafar, todas (A, a, A, a) representam o ‘A’. Como a ação de interpretar demanda abstrair todas essas variações visuais e reconhecer uma função no conjunto do alfabeto, então o termo *grafema* é o mais apropriado porque remete à necessidade de se pensar o sistema, nos seus valores contrastivos. Ou seja, um aspecto é a dimensão gráfica (a letra), com todos os critérios da direcionalidade da sua escrita, o que exige do aprendiz habilidades motoras e visuais para concretizar o traçado desejado ou para reconhecer uma forma. Outro aspecto é a dimensão interpretativa (o *grafema*), com o critério da contrastividade, que remete a comparações de natureza mais funcional. Assim, pelo critério gráfico, particulariza-se a ação de grafar indicando os requisitos do traço (ex.: orientações sobre onde começar o movimento); pelo critério interpretativo, compara-se o valor atribuído à forma (ex.: avaliações em oposição - ‘a’ é ‘a’ porque não é ‘b’).

Assim, a letra tem uma relação com a realidade gráfica enquanto o *grafema* tem uma natureza mais interpretativa. Tanto que é possível, para um aprendiz, traçar uma letra sem ser um leitor, já que o reconhecimento ou a produção de uma determinada letra pode obedecer a um traçado fixo que, sob a menor variação, já dificultaria a tarefa. O desenvolvimento da habilidade de leitura, dentre outros aspectos, tem uma relação com a emergência dessa natureza interpretativa do *grafema*, já que, comparando diferentes formas das letras e avaliando a relação com outras, nas diversas posições que ocorrem, o aprendiz pode perceber que há variações gráficas que são significativas porque trazem valor distintivo, enquanto outras são apenas superficiais. A complexidade do processo de alfabetização justifica-se exatamente porque, para o aprendiz da escrita, é preciso dominar a fronteira entre o que é uma opção e o que é uma restrição do sistema. Não sem razão, uma das metodologias adotadas nesse momento de aquisição, especialmente para o aprendizado da leitura, é a apresentação de apenas um tipo de letra (maiúscula, de fôrma – ou bastão) para que, além da percepção das particularidades das letras, seja possível iniciar uma atitude mais comparativa. Isso, no entanto, não minimiza a necessidade de ensinar todos os complexos detalhes do alfabeto. Por exemplo, o grafema ‘b’ pode, ao se concretizar nas formas maiúsculas e minúsculas, de fôrma e manuscrita, trazer diferentes critérios de grafia: número de semicircunferências (b e B) ou qualidade do traçado (b e B). As diferenças são, do ponto de vista visual, bastante significativas. No entanto, esse aprendizado unitário da letra será importante quando permitir também a confrontação com outros elementos, não sem razão aquele que poderia mais se aproximar, por exemplo o grafema ‘d’, cuja variação de letras é igualmente complexa. Esses ‘detalhes’ de grafia é que justificam a afirmação que diz que há o aprendizado de vários alfabetos, já que as diferenças são bastante significativas. No entanto, para o acesso ao significado, é a abstração do alfabeto que vai permitir, em uma atitude comparativa, dimensionar a ação interpretativa necessária para ‘ver’, nas letras, os grafemas.

As observações trazidas sobre a concepção de “grafema” indicam que, além da dimensão sonora, é preciso uma atenção à dimensão visual das letras. A construção do alfabeto e suas variações (maiúsculas e minúsculas, cursiva ou de forma/palito) mostra que também nessa dimensão há processos interpretativos que trazem implicações para os processos de leitura e de escrita, exatamente porque envolvem um sistema de escrita. Assim, no planejamento do ensino, que tipo de letra deve ser usado? A matéria abaixo, transcrita do *Jornal Letra A*, indica o caráter polêmico dessa questão:

QUE TIPO DE LETRA DEVE SER USADO NA ALFABETIZAÇÃO?

Edgar Lima

Decididamente, a criança deve começar a escrever em letra cursiva. Com ela, habilidades relacionadas à aquisição da escrita podem ser criteriosamente desenvolvidas: estrutura e ligações das letras, espaço entre palavras, retidão da linha escrita, dentre outras. Há uma pedagogia para a aquisição de cada uma dessas habilidades. A criança aprende a escrever começando por pintar figuras, rabiscando o papel. Brincando de escrever, ela exercita habilidades de controle do lápis com a mão. Em seguida, começa a reproduzir a forma gráfica das letras, de acordo com a orientação da professora. A criança deve brincar com formas gráficas para familiarizar-se com as letras. Quando essas habilidades são trabalhadas anteriormente, os alunos normalmente apresentam maior interesse pela escrita no processo de alfabetização. É importante que o trabalho seja individualizado. O professor deve acompanhar de perto desde quando

o aluno aprende a pegar no lápis até quando já consegue escrever, uma a uma, as palavras ensinadas. Ele pode, inclusive, fazer a mímica da escrita manual de uma palavra (letra cursiva) mostrando ao aluno como se move a mão na hora de escrever. Depois de prestarem atenção nos movimentos, os alunos experimentam escrever a mesma palavra. Isto se repete e cada aluno vai experimentando até aprender.

A cópia de palavras, dos próprios nomes ou de pequenas frases é interessante na primeira fase do aprendizado. Mas nada de querer que a criança comece a redigir textos. Isso pode até acontecer, mas não deve ser exigido. É bom entender também que essa evolução gráfica depende da cultura familiar. A escola pública deve investir com cuidado na escrita, porque sobre ela, a criança pobre, muitas vezes, não traz nenhuma experiência anterior, quando chega à escola.

Telma Weiss

A letra de forma maiúscula é a mais adequada para ser usada no início da alfabetização, enquanto o aluno estiver tomando contato com a escrita e a forma pela qual ela funciona. Uma criança que ainda não compreendeu a natureza do sistema alfabético, ao trabalhar com letra cursiva, não consegue, normalmente, saber onde acaba uma letra e começa a outra dentro da palavra, já que estão todas interligadas. A letra de forma é menos exigente, pois compõe palavras com partes completamente identificáveis. Por isso, deve estar claro para o professor que uma criança, no início do processo de alfabetização, precisa enfrentar e resolver certas questões sobre a escrita; outras ela só será capaz de enfrentar mais à frente, quando já estiver relativamente alfabetizada. A escolha das letras deve se relacionar com as necessidades de aprendizagem das crianças. A letra cursiva deve ser introduzida quando

as crianças já compreendem como funciona o sistema alfabético. Ela permite escrever mais rápido, dá uma estabilidade maior à forma ortográfica e é insubstituível para a aprendizagem da ortografia e do uso de maiúsculas e minúsculas. O que eu acredito é que introduzir essa letra quando a criança ainda estiver começando a pensar no modo de funcionamento da escrita pode dificultar o processo. Muitos professores acham que, se alfabetizarem com a letra de forma, terão que fazer tudo de novo quando forem introduzir a outra letra. Não é assim. Uma criança alfabetizada com a letra de forma maiúscula passa com tranquilidade para a letra cursiva e vai ler em letra de imprensa, maiúscula e minúscula, sem que seja preciso alfabetizá-la de novo. Se o aluno compreende o sistema, terá condições de usar qualquer letra para aprender o que vem depois – ortografia, pontuação, etc.

QUE tipo de letra deve ser usado na alfabetização? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 6, 2006. Troca de ideias, p.3.

Numa sociedade grafocêntrica, a forma das letras não é determinada pela escola e as crianças experimentam o gesto de escrever no espaço doméstico. No entanto, o tratamento dado pela escola ao traçado, não deve prescindir de modelos e gestos necessários para este traçado. O ensino de caligrafia dava conta de exemplificar estes gestos, de ensinar letras em vários estilos, mas muitas vezes se confundia o domínio do traçado de letra com outros aprendizados mais complexos, fazendo desse aprendizado um pré-requisito quase que único para a escrita de textos. Esse não é mais um problema da escola contemporânea, onde as crianças aprendem a escrever palavras e textos com a forma como dão conta, para depois aperfeiçoar o gesto de inscrever. A escola, ainda que tenha de lidar, na atualidade, com escritas envolvendo lápis, caneta, incorpora outros artefatos, como os teclados de computador e de celulares.

O artigo do jornal *Letra A* sobre a escolha do tipo de letra mostra a complexidade de tratamento da forma como se escreve, pois, embora se defenda que as crianças deveriam escrever com letra cursiva, o texto afirma que há um processo longo que antecede essa aprendizagem: a identificação das letras, o aprendizado do traçado em caracteres mais fáceis de grafar, como a letra maiúscula de imprensa e, depois, a transposição para caracteres

da chamada escrita cursiva (emendada). Para a leitura, não há um critério de controle das formas das letras e são vários os alfabetos disponíveis. Do ponto de vista do ensino das formas gráficas das letras, geralmente os professores costumam colocar o alfabeto em letra maiúscula e acrescentar logo abaixo o modo minúsculo (imprensa e cursiva). O traçado precisa respeitar convenções arbitrárias sobre a forma gráfica das letras e, mesmo com variações pessoais, é fundamental que todo leitor saiba ler os escritos das crianças. Assim, é preciso que o “escrevente” respeite as convenções das formas, mesmo quando o estilo da letra seja pessoal. O treino da forma da letra e o domínio de suas variações (transcodificação) não são uma condição para apropriação do princípio alfabético e para a produção e leitura de textos.

Assim, existem letras para ler e letras para escrever que vão se cruzando nas práticas escolares, ampliando o repertório dos alfabetizados. No entanto, conforme já foi dito em outro tópico deste capítulo, há muitas diferenciações entre identificar e ler, pois a identificação é um aspecto entre vários outros envolvidos na decifração. Assim, as letras são aprendidas à medida que são vistas (visualizadas) e seu traçado é praticado. Os movimentos que ocorrem para traçar as letras são fundamentais para o ritmo da escrita e para ligar os caracteres entre si. Assim, brincar com o gesto necessário para a escrita de palavras é um modo de mostrar o movimento. Existem estratégias de ligar os caracteres uns aos outros que podem ser aprendidas na escola. Traçar as letras isoladamente, escrever o nome próprio, copiar palavras e frases com intenção de aprender o traçado, de criar um estilo próprio faz parte da cultura escrita das gerações e ocorre de forma articulada com outros aprendizados.

A matéria do letra A começa defendendo o uso de cursiva, mas podemos dizer que esse domínio ocorre depois de vários aprendizados e em período de consolidação da alfabetização, ou seja, após a compreensão do sistema de escrita, como pontuado por Telma Weiss. Pode-se alegar que essa escrita com letra cursiva é mais rápida, que ao escrever palavras sem tirar o lápis do papel, aprende-se e apreende-se sua ortografia. No entanto, ressaltamos: o domínio da cursiva não pode ser um impedimento para vivenciar efetivamente a leitura e a escrita de textos.

Com o advento da escrita em suporte digital, novos desafios estão sendo criados para a alfabetização e o ensino, pois o gesto de digitar é uma prática que as crianças, de várias classes sociais, estão vivenciando cada vez mais cedo. Nesse caso, escrever é uma tarefa de reconhecer primeiro uma forma e selecionar essa forma em um teclado, diferente da escrita no papel, quando as crianças têm que evocar a letra e dominar o traçado de sua forma gráfica para registrar.

Essa variação nos modos de inscrição, entretanto, não nos autoriza a acabar com a cultura manuscrita. A letra adquire então um caráter cultural. A forma da letra é, portanto, elemento identitário, quer do ponto de vista pessoal (a letra de uma pessoa) quer do ponto de vista de uma comunidade (a letra preferencial da esfera acadêmica, por exemplo, ou a letra script que aparece em convites de casamento).

2.6. ORGANIZAÇÃO DAS SÍLABAS

Discutimos anteriormente o fato de a nossa escrita ser alfabética, prevendo relações entre letras e sons (agora com maior precisão terminológica: entre grafemas e fonemas). No entanto, sabemos que, no processo de aquisição da escrita, a organização das sílabas exerce fundamental importância para o entendimento das combinações possíveis entre os sons. Além disso, embora não seja uma unidade semântica, a sílaba traz um potencial para explicação de muitas das hipóteses do aprendiz, em função da sua natureza perceptiva, ou seja, é possível reconhecê-la, recortá-la e pronunciá-la, materializando um tipo de emissão sonora. A própria consciência silábica é um passo fundamental no processo de fonetização da escrita, pois as crianças se baseiam nas emissões silábicas para pensar na relação entre emissão sonora de partes da palavra e para refletir sobre sua estrutura, tanto que uma das hipóteses de um aprendiz é a de marcar, na sua escrita inicial, uma natureza silábica e não alfabética, registrando grafemas que correspondem a uma emissão sonora, como *bea* (para “boneca”), inicialmente registrando com repertório de letras que representam vogais.¹³

Uma automatização das sílabas e de suas diferentes estruturas pode auxiliar no reconhecimento de partes maiores que os fonemas, na leitura ou no registro escrito. No entanto, isso não se confunde pedagogicamente com adesão a um método silábico que apenas lista famílias silábicas.

Podemos dizer que crianças alfabéticas que se apropriaram da natureza fonográfica da escrita, ainda precisam desenvolver conhecimentos sobre as possibilidades combinatórias e sobre as restrições de um sistema fonológico, o que inclui a sílaba. Por isso, a conceituação de “sílaba” e de “sílaba canônica” são importantes para a compreensão de muitos procedimentos que fundamentam as hipóteses dos aprendizes:

Sílaba

A *sílaba* é uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que a palavra. Dito de outra forma, as *sílabas* são constituídas por sons e constituem as palavras. Uma *sílaba* é composta opcionalmente por consoantes (C) e obrigatoriamente por vogais (V). Desse modo, há *sílabas* compostas somente por vogais, como a *sílaba* inicial (a) na palavra *abelha*, mas não há sílabas constituídas apenas por consoantes.

Há outras estruturas silábicas na língua portuguesa que não somente a *sílaba* vogal V (a) da palavra exemplificada. Além dessa, há *sílabas* como: consoante-vogal CV (*pato*), CVC (*parto*), CCV (*prato*).

É difícil propor uma definição objetiva de *sílaba*. Há muitas teorias que buscam esclarecer esse conceito destacando seus aspectos fonéticos e fonológicos. De modo geral, na Fonética, a *sílaba* é compreendida pelo esforço articulatório ou pelas contrações musculares envolvidas na sua produção. Grosso modo, cada contração

¹³ Reiteramos que este é o objeto de reflexão do capítulo 3 deste volume.

seria considerada como uma *sílaba*. Já na Fonologia, a *sílaba* é avaliada na maneira como os sons se relacionam para produzir sequências típicas da língua. Por exemplo, em português, o som [p] ocorre em início de *sílaba* antes de vogais, em palavras como *pe.dra* e *cam.po*, produzindo sequências de *sílaba* CV (**pe**, **po**). Já no inglês, esse mesmo som pode ocorrer de outra forma, após uma vogal e em final de *sílaba*, como na palavra *stop*, produzindo outra sequência sonora.

Em geral, o falante nativo de uma língua tem uma noção sobre a *sílaba*, por exemplo, no que se refere à contagem de *sílabas* de uma palavra. Assim, ele se mostra capaz de pronunciar uma palavra, silabando-a, de modo a perceber se ela tem uma única *sílaba* (palavra monossílaba), duas *sílabas* (dissílaba), três *sílabas* (trissílaba) ou mais (polissílaba).

Para o professor alfabetizador ou da educação infantil, uma noção importante é a de que tendemos a pronunciar uma palavra, com mais facilidade, de modo silabado (exemplo, *me-ni-no*) do que de som a som (exemplo, *m-e-n-i-n-o*). No processo de alfabetização, a anterioridade do nível silábico de escrita (no qual o aprendiz grafa uma letra para cada *sílaba* da palavra) sobre o nível alfabético (no qual o aprendiz grafa uma letra para cada som da palavra), possivelmente, se relaciona com essa nossa maior facilidade de “manipulação sonora” com a *sílaba* do que com o som/ fonema.

Ainda na alfabetização, o desenvolvimento da consciência silábica, que é parte da consciência fonológica, envolve o trabalho com habilidades como, por exemplo, contar o número de *sílabas* de uma palavra, identificar *sílabas* em diferentes posições da palavra (no início, no meio ou no final) e identificar *sílabas* compostas de diferentes estruturas silábicas (CV, CVC, CCV etc.).

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Sílaba*. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p.306-7

Sílaba canônica

Sílaba canônica é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. Ela é também conhecida como sílaba CV e ocorre, por exemplo, nas duas sílabas da palavra *mato* (*ma-to*).

Estudos apontam a sílaba CV como sendo a mais frequente de todas as estruturas silábicas da língua portuguesa, razão pela qual ela recebe o nome de *canônica*. Além da sílaba CV, vale notar que a língua portuguesa apresenta outras estruturas ou padrões silábicos não canônicos, tais como: V (*a-bacate*), VC (*es-ca-da*), CVC (*por-ta*), CCV (*pro-va*) .

Observa-se, no processo de alfabetização, que os aprendizes apresentam maior facilidade para aprender a sílaba CV, a qual tende a ser aprendida primeiro do que os outros padrões silábicos. Isso aponta para o fato de poder ser interessante ter a sílaba CV como foco inicial no ensino da língua escrita.

A apreensão da sílaba CV por alfabetizando é tão significativa, especialmente em momentos mais iniciais da aquisição da escrita, que é comum que alguns grafem essa estrutura silábica no lugar de outras não canônicas. Isso é o que ocorre em palavras como *cravo* (*cavo*), *carta* (*cata*) e *estava* (*setava*), em que as sílabas CCV (*cra*), CVC (*car*) e VC (*es*) são grafadas, respectivamente, como sílabas CV (*ca*, *ca* e *se*).

Na alfabetização, o desenvolvimento da consciência fonológica e, especificamente, da consciência silábica, deve envolver o trabalho com *sílaba canônica* CV e também com sílabas não canônicas em diferentes posições na palavra (no início, no meio ou no final). O confronto entre palavras que apresentam *sílabas canônicas* e não canônicas, compostas por fonemas semelhantes (por exemplo, *pato*, *prato*, *parto*), pode ser interessante para o aprendiz perceber que tais sílabas são diferentes, de modo que devem ser escritas de modo diferente, especialmente porque veiculam significados distintos.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Sílaba canônica. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 307-8

Os critérios para separação silábica também são diferentes e repercutem na própria concepção de sílaba. Na palavra “*assim*” ninguém vai pronunciar “*as-sim*” e na palavra “*carro*”, as crianças pronunciam “*ca-rro*” e não ‘*car-ro*’. Isso tem implicações para a ortografia, para atender a uma convenção – a separação de sílabas ao final da frase – e para a percepção da relação entre a sílaba falada e a sílaba escrita.

As teorias linguísticas que descrevem e analisam a estrutura das sílabas no português são importantes para pensar os critérios de regularidade, ou seja, os alfabetizando teriam muito mais facilidade de leitura e de escrita de palavras cujas sílabas tenham composição consoante e vogal (CV) e, por outro lado, também tendem a transferir esse tipo de canonicidade silábica para a escrita de sílabas com outra composição, como escrever *secola* para “*escola*”.¹⁴ Podemos chamar esse procedimento de tentativa de regularização silábica, sendo mais um elemento que repercute no pensamento ativo do aprendiz. Embora as crianças não troquem a ordem das sílabas oralmente, com raras exceções, esse domínio não se transfere diretamente para a escrita. As palavras faladas também não são totalmente imunes a certos processos de regularização, como no apagamento de sons ao final de sílabas em alguns dialetos; por exemplo, não pronunciar o [r] final nos infinitivos, transformando a sílaba CVC em CV – “*tomá*[] *café*, *fazê*[] *silêncio*”.

A organização sequencial de uma sílaba também respeita o critério de organização das palavras, de modo que não é qualquer combinação de sons que forma uma sílaba. No português, por exemplo, não se tem uma sequência de mais de duas consoantes na posição inicial de uma sílaba. O conhecimento sobre as estruturas silábicas e seu impacto no processo de alfabetização tem sido bem destacado na formação de professores, nos últimos

¹⁴ Esses critérios de maior ou menor dificuldade serão situados, novamente, na perspectiva do aprendiz, a partir de pesquisas psicogenéticas sintetizadas no capítulo 3.

anos. Embora a sílaba seja uma unidade importante na alfabetização, sua sistematização não se restringe a famílias silábicas nem ao trabalho de compor palavras de forma mecânica, anulando a construção de significado. Os aprendizes podem ser levados a analisar o que muda no sentido das palavras quando se altera a posição de um elemento no interior de uma sílaba, como **pote** e **porte**. O verbete “Estrutura silábica”, reproduzido do Glossário CEALE, descreve com detalhamento esse aspecto que algumas dessas possibilidades combinatórias:

Estrutura Silábica

Estrutura silábica diz respeito à organização das vogais (V) e das consoantes (C) na formação de sílabas das palavras. As línguas apresentam diferentes *estruturas silábicas*. No caso do português, há sílabas que são constituídas pela estrutura Consoante-Vogal, a sílaba CV, como as sílabas da palavra *sala* (*sa-la*, que apresenta duas sílabas CV). Há outras *estruturas silábicas* possíveis na nossa língua: V (*u-va*), VC (*es-co-la*), CVC (*car-ta*), CCV (*pra-to*), CCVC (*cris-tal*), CVCC (*pers-pec-ti-va*).

Nessas diferentes estruturas, uma sílaba terminada por vogal é chamada de aberta, enquanto uma sílaba terminada por consoante é chamada de travada. A presença da vogal é obrigatória nas diferentes *estruturas silábicas*. Já a da consoante é opcional. Isso quer dizer que todas as *estruturas silábicas* têm de apresentar vogal, de modo que há sílaba constituída somente por vogal (sílaba V), mas não por apenas consoante.

Do ponto de vista da aprendizagem, as variadas estruturas apresentam diferentes graus de complexidade. Estudos apontam a sílaba CV, chamada de sílaba canônica, como sendo a mais frequente na língua portuguesa. Por esse motivo, os alfabetizandos tenderiam a aprender primeiro essa *estrutura silábica*. É comum, inclusive, que o aprendiz generalize o uso de tal sílaba na escrita de outras *estruturas silábicas* que não domina. Isso poderia ocorrer, por exemplo, na escrita de palavras como *pedra* (*peda*), *porta* (*pota*) e *escola* (*secola*), em que as sílabas CCV (*dra*), CVC (*por*) e VC (*es*) são grafadas, respectivamente, como sílabas CV (*da*, *po* e *se*).

Considerar as diferentes *estruturas silábicas* da língua é importante para o professor alfabetizador, tendo em vista que os aprendizes da escrita precisam conhecer todas elas, a fim de consolidarem seu processo de alfabetização. Um outro ponto importante é não confundir a noção de sílaba na fala e na escrita. Se, do ponto de vista da escrita, a palavra *cha-ve* apresenta uma sílaba CCV e outra CV, do ponto de vista da fala, apresenta duas sílabas CV, tendo em vista que é pronunciada como “*xa-vi*” na maior parte do país. Desse fato é que pode ocorrer uma interferência da fala sobre a escrita do aprendiz, de modo que ele grafie duas sílabas CV (“*xavi*”) e não uma CCV e outra CV para *chave*.

Seguindo esse raciocínio, a escrita da palavra *xale* – que tanto na fala como na escrita apresenta a mesma *estrutura silábica* (duas sílabas CV) – tenderia a ser mais fácil do que a escrita de *chave*. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de reflexão sobre a divisão

silábica indicando os diferentes critérios que são aplicados na escrita e na fala. Um caso típico é o da regra que indica que, na escrita, ao final de uma linha, quando dividimos uma palavra, os dígrafos 'rr' e 'ss' não ficam na mesma sílaba. Assim a palavra 'carro', por exemplo, seria dividida como 'car-ro'. Essa divisão, no entanto, não implica que, na fala, a primeira sílaba seja CVC. Aqui, como em vários casos de convenções, tem-se um procedimento ortográfico e não fonológico.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Estrutura silábica. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p.109-10

A sílaba é uma unidade linguística forte nos métodos sintéticos de alfabetização e houve muitas formas de abordá-la, historicamente, no processo de ensino, conforme será visto no capítulo 4. No entanto, podemos avançar mais na sua abordagem, considerando as pesquisas atuais. Hoje os professores incentivam os alunos a observarem partes orais de palavras comparando essas partes com as partes escritas da mesma palavra, a comparar palavras com sílabas iguais, a comparar sílabas iguais em posição inicial, medial e final das palavras e podem mesmo sistematizar sílabas conhecidas em quadros e tabelas. Certamente os professores sabem do potencial que tem essa unidade linguística na alfabetização, mas seu tratamento, enfatizamos novamente, não se resume a memorizar ou treinar famílias silábicas e em forjar palavras que apresentam apenas sílabas estudadas. Isso caracteriza um controle exagerado das ofertas de textos e compromete a produção de sentido da linguagem trabalhada na sala de aula. Ressaltamos que, embora seja fundamental conhecer as sílabas e suas estruturas, inclusive para prever dificuldades dos aprendizes, elas devem ser observadas no contexto de palavras, apelando-se para as variações de significado.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo apresentou os principais conceitos envolvidos no sistema de representação alfabético, indicando que os princípios envolvidos nesta representação funcionam de forma parcial ou híbrida, ao se considerar alguns aspectos da escrita, mesmo num sistema considerado transparente, como o Português Brasileiro. Foram levantados alguns exemplos, relacionados às complexas relações entre fonemas e grafemas, e apresentados alguns quadros que sistematizam estas relações. Com relação às características complexas do sistema, foram considerados alguns impactos na construção das hipóteses das crianças e para o ensino da ortografia.

As unidades grafema e sílabas foram contempladas, no sentido de problematizar o uso de tipos de letras e a canonicidade.

CAPÍTULO 3

COMPREENDENDO O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

O capítulo anterior se centrou na especificidade do sistema alfabético buscando mostrar como funciona o objeto que se aprende. Neste capítulo, o foco se voltará para o sujeito que aprende. O objetivo principal será apresentar um conjunto de conceitos e referenciais teóricos que nos auxiliam a compreender o processo de apropriação do sistema de escrita pela criança. As abordagens sintetizadas valorizam o aprendiz e seus modos de interagir com objetos de conhecimentos em suas práticas sociais e discursivas, quer em situações escolares quer em situações não escolares. Também vamos apresentar algumas possibilidades de trabalho nas turmas de alfabetização, que têm como principal marca a heterogeneidade quanto às hipóteses de escrita das crianças.

3.1. COMO A CRIANÇA PENSA O ESCRITO: PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Para iniciar a nossa conversa, vamos tratar da “psicogênese da língua escrita”, uma abordagem teórica que ganhou espaço nos meios acadêmicos brasileiros a partir de 1980, ao enfatizar o processo de construção do sistema de escrita alfabética pela criança, ou seja, a gênese desse conhecimento. Esse tema foi abordado em um dos verbetes do Glossário CEALE (2014):

Psicogênese da aquisição da escrita

O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da *aquisição da escrita*, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização.

De acordo com este referencial, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em

seu contexto cultural. Tais hipóteses oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos: a) *pré-silábica* – o aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, mas faz experimentações diversas, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos – e, por isso, sua representação só é entendida ou ‘traduzida’ por ele mesmo. Além disso, a grafia da palavra pode ser vista como representação fiel das características do objeto que representa, inclusive pela extensão da escrita: se boi é um animal grande, a palavra boi deve ser igualmente grande. A superação dessa hipótese, conhecida como “realismo nominal”, é condição importante para a aquisição do princípio alfabético. Outras hipóteses observadas nessa etapa são as de quantidade mínima e de variedade de letras para diferenciar o registro de diferentes palavras; b) *hipótese silábica* – o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional – por exemplo, BNDA (silábico quantitativo) ou ELFT (silábico qualitativo) são quatro letras que podem representar a palavra elefante; c) *hipótese silábico-alfabética* – o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra: por exemplo, para elefante, ELEFT; d) *hipótese alfabética* – o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas.

Algumas implicações pedagógicas da perspectiva psicogenética merecem destaque, sobretudo em contextos de alfabetização: 1) os progressos psicogenéticos na escrita são diferentes para cada aluno, pois não dependem apenas de experiências escolares; 2) a complexidade e o dinamismo desses processos são incompatíveis com a avaliação da ‘prontidão’ dos alunos ou a constituição de turmas homogêneas com alunos idealizados; 3) as hipóteses sobre a língua escrita expressam *erros construtivos* dos alunos – e o conhecimento dessas hipóteses propicia aos professores mediações oportunas e planejamento de atividades direcionadas a avanços na aquisição da língua escrita.

BREGUNCI, Maria das Graça de Castro. Psicogênese da aquisição da escrita. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.279-280.

A partir da leitura desse verbete podemos destacar alguns aspectos relevantes para as práticas escolares de alfabetização: 1) a criança que convive com a escrita, numa sociedade grafocêntrica,¹⁵ vivencia práticas de leitura e de escrita, mesmo que ainda não domine a escrita alfabética; 2) a criança “reinventa” a escrita a partir da elaboração de hipóteses, que foram originalmente consideradas por Piaget (1975) como *erros construtivos*, em uma abordagem conceitual e não metodológica; 3) a abordagem de erros como integrantes do processo de aprendizagem representa uma mudança significativa no modo de ver a criança, de se relacionar com ela e na condução do processo pedagógico; 4) o conhecimento

¹⁵ Como são quase todas as sociedades modernas, ênfase já apresentada na primeira seção deste volume.

das hipóteses de escrita das crianças é importante para que a professora alfabetizadora compreenda e seja sensível aos conflitos cognitivos e planeje mediações que realmente atendam às necessidades dos aprendizes, ao longo do processo de alfabetização.

Com relação às hipóteses de escrita, Ferreiro e Teberosky (1987) enfatizam, como premissas de seu trabalho investigativo, a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas e, com base no referencial piagetiano, demonstraram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, mesmo antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita na escola. A pesquisadora argentina, radicada no México, Emilia Ferreiro (2001, p.19) detalhou três níveis (que não se confundem com estágios) desse processo psicogenético, entendido por ela como uma “reinvenção” da escrita pela criança: 1) a distinção entre o modo icônico (figurativo, cuja representação é feita por desenho) e não icônico (cuja representação é feita por grafismos); 2) a construção de formas de diferenciação e de controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo – ou seja, a compreensão de que os caracteres que representam a escrita variam em qualidade e quantidade); 3) a fonetização da escrita, que se inicia com uma hipótese silábica, passando pela hipótese silábico-alfabética e culmina na compreensão do princípio alfabético, base de nosso sistema de representação da escrita.

A análise de escritas espontâneas das crianças torna possível investigar tais hipóteses. O termo “escrita espontânea” aparece nos estudos de Ferreiro (2001, p.16) e é definido pela autora como aquela “*que não é o resultado de uma cópia*”, ou seja, é uma escrita não convencional e que apresenta erros, porque a criança ainda não domina o princípio alfabético. No verbete do Glossário CEALE (2014), reproduzido a seguir, a professora e pesquisadora Sara Mourão Monteiro define a escrita espontânea e discute suas implicações para a prática pedagógica.

Considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a *escrita espontânea* pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Nas pesquisas que tomam o desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela criança como objeto de investigação, ela é considerada uma importante atividade, por desencadear e revelar processos de reflexão do aprendiz – uma vez que, para escrever, é necessário que pense nas características gráficas e produza indagações sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita.

Na prática de alfabetização, a *escrita espontânea* se torna uma importante estratégia pedagógica. A escrita de palavras e/ou de frases, orientada pelos diferentes níveis de conceitualização da escrita e pelos conhecimentos prévios das crianças a respeito desse sistema (conhecimento das letras, por exemplo), faz com que elas formulem e reformulem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Isso se torna mais evidente quando as crianças têm a oportunidade de analisar suas escritas por meio do confronto com as escritas dos colegas e/ou com a forma ortográfica

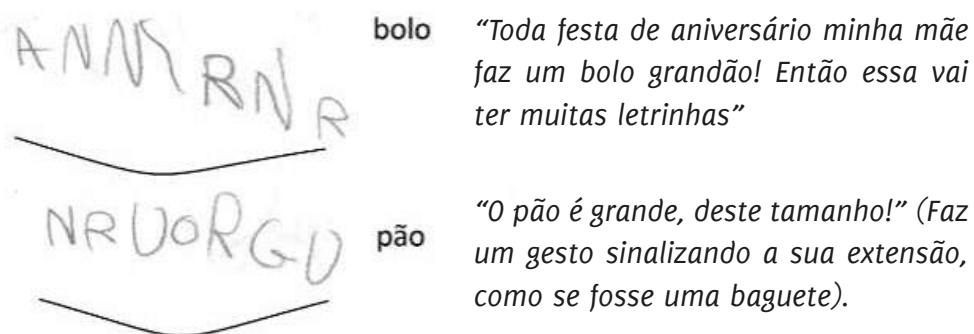
da palavra. Nesse sentido, os professores, preparados para orientar a reflexão das crianças sobre suas produções escritas, fazem com que elas observem, comparem, identifiquem aspectos sonoros e gráficos das palavras e revisem suas produções escritas. Todos esses processos podem ser realizados tanto por meio de intervenções individuais quanto por interações em pequenos grupos.

A *escrita espontânea* também é usada, na prática pedagógica, como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças, por professores e equipe pedagógica das escolas. Analisando as produções espontâneas dos alunos, esses profissionais podem se aproximar das primeiras intuições infantis sobre a representação da escrita, das constantes hipóteses formuladas por elas ao longo do processo e de seus avanços conceituais em relação à representação da escrita. Dessa forma, a *escrita espontânea*, além de fundamentar o repertório de estratégias pedagógicas, contribui, de forma significativa e geral, na definição da prática docente de alfabetização.

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFG. 2014.p.107-108.

A esse propósito, apresentaremos, a seguir, exemplos de escritas espontâneas coletadas em situação de pesquisa¹⁶. Os primeiros registros mostram crianças que se encontram na hipótese pré-silábica, mas em processos distintos de construção de formas gráficas que diferenciem uma escrita de outra. Um dos primeiros modos de a criança entender o que representa a escrita é relacioná-la com as características físicas das pessoas e/ou características funcionais dos objetos. Essa forma de compreensão foi descrita por Piaget (1975) e por Emilia Ferreiro (1987) como “realismo nominal” – e tem o pressuposto de que o objeto a ser representado na escrita apresenta uma relação intrínseca com seu significado e não com seu significante (sons da fala); portanto, o tamanho de um objeto deve corresponder à extensão de sua forma gráfica. Isso é constatado nas explicações de uma criança de 5 anos para escrever as palavras *bolo* e *pão*:

FIGURA 3: Escrita de uma criança de 5 anos, demonstrando realismo nominal, produzida em 2017, em situação de pesquisa.



bolo “Toda festa de aniversário minha mãe faz um bolo grandão! Então essa vai ter muitas letrinhas”

pão “O pão é grande, deste tamanho!” (Faz um gesto sinalizando a sua extensão, como se fosse uma baguete).

¹⁶ É importante deixar claro que nosso propósito em pesquisa, para fins de diagnóstico inicial e compreensão das hipóteses da criança, permite capturar situações que dificilmente a professora consegue perceber quando aplica o mesmo diagnóstico com toda a turma, porque não é possível fazer mediações pontuais. Entretanto, os registros de pesquisa nos dão pistas fundamentais para o planejamento de estratégias didáticas voltadas para processo intencional e sistemático de ensino.

Como destacado no verbete do início deste capítulo, o realismo nominal pode estar presente na escrita das palavras e a professora alfabetizadora precisa conhecer a lógica e a explicação dada pela criança para realizar o registro de uma palavra. Enquanto a criança pensar que a escrita representa a forma dos objetos, dificilmente conseguirá compreender as regras que regem o nosso sistema de escrita, que consiste em um sistema de representação e não na correspondência direta com as características formais do referente.¹⁷

Ainda na hipótese pré-silábica, a criança começa a usar letras para representar as palavras – geralmente iniciando pelas letras que compõem o seu nome, já memorizado, e mais uma vez procura encontrar modos de diferenciação da escrita das palavras. Vejamos a produção de Samuel para as palavras: *gravura, sapato, mapa, claro, porta, festa, campo* e *pé*. Basicamente, ele varia as letras contidas em seu nome, ora retirando, invertendo ou trocando alguma letra, como por exemplo, o M por N.

FIGURA 4: Escrita pré-silábica, com poucas variações de letras, tomando como referência as letras do próprio nome, memorizado pela criança; produzida em 2018, em situação de pesquisa, para a escrita das palavras: *gravura, sapato, mapa, claro, porta, festa, campo* e *pé*.¹⁸

The image shows a vertical list of ten handwritten variations of the name 'SAMUEL'. The first line is 'SAMUEL' with a small symbol to the right. The subsequent lines are: 'MANEL', 'AMULU', 'AMUEL', 'AMUEL', 'AMUEL', 'ANUEL', 'AUEL', and 'AUMUL'. Each variation shows a different letter being substituted or rearranged within the original name's structure.

Já na produção escrita de Mariel, reproduzida a seguir, a criança demonstra conhecer outras letras, além daquelas que compõem o seu nome e considera: a) o critério da variação intrafigural – ou seja, para ela não é possível repetir letras dentro da mesma palavra; b) o critério da variação interfigural – em que é preciso haver diferenças na forma escrita de palavras. Também não escreve nenhuma palavra com menos de três letras. Esse critério de que deve existir uma quantidade mínima de caracteres para que algo seja considerado uma “escrita válida” tem sido encontrado em pesquisas da abordagem psicogenética, como as de Ferreiro e Teberosky (1987) e recorrentes em muitas crianças, no início da apropriação da escrita. Como apontado anteriormente, Mariel produz escritas que levam em conta os critérios descritos:

¹⁷ Para que não se simplifique esse sistema de representação, uma importante distinção deve ser resgatada do capítulo inicial deste volume, quando se caracteriza nosso sistema de escrita alfabética como sendo não a transcrição dos sons, mas a representação dos sons que são significativos para a língua. Ou seja, como já analisado, a escrita alfabética funciona tendo como base a natureza fonológica e não a natureza fonética dos sons.

¹⁸ As palavras foram escolhidas em função do objetivo da pesquisa: verificar a escrita de sílabas compostas pelas estruturas consoante-vogal (CV), consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-consoante-vogal (CCV).

FIGURA 5: Escrita pré-silábica com variação intra e interfigural. Escrita de palavras (*dado, gravura, sapato, mapa, porta, festa, campo, pé, claro*), produzida em 2018, em situação de pesquisa.

AUIEIK
 UTEIUC
 CELIU
 LELIDEC
 CULIDU
 ULELE
 HNGI
 NGOI
 IONDI

No processo de fonetização da escrita, temos observado que as crianças começam a representar algumas letras já com valores convencionais, mas isso ainda não significa a consolidação de uma hipótese alfabética, como se poderá verificar na produção de João Mateus, de 5 anos. A criança foi instada a escrever as palavras: *gravata, sapato, mapa, claro, porta, festa, campo, pé*. Antes de iniciar a escrita, a criança procurava fazer a marcação silábica da palavra, por exemplo, falava *MA-PA*, com distinção das sílabas, mas ao produzir o registro colocava letras “aleatórias” e escreveu *ACGST* para *mapa*, sem marcação das sílabas na leitura. Esse procedimento foi verificado em todas as palavras, exceto na escrita da palavra *porta*. Vejamos a transcrição do trecho:

FIGURA 6: Início da fonetização da escrita ainda em fase de consolidação, em situação de pesquisa desenvolvida em 2018.

AD	gravata
AT	sapato
NH!	claro
ACGST	mapa
ROA	porta
POA	porta
SOA	festa
HOL	campo
ROR	pé

Mediadora: *Escreve aqui embaixo para mim, a palavra: gravata. Do jeito que você acha que é.*

Criança: *A palavra gravata?*

Mediadora: *É! O que você acha que precisa para escrever gravata?*

Criança: *Ficou pensando alguns segundos e disse: O A e o D?*

Mediadora: *Põe aí para eu ver.*

Mediadora: *Está escrito gravata?*

Criança: *Eu ainda não sei ler.*

Mediadora: *Então escreve embaixo para mim a palavra sapato.*

Criança: *Sapato?*

Criança: *Eu não sei escrever nem gravata e nem sapato.*

Mediadora: *Pensa um pouco. Qual letra você acha que precisa para escrever sapato?*

Criança: *O C.*

Mediadora: *Então põe lá, então.*

Criança: *Quer dizer, o A e o T.*

Mediadora: *Ah, você já tem uma ideia.*

Criança: *É quase igual esse nome aqui (apontando para seu nome Mateus), só que não é.*

Mediadora: *Então aí está escrito a palavra sapato?*

Criança: *Eu acho.*

Mediadora: *Então lê para mim sapato.*

Criança: *Eu acho que é sapato aqui (aponta para as letras A T de modo global)*

Mediadora: *Agora embaixo de sapato, escreve para mim a palavra mapa.*

Criança: *Mapa?*

Mediadora: *É.*

Criança: *Eu só acho que é assim (escreve as letras ACGST).*

Mediadora: *Põe a caneta do lado, e lê para mim, apontando com o dedinho.*

Mediadora: *Como é que você acha que lê mapa?*

Criança: *MA-PA (divide a palavra em sílabas).*

Mediadora: *Então mostra para mim, apontando com o dedinho.*

Criança: *aponta a letra A e diz – MA, aponta a letra C e diz PA.*

Mediadora: *Agora, escreve para mim: claro.*

Criança: *Claro?*

Mediadora: *Agora lê para mim, apontando.*

Criança: *aponta a letra N e diz CLA, aponta a letra H e I e diz LO.*

Mediadora: *Agora escreve para mim aqui embaixo a palavra porta.*

Criança: *POR-TA! POR... POR...*

Criança: *Deixa eu pensar em uma letra...*

Criança: *A [letra].*

Mediadora: *Lê pra mim, como ficou.*

Criança: *A -POR-TA (indicando respectivamente as letras R-O-A).*

Mediadora: *Agora escreve embaixo para mim...*

Criança: *Espera aí. Acho que eu lembrei de uma coisa!*

Criança: *POR-TA não se escreve com R, escreve com T?*

Mediadora: *Faz embaixo.*

Mediadora: *Porta não é com R, é com T?*

Criança: Quando eu falei a palavra porta, eu... eu... eu... (coloca a mão no queixo, expressando um pensamento).

Criança: Como é que fala mesmo, essa palavra?

Mediadora: Porta?

Criança: Eu percebi. Quase que eu falei: P.

Mediadora: Então fala porta.

Criança: POR - TA.

Mediadora: Então qual letra você acha que tem que ter?

A criança escreve as letras POA.

Mediadora: Lê para mim agora, apontando com o dedinho.

Criança: POR-TA (apontando para as letras PO - A)

Mediadora: Agora escreve para mim: festa.

A criança escreve as letras SOA.

Mediadora: Lê para mim.

Criança: FES -TA (apontando as letras S e A, ignorando a letra O).

Mediadora: Agora eu quero que você escreva pra mim: campo.

Criança: Campo? CAM-CAM-CAM...

Criança: CAM-PO (apontando as letras H-OL)

Mediadora: Agora escreve para mim PÉ.

Mediadora: Lê para mim.

Criança: PÉ (aponta o R, depois continua apontando as letras O e R).

Na produção de João, notamos que a leitura das palavras *gravata* e *sapato*, a criança ainda não estabelece relação entre a escrita e a pauta sonora, realizando uma leitura global, sem identificação de suas partes. Na palavra *mapa*, a criança inicia o processo de fonetização da escrita a partir da mediação feita pelo adulto; quando é solicitada a ela que leia a palavra apontando cada parte, a criança divide a palavra em sílabas e diz “ma - pa”, apontando as letras “A” e “C”, ignorando as demais. Usa a mesma estratégia para ler a palavra *festa*, que foi escrita SOA, apontando a letra S para “fes” e a letra A para a sílaba “ta”, ignorando a letra O. Na palavra *claro*, a criança usa outra estratégia: divide a palavra em sílabas e aponta o N para “cla” e Hl para “lo” (aqui a criança troca o R pelo L). Deste modo, a criança inicia o processo de fonetização, mas sem usar um procedimento sistemático, ora apontando uma letra para cada sílaba, ora apontando duas letras para a sílaba, como nas palavras *claro* e *campo*. Na palavra *pé*, a criança escreve as letras ROR e prolonga o som da vogal /e/ nas letras O e R, confirmando a hipótese levantada por Ferreiro e Teberosky (1987) de que não é possível escrever palavras com menos de 3 letras.

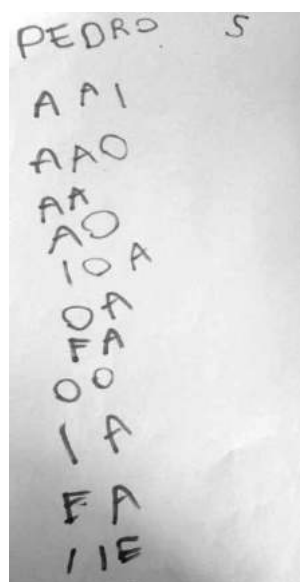
Na escrita da palavra *porta*, a análise sonora feita por João é surpreendente: na primeira tentativa, ao colocar as letras ROA, ele ouve um “r”. Em seguida, ignora o som do “r” e evidencia a letra P na sílaba “por” e registra PO e para registrar a sílaba “ta” João coloca a letra A, como na escrita anterior. Essa escrita pode ser caracterizada dentro da hipótese silábico-alfabética. Uma suposição é que na sílaba “por” chama atenção o fonema /p/ que ele registra em uma das escritas e há uma alternância na forma de registro a cada situação em que ele é incentivado a escrever a palavra *porta* ou ler o que escreveu.

Também há momentos importantes na interação da criança com a mediadora, quando ela pede para que ele fale a palavra e quando a própria criança repete a palavra, refletindo sobre as propriedades sonoras do nosso sistema de escrita, parecendo incorporar o procedimento aprendido. Porém, ao analisar a escrita das outras palavras, notamos que ainda há muitas dúvidas e prevalece o registro de letras aleatórias, exceto para o som da letra A, que parece estar consolidado. Podemos afirmar que a escrita de João não pode ser identificada com uma etapa específica apontada por Ferreiro e Teberosky (1987), mas evidencia um conflito potencial entre hipóteses diferentes, que levam a resultados contraditórios ao tentar passar de uma correspondência global, como é feita na escrita do nome próprio e das palavras *gravata* e *sapato* para uma escrita com correspondência termo a termo.

Ainda sobre essas escritas que não se enquadram em nenhuma hipótese, Ferreiro (2013, p.73) faz uma relação entre a escuta da sílaba pela criança como sendo um acorde musical, que a nosso ver, parece bem pertinente: “Parece-me que as crianças escutam a sílaba como se fosse um acorde musical produzido por vários instrumentos. É a escrita que obriga a considerar esses sons simultâneos como se fossem sucessivos”. O grande desafio para a criança é decidir qual letra usar e em qual sequência.

Nesse mesmo texto, a autora fala de escritas silábicas estabilizadas, em que a criança faz uso de uma letra para cada sílaba oral enunciada. Essa hipótese atinge seu ápice quando a criança usa letras pertinentes para cada sílaba, sendo privilegiadas as vogais. Entretanto, mesmo tendo essa convicção, traduzida na hipótese silábica, a escrita de Pedro, que será apresentada a seguir, mostra também os conflitos que ela provoca na criança.

FIGURA 7: Hipótese silábica com valor sonoro convencional, com predomínio de vogais, produzida em situação de pesquisa, 2018.



- Gravata
- Sapato
- Mapa
- Claro
- Importa
- Porta
- Festa
- Campo
- Em pé
- Em pé
- Em pé

Mediadora: *Que letra você acha que pode ter em gravata?*

Criança: *A.*

Mediadora: *Ah! Então põe lá.*

Mediadora: *Só precisa do A para escrever gravata?*

Criança: *GRA-VA-TA.*

Mediadora: *Pensa. Quantas letras?*

Criança: *Pode ser mais A?*

Mediadora: *Isso é você quem sabe... É do seu jeito.*

Criança: *É GRA-VA-TA.*

Mediadora: *Tem mais um?*

Mediadora: *Fala: gravata.*

Criança: *Tem mais um.*

Mediadora: *Tem mais um?*

Criança: *Não!*

Mediadora: *Você acha que não pode ter mais um A?*

Criança: *É dois A, mas é GRA-VA-TA.*

Mediadora: *Qual letra que você acha? GRA-VA-TA.*

Criança: *A letra I.*

Mediadora: *Então põe! Agora lê para mim.*

Criança: *GRA-VA-TA (apontando respectivamente para as letras A-A-I).*

Mediadora: *Agora escreve embaixo para mim a palavra sapato.*

Criança: *SA-PA-TO.*

Mediadora: *Agora aponta com o dedinho para mim.*

Criança: *SA-PA-TO (apontando respectivamente A - A - O).*

Mediadora: *Agora escreve para mim a palavra mapa.*

Criança: *MA-PA (apontando A-A)*

Mediadora: *Agora escreve para mim a palavra 'claro'.*

Criança: *CLA-RO (apontando A-O).*

Mediadora: *Agora escreve pra mim a palavra porta.*

Criança: *I-POR-TA (apontando I-O-A).*

Mediadora: *Não! É porta. Escreve abaixo a palavra porta.*

Criança: *POR-TA. (Apontando respectivamente O-A).*

Mediadora: *Agora escreve pra mim a palavra festa.*

Criança: *FES-TA (apontando F-A).*

Mediadora: *Agora escreve para mim a palavra campo.*

Criança: *CAM-PO (apontando O-O).*

Mediadora: *Escreve para mim a palavra pé.*

Criança: *Em pé?*

Mediadora: *não, somente a palavra pé.!*

Criança: *Pé... Pé.*

Criança: *Pé... Pé. Eu não sei.*

Mediadora: *O que aconteceu aí?*

Criança: Eu não sei a letra.

Mediadora: Qual letra você acha que precisa para escrever pé.

(A criança escreve a letra E, parece não ficar satisfeita e acrescenta a letra A).

Criança: Eu pensei “em pé” (apontando E-A).

Mediadora: E só a palavra pé?

Criança: Eu nunca fiz isso, essas letras. Eu nunca sei essas coisas.

Mediadora: Que coisas?

Criança: Essas letras.

Mediadora: É? Mas você fez!

Criança: Ah, mas essa aqui está errado.

Mediadora: Por quê?

Mediadora: Você acha que não pode ter uma letra só para escrever?

Criança: Não. É porque eu pensei em pé.

Mediadora: Você pensou em pé.

Criança: Com E!

Mediadora: Mas eu falei só assim pé.

Criança: Pé?

Mediadora: Aí é só uma?

Criança: Assim ó, duas (mostra as letras I-I-E).

Na escrita mostrada anteriormente, a criança usa geralmente as vogais para registrar as palavras ditadas; somente na palavra *festa* é usada a consoante *F*. Na interação com a criança, fica evidente o conflito vivido por ela entre várias hipóteses: a silábica, a da variação de letras e, ainda, a da quantidade mínima de letras para que seja possível escrever uma palavra. A necessidade de variar as letras dentro da palavra ainda é um conflito para Pedro: na escrita de *gravata* , não aceita o uso de três letras A iguais e coloca um I, mas na palavra *mapa* e *campo* , a criança aceita o uso de duas letras iguais: A e O, respectivamente, mesmo quando envolve o processo de nasalização da vogal.

Outro conflito vivido por Pedro é o registro das palavras monossílabas. Na escrita da palavra *pé* isso é evidenciado. A criança diz que escreveu “ *em pé* ”, e quando a mediadora pergunta como se escreve somente a palavra *pé* , a criança diz que ainda não sabe, quando resolve escrever a palavra *pé* sempre acrescenta outras letras e insiste em dizer que escreveu “ *em pé* ”, como se não fosse possível escrever a palavra *pé* . Esta é outra hipótese explicitada por Ferreiro (2001, p.25): “A hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser ‘interpretável’ (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito ‘não se pode ler’, ou seja, não é interpretável)”.

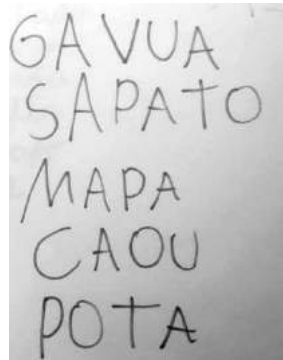
Os conflitos cognitivos vividos por Pedro têm papel fundamental na desconstrução da hipótese silábica e na elaboração de outras hipóteses: silábico-alfabética e alfabética. A hipótese silábico-alfabética pode ser considerada como um estágio de transição. A criança começa a

perceber que a sílaba não é a menor unidade que compõe a palavra, mas esse conhecimento ainda não está consolidado; algumas sílabas ainda são grafadas dentro da hipótese silábica e outras dentro da hipótese alfabética, na mesma palavra, como fica evidenciado na produção escrita a seguir (fig.10), no registro das palavras *gravura* e *campo*; já na escrita das demais palavras: *sapato*, *mapa* e *porta*, podemos considerar que a escrita é alfabética.

Podemos observar que na escrita da palavra *campo*, a criança registra CAO para a sílaba “cam” e usa a letra O com intuito de marcar a nasalidade. Entretanto, a sílaba “po” é grafada somente com a letra U, ou seja, uma letra para representar a sílaba (hipótese silábica), indicando também o modo como a criança fala a palavra, com /u/ no final.¹⁹

Na palavra *gravura* a criança registra cv (consoante e vogal) para as duas primeiras sílabas: GA – VU, para o registro da última sílaba “ra” a criança usa apenas a vogal A, indicando que apenas uma letra é suficiente para marcar a sílaba “ra”; a partir da análise dessas palavras evidencia-se a hipótese silábico-alfabética. Tendo em vista a análise de todas as palavras produzidas, podemos concluir que é possível uma criança realizar registros em diferentes hipóteses de escrita, relativizando a ideia de estágios fixos e lineares.

FIGURA 8: Hipótese silábico-alfabética, na escrita das palavras *gravura* e *campo*, em situação de pesquisa realizada em 2018.



Embora existam sílabas com apenas uma letra, na hipótese alfabética a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade gráfica composta por uma letra, ou seja, não basta uma letra por sílaba oral. Nesta hipótese, a criança já “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1997, p.213).

No início das escritas propriamente alfabéticas, as crianças demonstram um domínio no registro das sílabas compostas por consoante seguida de vogal (cv) e ainda enfrentam dificuldades para grafar sílabas formadas por consoante-vogal-consoante (cvc) ou sílabas formadas por consoante-consoante-vogal (ccv), além dos problemas de ordem ortográfica.

¹⁹ Sugerimos, neste ponto, a releitura da análise, feita no capítulo anterior, das relações entre fonemas e grafemas, com vários exemplos de conflitos que nosso próprio sistema de escrita apresenta ao aprendiz inicial e até mesmo a um usuário mais experiente – seja por se apresentarem mais alternativas de escrita, seja por influência de dialetos, contextos e outros aspectos.

A produção escrita da criança (fig.10) representa a escrita com essas marcas de conflitos e transições que destacamos. Ela grafou algumas palavras dentro da hipótese silábico-alfabética, por exemplo, *gravura* e *campo*. As palavras *sapato* e *mapa*, que são formadas por sílabas “cv” (consoante-vogal) foram grafadas corretamente, pelo critério alfabético-ortográfico. E a palavra *porta* foi grafada usando a estrutura silábica “cv”.

No entanto, as crianças ainda enfrentam questões relacionadas à estrutura da sílaba, como será mostrado a seguir (fig.11). Neste exemplo, uma criança de 7 anos escreveu quase todas as palavras a partir da estrutura “cv”. Na escrita da palavra *pedra*, comete uma inversão de letra e grafa *preda*, mostrando as dificuldades que a criança enfrenta na grafia das estruturas silábicas que fogem da canonicidade “cv”. Nesse caso específico há mais de um fator envolvido como a pronúncia da palavra, quer seja por questões dialetais quer pelo processo de aquisição da fala, envolvendo o fenômeno do “rotacismo consonantal”, em que a criança fala e escreve *preda* para *pedra*. As palavras ditadas foram: *bolo*, *peteca*, *capim*, *caderno*, *verde*, *revista*, *pente*, *costa*, *pedra*, *creme*, *bloco*, *dupla*.

FIGURA 9: Escrita alfabética com predomínio de registro CV, elaborada em situação de pesquisa, em 2018.



A consolidação de diversas situações de pesquisa indica uma hierarquia de dificuldades entre as sílabas “cv”, “cvc” e “ccv” (FERREIRO, 2013). As crianças compreendem as sílabas “cv” antes de compreender as “cvc” e estas últimas antes das “ccv”. Isso explica as escritas da criança da fig. 11, que transforma a sílaba “cvc” em “cv”, na maioria das palavras. Também é comum as crianças não registrarem o “m” ou “n” no final de sílabas como marca da nasalização de vogais, nesses casos a criança transforma “cv” nasal em “cv” oral, com na escrita da palavra *pente* – *pete*, isso explica a alta frequência de erros e a aprendizagem tardia da escrita de sílabas “cv” nasal.

Soares (2016, p.314) reforça o efeito da estrutura silábica sobre a escrita: “Identifica-se, no processo de alfabetização, inicialmente o domínio de leitura e escrita de palavras com sílabas CV, podendo se mesmo considerar um momento em que a criança está alfabetizada em sílabas CV, e só posteriormente, após atingido o domínio de leitura e escrita de sílabas

mais complexas, pode-se considerar que esteja *plenamente alfabetizada*.”

Na produção escrita da figura 8, além das dificuldades em registrar as sílabas complexas: “gra” – “cla”, presentes nas duas primeiras palavras – *gravura* e *claro*, também encontramos uma questão ortográfica bem comum no início do processo de aprendizagem da escrita: o uso do “s” ou do “c” no início de palavras. Muitas vezes, as crianças são guiadas pelo nome da letra ou tendem a generalizar casos em que o “c” tem som de [s] (antes de “e” ou “i”), como em cegonha, cidade, ou na escrita de “capato” para *sapato*.

FIGURA 10: Escrita alfabética, produzida em situação de pesquisa, em 2018. Com questões ortográficas que ainda precisam ser resolvidas. Palavras ditadas: gravura, claro, sapato, mapa, porta, festa, pé.

RAVURA
CARA
CAPATO
MAPA
PORTA
FESTA
PE

É importante salientar que, na tarefa de ditado de palavras, ao solicitar à criança que leia sua própria escrita isso já significa uma forma de intervenção e coloca para a criança um conflito a ser resolvido: ler a própria escrita. Este fragmento de matéria do *Jornal Letra A* complementa esta afirmação:

(...) A criança está constantemente pensando sobre seu objeto de aprendizagem – a língua escrita. Quando instigada ou estimulada a conferir suas hipóteses, a criança vive o chamado

“conflito cognitivo”. Nesse processo, ela pode mudar sua hipótese e transformá-la num outro conceito, mais amplo e mais complexo.

PSICOGÊNESE da escrita. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.3, 2005. O tema é..., p.4.

Nas produções analisadas anteriormente, percebemos o esforço cognitivo das crianças para entender a lógica e a complexidade de nosso sistema de escrita. Sabemos, entretanto, que o processo de apropriação da escrita está longe de ser transparente e linear. Isso exige da professora alfabetizadora estar atenta às hipóteses de escrita de todas as crianças de sua turma, em momentos sucessivos de mudança de seus níveis conceituais e de sua representação desse sistema. Mas esta compreensão vai além da perspectiva do aprendiz, como temos visto, ao longo deste volume. Na próxima seção, retomaremos algumas dimensões já exploradas, na perspectiva linguística, para situar importantes componentes do trabalho em turmas de alfabetização.

3.2. O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA: PERSPECTIVA FONOLÓGICA

Considerando toda a complexidade já indicada pelas teorias, os professores enfrentam várias questões desafiadoras. Por exemplo, como iniciar o processo de alfabetização, quando as crianças ainda não conhecem todas as letras do alfabeto? É importante ensinar o nome das letras ou os sons das letras? Como ensinar a criança a juntar letras e formar sílabas e palavras?

Em entrevista coletiva, organizada pelo *Jornal Letra A* (n. 44, 2015), a professora e pesquisadora Magda Soares, autora de inúmeras publicações sobre alfabetização e letramento, respondeu às várias indagações de professoras alfabetizadoras. Seleccionamos algumas mais pertinentes ao foco deste capítulo.

Entrevista Coletiva: Magda Soares

QUANDO ALFABETIZAMOS, NO INÍCIO DO PROCESSO, DEVEMOS APRESENTAR O NOME DAS LETRAS OU O SOM DAS LETRAS, OU MEDIAR PARA QUE AS CRIANÇAS, NO USO, DESCUBRAM OS NOMES DAS LETRAS?

Viviane Beckert Spiess. E. M. Dr. Amadeu da Luz - 3º ano/Pomerode – SC

MINHA MAIOR DIFICULDADE É FAZER COM QUE O ALUNO IDENTIFIQUE A LETRA PELO NOME E ENTENDA QUE, JUNTANDO A OUTRAS, TERÁ UM OUTRO SOM, E ASSIM FORMA UMA PALAVRA.

Janece Godinho Soares - E. E. Vale do Guaporé - 2º ano - Pontes e Lacerda – MT

No início do processo de alfabetização, o alfabetizador não deve se centralizar na letra nem no som da letra. Por quê? Sobretudo porque a letra corresponde a um fonema, e os fonemas linguisticamente não são pronunciáveis. A única exceção são as vogais, em que o nome da letra corresponde ao fonema que ela representa, embora uma letra vogal possa corresponder a mais de um fonema: o 'a' representa o/a/ [como em 'abrir'], mas também representa o /ã/

[como em 'anjo']; o 'o', que representa a vogal fechada, como em olhar, a vogal aberta, como em ódio, a vogal nasal, como em onça; o mesmo ocorre com as demais vogais. Fala-se muito que as vogais são cinco e na verdade elas são doze. Então, não se trata de uma escolha entre representar o nome da letra ou o som da letra, porque não é possível pronunciar o som das letras, das consoantes. Você até pode apresentar o nome das letras, e isso costuma ajudar, porque uma boa parte das letras do nosso alfabeto tem um nome em que está presente o fonema que ela representa. Por exemplo, o nome da letra 'p' é uma sílaba [pê], que começa com o fonema que essa letra representa. Em outras letras, o fonema a que a letra corresponde aparece no meio do nome. Por exemplo, na letra 'm', que tem o nome 'eme', que se pronuncia 'emi', o fonema /m/ está no meio do nome da letra. Tanto é assim que é frequente, por exemplo, a criança transformar uma letra numa sílaba: ao escrever, por exemplo, 'peteca', ela coloca apenas o 'p' representando a sílaba 'pe'. Isso mostra que o nome da letra ajuda a criança a perceber o fonema que ela representa. Mas o que é fundamental

é sempre trabalhar a letra na palavra, ou na sílaba, e não a letra isoladamente representando um som, porque não é possível pronunciar o som da letra, o fonema a que ela corresponde. Assim, não se trata de apresentar o nome da letra ou o som da letra. É um processo integrado: letras, sons das letras acompanhando o desenvolvimento da

criança nas etapas psicogenéticas. A aprendizagem do sistema alfabético se dá pelo desenvolvimento simultâneo da conceitualização da escrita (as fases psicogenéticas), o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que as letras correspondem.

MAGDA SOARES responde. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.44, 2015, Entrevista coletiva, p. 7-11 .

Ao responder a dúvidas e questionamentos das alfabetizadoras, Magda Soares enfatiza que é importante trabalhar a letra na palavra ou na sílaba – e não o nome da letra ou seu som isoladamente. Como apresentar para as crianças as letras do alfabeto? Além do trabalho com textos, é importante a criança conhecer as letras do alfabeto, saber nomeá-las e ordená-las.

Saber nomear tem relação com o *princípio acrofônico* (em que está contido no nome da letra o seu som), por exemplo, os nomes de seis consoantes são uma sílaba “cv” que começa com o fonema que a letra representa: B – bê – beco; D, dê – dedo; P – pê – peteca; T – tê – telefone; V – vê – veneno; Z – zê – zebra (SOARES, 2016, p.220). Assim, muitos aprendizes, quando atingem a fase da fonetização da escrita, usam essas letras como equivalentes a sílabas quando à consoante se segue a vogal “e”. Isso ocorre até mesmos entre as crianças que já estão na hipótese alfabética – como o exemplo, a seguir, na escrita da palavra *verde*, feita por Sophia, 6 anos (fig.13):

FIGURA 11: Produção espontânea de Sophia, 6 anos, das palavras: bolo, peteca, capim, caderno e verde.

Handwritten text by Sophia, 6 years old, showing the words 'BOLO', 'PETECA', 'CAPI', 'CADERNO', and 'VRDI' written vertically in a simple, blocky font.

É importante também que as crianças saibam a ordem do alfabeto para uso social e para localizar palavras, em diferentes suportes textuais, que usam essa sequência convencional. Com o tempo e depois que estiverem reconhecendo e escrevendo com letras mais fáceis de serem identificadas, como as maiúsculas de imprensa,²⁰ também é interessante que elas

²⁰ Aspecto também analisado e problematizado no capítulo 2 deste volume.

conheçam, reconheçam e estabilizem o conhecimento sobre outros tipos de letras com que a mesma letra aparece nos textos a serem lidos e escritos, por exemplo, F, f, B, b. Para isso, além do alfabeto ser afixado na sala de aula, podemos trabalhar com portadores textuais que usam a ordem das letras, como as agendas, dicionários e catálogos. Podemos também solicitar às crianças que recortem as letras da cartela para a confecção do alfabeto móvel, que poderá ser usado em várias atividades de escrita, como a que será apresentada a seguir.

A atividade foi feita com crianças de 6 anos (fig.14)²¹. Elas receberam uma cartela com as letras do alfabeto. Ao receberem a cartela, algumas crianças questionaram sobre a presença de letras repetidas e a professora esclareceu que toda sílaba contém uma vogal, daí a necessidade de se ter mais vogais repetidas do que consoantes.

FIGURA 12: Confecção do alfabeto móvel. Crianças do 1º ano do Instituto de Educação de Minas Gerais, 2017.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.²²

Em seguida, em trios, as crianças fizeram uso das letras móveis e registraram o título do livro lido pela professora naquele dia (fig.15). O uso de letras móveis pode ser uma boa opção metodológica no sentido de favorecer as interações em sala de aula, garantir a identificação das letras e estabelecer relação entre escrita e pauta sonora.

FIGURA 13: Uso do alfabeto móvel para escrita do título do livro lido "Delícias e gostosuras" de Ana Maria Machado. Crianças do 1º ano do Instituto de Educação de Minas Gerais, 2017.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

²¹As sequências didáticas foram desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFMG, anos iniciais), em parceria com o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), sob a coordenação da profa. Valéria Resende, na turma da professora Maria Cecília Alvarenga Bastos (1º ano). Monitoras do curso de Pedagogia da FaE/UFMG: Bruna Ribeiro, Isadora Ribeiro e Tarsis Matarelle.

²²Foram autorizadas todas as fotos reproduzidas neste livro.

Para finalizar a atividade, as crianças preencheram individualmente uma ficha contendo o nome do livro e indicaram a sua avaliação, pintando uma das carinhas (fig.16). Nessa atividade, todas as crianças fizeram a cópia do nome do livro, que foi produzido coletivamente pelo grupo, usando o recurso das letras móveis e revisado pela professora. Deste modo, a cópia tem as suas vantagens porque foi trabalhada de forma significativa e contextualizada e não simplesmente como ato mecânico e repetido.

FIGURA 14: Ficha avaliativa dos livros literários lidos pela professora em sala de aula e preenchida pelas crianças do 1º ano do Instituto de Educação de Minas Gerais, em 2017.

AUTORA: Ana Maria Machado

NOME DO LIVRO	AVALIAÇÃO		
Helicópteros e gosteranos	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
balas, bombons e caramelo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Também destacamos a importância de ser feito um trabalho na sala de aula, envolvendo a consciência fonológica, considerando que é necessário refletir sobre os aspectos sonoros da escrita.²³ No entanto, não se pode dizer que esse aprendizado é resultado de treino ou que é pré-requisito para alfabetização. Também precisamos distinguir consciência fonológica e consciência fonêmica. Vejamos a definição desses conceitos no verbete produzido por Artur Gomes de Moraes, professor e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco:

Consciência fonológica na alfabetização

Além de usar a linguagem para atender nossos propósitos comunicativos, podemos tomá-la como objeto de reflexão e assumir diante dela uma atitude metalinguística. Entre várias dimensões metalinguísticas, uma, que é fundamental para que um aprendiz se alfabetize, é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a *consciência fonológica*. Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (*mato/gato*), uma sílaba (*cavalo, casaco*) ou um fonema (*sapo, c*). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras.

Estudos realizados com crianças brasileiras demonstram que, para desenvolver uma hipótese silábica, os aprendizes precisam segmentar as palavras em sílabas orais, contá-las, observar os sons que compõem aquelas sílabas, a fim de buscar letras que poderiam notar os mesmos. Para avançar em direção a uma hipótese alfabética, e aprender os valores sonoros convencionais das letras, o aprendiz precisa observar

²³ Novamente lembramos que essas dimensões linguísticas tiveram seus fundamentos explorados no capítulo 2 deste volume e aqui são retomadas na perspectiva de sua apropriação pelo professor, no trabalho com a alfabetização.

os fonemas que compõem as sílabas orais das palavras. Isto não significa que seja necessário pronunciar em voz alta os fonemas, como preconizam os autores dos métodos fônicos. Este tipo de habilidade não é necessário para que alguém se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Se tratamos o alfabeto como um sistema notacional, vemos que a *consciência fonológica* não é suficiente para uma criança se alfabetizar: ela precisará compreender o que a escrita nota e como produz notações. Este processo começa na Educação Infantil e, no final dessa etapa, as crianças se beneficiam bastante com brincadeiras com quadrinhas, parlendas, trava-línguas e outros textos da tradição oral, nos quais podem observar, por exemplo, rimas e sílabas repetidas. Também se beneficiam com jogos de *consciência fonológica*, em que comparam palavras orais ou escritas, a fim de ver quais rimam, quais são maiores, quais “começam parecido”. Não se trata de treinar a *consciência fonológica* das crianças, artificialmente, mas permitir que brinquem com as palavras.

Desde a década de 1980, existe um consenso de que as relações entre a escrita alfabética e a *consciência fonológica* são de interação. Assim, se para avançar na compreensão do SEA o aprendiz precisa desenvolver algumas habilidades fonológicas, a notação escrita torna mais “visíveis” ou mais observáveis os segmentos sonoros das palavras. Por isso, é importante que as crianças vejam escritas as palavras com as quais estão brincando.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.71-72.

Como apontado no verbete, a consciência fonológica é um conjunto de habilidades que abrange desde a percepção sonora de sílabas e rimas até a percepção do fonema na palavra (consciência fonêmica). O autor não apoia atitudes pedagógicas de treino e isolamento oral de fonemas, mas sim o uso de jogos e brincadeiras envolvendo quadrinhas, parlendas, trava-línguas e outros textos de tradição oral.

Para compreender melhor possíveis formas de abordar essas questões no processo de alfabetização, voltaremos à entrevista das professoras com a pesquisadora Magda Soares, destacando outros excertos desta matéria do *Jornal Letra A*, de 2015:

TRABALHAR CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA É FOCAR O SOM DA LETRA OU DA SÍLABA? É IMPORTANTE TRABALHAR RIMA E ALITERAÇÃO? POR QUÊ?

Maria José Dias E. M. José Brasil Dias - 1º ano - Nova Lima – MG

TENHO DÚVIDA EM RELAÇÃO AO QUE ENFATIZAR PRIMEIRO, SE O SOM DAS LETRAS OU SEU FORMATO. A CRIANÇA PRIMEIRO FORMULA SUAS HIPÓTESES COM OS CÓDIGOS OU CRIANDO UMA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

Rejane Antunes Monteiro - C. E. Félix da Cunha - 1º ano - Pelotas – RS

Logo que nasce, a criança põe o foco sobretudo nos sons das palavras que as pessoas falam em volta dela. Tanto que começa a repeti-los, em geral os mais fáceis, que são os bilabiais [como em ‘pá-pá-pá’ e ‘mã-mã-mã’]. À medida que vai dando sentido a esses sons, a criança vai se desligando deles e passando a se fixar no significado. O que a gente precisa fazer na alfabetização é levar a criança a voltar a prestar atenção no som das palavras, pois a escrita alfabética representa o som das palavras, não o significado delas. Por isso, é importante desenvolver, desde a Educação Infantil, a consciência fonológica. Por exemplo, para que se trabalha rima? Se a professora trabalha bem uma parlenda em que a rima está presente, ela chama a atenção para o final igual: “Capelinha de melão/ É de São João”. A criança vai percebendo sons iguais, coloca sua atenção no som da parlenda, não só em seu significado. A aliteração, quando se focalizam palavras que começam com a mesma sílaba ou o mesmo fonema, que é o tipo de aliteração mais fácil para a criança em fase de alfabetização, o objetivo é também chamar a atenção para sons iguais, independentemente do significado das palavras; por exemplo: “vamos encontrar palavras que começam igual a ‘maçã’, ‘ma-çã’, que comece com ‘ma’. Igual ao meu nome, Ma-gda. Quem me fala uma palavra que começa com ‘ma’?”. E as respostas costumam ser: pera, laranja, abacaxi. Porque estão pensando na fruta maçã, o foco está no campo semântico da palavra, frutas. Essa passagem do foco no significado

para o foco no som da palavra é um dos aspectos do desenvolvimento da consciência fonológica fundamental para a alfabetização: levar a criança a perceber os sons das palavras prepara-a para compreender que registra os sons das palavras, quando escreve, não o significado delas. Uma outra dimensão da consciência fonológica é a criança perceber que a palavra pode ser dividida, segmentada, que é possível dividir ‘boneca’ em ‘bo-ne-ca’, ‘mesa’ em ‘me-sa’. Quando percebe essa possibilidade de segmentação, e põe o foco no som das sílabas, e não no significado da palavra, é que a criança chega à fase silábica, e é a sílaba que vai permitir que ela chegue ao fonema, confrontando sílabas em que apenas uma letra – um fonema – é diferente, porque só se chega ao fonema pela oposição. Quando a criança opõe ‘mar’, com ‘par’, com ‘lar’, vai ter possibilidade de identificar, pelo confronto, os fonemas representados pelas letras M, P, L, e observa que o sentido da palavra muda porque mudou o fonema inicial. Quando se fala em consciência fonológica, se está falando em um conjunto que envolve: a consciência do som da palavra, de partes iguais das palavras (rima e aliteração), da segmentação da palavra em partes, de consciência silábica e finalmente de consciência fonêmica. É um processo de desenvolvimento da criança que ocorre conjugando a aprendizagem das letras com a correspondência delas a fonemas, o que depende do desenvolvimento da consciência fonológica em seus vários níveis.

É importante observar que, desde muito cedo, as crianças observam, no plano oral, as semelhanças sonoras entre palavras faladas. Esse conhecimento avança quando se analisa a composição sonora da palavra junto com a análise de sua forma escrita. Isso ocorre, por exemplo, quando se comparam palavras escritas analisando e descobrindo que a parte que se repete geralmente é escrita com a mesma letra ou sequência de letras. Assim, reforça-se a hipótese de que trabalhar com a consciência fonológica apenas no plano oral ajuda pouco na compreensão sobre as relações fonema/grafema.²⁴



PARA REFLETIR

Você considera relevante o trabalho com parlendas, quadrinhas e trava-línguas nas turmas de alfabetização?

Já trabalhou com esses gêneros textuais que apresentam rimas, brincam com as palavras? As crianças gostam desses jogos envolvendo sonoridades e semelhanças sonoras?

Você aproveita estas situações para trabalhar com as crianças o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica?

Já observou os impactos desse trabalho no processo de aquisição da escrita pela criança? Se sim, quais foram os resultados?

Os poemas, as parlendas e as quadrinhas, por exemplo, são gêneros textuais que possibilitam refletir com as crianças sobre as semelhanças sonoras e gráficas entre palavras, levando a criança a pensar sobre sons finais (*viola – cartola*); fonemas finais de palavras oxítonas (*café, boné*); sílabas finais (*vila – bola*); últimas sílabas (*caneca – boneca*) e outras composições como em *cachimbo/domingo*. Destacamos a importância de se trabalhar juntamente rima e aliteração, porque muitas vezes a criança confunde som inicial e som final.

O exemplo a seguir mostra uma forma de trabalho com esses aspectos envolvendo consciência fonológica em uma turma de alfabetização. A sequência de atividades iniciou-se com a leitura do livro *Cadê meu Travesseiro?*, de Ana Maria Machado. Após a leitura do livro, foi realizada uma atividade envolvendo a leitura de palavras do texto. As palavras selecionadas foram colocadas em um saco e cada grupo retirava uma palavra, as palavras selecionadas foram: *pijama; travesseiro; vaqueiro; beleza; princesa; limão; sapato; cavaleiro; chão; colchão; confusão; floresta; sacada; Rapunzel*. Observa-se que foram selecionadas palavras com diferentes estruturas silábicas e número de sílabas. Vale ressaltar que, ao contar o número de letras e de sílabas das palavras, as crianças são levadas a estabelecer relações entre a escrita e pauta sonora, compreendendo que

²⁴ Embora as dimensões linguísticas tenham sido amplamente abordadas no capítulo anterior, as exemplificações retomadas nesta seção visam ampliar o trabalho docente no processo de alfabetização e estabelecer articulações com o capítulo final, que estará centrado em princípios metodológicos pertinentes a esse processo.

a quantidade de letras depende dos sons das palavras e não de suas características físicas, colocando em cheque a hipótese do realismo nominal. Também as crianças que se enquadram na hipótese silábica começam a refletir que não basta uma letra para cada sílaba, que na escrita convencional da palavra tem mais letras do que elas pensaram. Esses aspectos foram observados em pesquisas, conforme aponta Moraes (2014).

Dando sequência à atividade, as crianças foram organizadas em dupla (fig.17), tendo a diversidade de hipótese como critério para a sua formação. As crianças realizavam atividades envolvendo a contagem de letras da palavra, do número de sílabas, registraram palavras que iniciavam com a mesma letra, com mesma sílaba e uma palavra que terminasse com o mesmo som/rima (fig.18). Esse exemplo mostra que a presença da palavra escrita, junto à análise sonora nas atividades propostas, na intervenção didática, aposta nessa relação oral/escrito e pode promover um salto na compreensão da relação fonema/grafema.

FIGURA 15: Crianças em duplas, realizando atividade de contagem de letras e sílabas. Turma de 6 anos, 2017.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

FIGURA 16: Registro da atividade envolvendo consciência fonológica, turma de 6 anos, 2017.

PALAVRA: limão

QUANTAS SÍLABAS?	2
QUANTAS LETRAS?	5
ESCREVA UMA PALAVRA QUE COMECE COM A LETRA INICIAL.	lata
ESCREVA UMA PALAVRA QUE COMECE COM A MESMA SÍLABA INICIAL.	lavanda
ESCREVA UMA PALAVRA QUE TERMINE COM O MESMO SOM (RIMA).	mamão

Como foi mostrado anteriormente, é necessário conhecer os processos cognitivos da criança, seus conflitos e proposições diante de sucessivas hipóteses sobre a escrita, para pensar a alfabetização. Mas esse levantamento das hipóteses de escrita das crianças é apenas uma faceta da alfabetização, como bem nos lembra Magda Soares (1985, 2004, 2016); portanto, insuficiente para garantir a alfabetização em seu sentido pleno. Além disso, esse desenvolvimento cognitivo pelo qual a criança passa é bem dinâmico e não seria possível formar turmas a partir dos níveis descritos pela psicogênese, pois as crianças evoluem em suas hipóteses e logo se teria uma nova configuração de desempenho na escrita.

3.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como o professor pode pensar as intervenções com tanta diversidade de hipóteses de escrita em sua sala de aula? A matéria publicada em 2012, no *Jornal Letra A*, transcrita a seguir, traz algumas propostas para trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula.

Várias cabeças pensam melhor que uma

Para vencer o desafio de lecionar em turmas com alunos em diferentes níveis de aprendizado, professores apostam em atividades coletivas

Não existe turma de alfabetização em que todos os alunos aprendam no mesmo ritmo, com a mesma facilidade. Salas de aula são sempre heterogêneas e as diferenças entre os estudantes não são controláveis do ponto de vista pedagógico, o que torna a tarefa dos professores ainda mais difícil. Para a supervisora pedagógica Miriam Marmol, que atua na maior escola da rede municipal de Pará de Minas (MG), esse é o grande desafio da alfabetização: “Tenho vivenciado com dificuldade essa necessidade de realizar atividades flexibilizadas para os diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma”. Assim como Miriam, muitos outros educadores se perguntam diariamente: como prosseguir com o ensino do conteúdo programado para o ano letivo, sem deixar os alunos com mais dificuldades para trás e, ao mesmo tempo, sem deixar entediados aqueles que já dominam a leitura e a escrita? Como respeitar o tempo de cada um, quando existem metas a serem cumpridas? Na sala de aula da pedagoga e doutora em Educação, Martha Lourenço Vieira, do Centro Pedagógico da UFMG, em Belo Horizonte, os alunos

realizam a maior parte das atividades em grupos. A educadora acredita que isso dinamiza e diversifica o trabalho com o conteúdo. Nas aulas expositivas, Martha separa as crianças em grupos, de modo que, em cada um deles, haja tanto alunos com facilidade quanto alunos com dificuldade. “Esses grupos não são fixos. Eu os troco a cada um ou dois meses, dependendo da dinâmica da sala de aula e do desenvolvimento das crianças”, explica a educadora. Martha também procura se certificar de que as crianças que precisam de atenção fiquem mais próximas de sua mesa. Na hora da realização de atividades dinâmicas, ela divide a sala em dois grandes grupos. Um deles fica com as tarefas mais difíceis e outro com as mais fáceis. Concluído o exercício, a professora inverte a situação: apresenta o comando da atividade de um grupo ao outro. Segundo Martha, a estratégia é boa porque ajuda a trabalhar com turmas grandes. Enquanto um grupo realiza as atividades mais fáceis, ela pode dar atenção ao que ficou com as mais difíceis. Diversificar a maneira de conduzir e organizar as atividades é uma possível solução para fazer com que toda a turma esteja alfabetizada até o fim do ano. Mas não existem regras pré-estabelecidas para flexibilizar a maneira de passar o conteúdo e o caminho é de experimentações. Dentre as possibilidades, existe a formação de grupos, que conta com os benefícios da interação entre alunos como base para o aprendizado.

VÁRIAS cabeças pensam melhor que uma. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 31, 2012. Em destaque. p.8-11

Como demonstrado nos relatos, trabalhar com uma turma em que as crianças apresentam diferentes hipóteses de escrita é um desafio e é, ao mesmo tempo, o cenário esperado. É um desafio porque não queremos deixar nenhuma criança para trás - queremos que todas avancem no processo de apropriação da escrita. Como fazer isso?

Vamos analisar algumas estratégias sugeridas pelas professoras, dentre elas aquela que valoriza o princípio de que as crianças aprendem umas com as outras; organizá-las em duplas ou em grupos é uma boa opção.

AJUDA DO COLEGA: CONTRIBUIÇÃO QUE FAZ A DIFERENÇA

Foi a partir da década de 1980, quando os estudos da psicolinguista argentina Emília Ferreiro se espalharam pelo mundo, que a ideia de propor a interação entre alunos com diferentes graus de aquisição de leitura e escrita passou a ser um pressuposto importante para a organização do trabalho escolar. Ferreiro mapeou o desenvolvimento da escrita das crianças e descobriu que elas aprendiam com indagações próprias sobre o registro escrito, durante a interação com outros colegas, pais ou professores, em um processo que não podia ser controlado pelo tempo da escola.

A professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG e especialista nas áreas de Psicologia e Educação, Maria das Graças Bregunci, concorda que organizar a turma em duplas ou em pequenos grupos é uma boa estratégia de ensino. Para ela, esse tipo de trabalho possibilita uma reciprocidade no aprendizado. “Para que avancem para uma etapa posterior na aprendizagem, algumas crianças, quando estão prestes a compreender e assimilar o conteúdo, precisam de um estímulo a mais, de um auxílio externo ou mediação. Isso é o que o psicólogo russo Lev Vygotsky chamou de contribuição de avanço na zona de desenvolvimento proximal”, explica a pesquisadora.

Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal consistiria

em um conjunto de habilidades não consolidadas, mas que poderiam ser desenvolvidas sob certas condições, como na presença de intervenções de colegas e educadores. Na prática, a teoria do russo implica que, quando trabalham em grupo, aprendizes que já consolidaram algumas aprendizagens e habilidades cognitivas poderão funcionar como mediadores e auxiliar no avanço de colegas que ainda não as desenvolveram ou que se encontram em fase de transição na aprendizagem.

CADA UM PARTICIPA COMO PODE

Propor uma atividade da qual cada um pode participar como puder e quiser. Essa é outra estratégia para seguir com o trabalho pedagógico sem excluir ninguém da dinâmica de ensino. “A tentativa é de encaixar os alunos em uma atividade que engloba tarefas de diferentes complexidades, da qual todos podem participar, independente de seu nível”, explica Isabel Frade.

Em um exercício de produção de texto, o professor pode distribuir comandos variados para cada criança. Por exemplo: enquanto uma dita, outras podem escrever, ilustrar ou, ainda, fazer a correção ortográfica. “Aqueles que estiverem apenas ouvindo e prestando atenção também aprenderão. Mas é importante que o educador saiba instigar a participação dos alunos na atividade. Ele deve estar mais atento em incluir do que em excluir”, pondera Isabel.

Se o momento for de contação de histórias, também há espaço para cada aluno participar à sua maneira. Quem ainda não domina a escrita pode contribuir recontando oralmente algumas passagens da história, ou respondendo às perguntas de antecipação que o professor fizer antes do início da narrativa. Quem ainda está assimilando o código e sabe registrar algumas sílabas pode tentar escrever os nomes dos personagens. Por fim, quem já domina as habilidades de leitura e escrita pode reescrever a história, adaptando livremente o final.

Todos os dias, os alunos da Escola Municipal José Madureira Horta, em Belo Horizonte, cantam músicas populares brasileiras no pátio da escola. A atividade, que não tem como objetivo específico a alfabetização, permite a participação dos estudantes em diversos níveis. Segundo a

professora Fátima Cafiero, as canções são apresentadas às crianças em um suporte escrito, onde elas podem acompanhar a letra da música. “Quando o aluno já conhece a música de cor, mas ainda não sabe ler, ele tenta acompanhar a letra no papel e começa a reconhecer palavras. Aqueles que já sabem ler podem fazer outras reflexões sobre a língua, como procurar rimas e jogos de palavras”, exemplifica a professora. (...)

A professora Fátima Cafiero também encontrou uma boa saída para propor atividades de diferentes graus de complexidade, sem deixar estampado quem precisa ficar com as tarefas mais fáceis e quem dá conta das mais difíceis. Ao longo da semana, ela organiza um rodízio de atividades. Cada dia um grupo fica com uma tarefa, de forma que, ao fim do revezamento, todos os grupos tenham completado o “circuito”.

VÁRIAS cabeças pensam melhor que uma. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 31, 2012. Em destaque. p.8-11

Em todos os relatos, as professoras lançam mão do trabalho colaborativo entre as crianças, garantindo a participação de todos, nos diversos níveis em que se encontrem. Ao elaborar as atividades, a professora alfabetizadora também precisa ter clareza dos objetivos de aprendizagem que se quer atingir, considerando tanto o processo de apropriação da escrita quanto seus usos e funções sociais. Vamos conferir outras possibilidades de trabalho na sala de aula, que foram desenvolvidas em turmas de alfabetização.

Em um trabalho com o gênero textual autobiografia, fizemos a leitura do livro: *Quando Estela era muito, muito pequena* (fig.17), seguido de comentários das crianças sobre a história e as imagens do livro. Em alguns momentos do processo, as crianças foram agrupadas observando suas hipóteses de escrita e realizaram atividades diferenciadas, a partir de cada hipótese (fig.18). Em todas as atividades foram usadas palavras e imagens retiradas do livro lido anteriormente, garantindo assim a compreensão e significado da palavra. As crianças que se encontravam na hipótese pré-silábica, pintaram as letras iniciais das figuras. As crianças com hipótese silábica foram instadas a contar o número de sílabas e comparar com a escrita da palavra - por exemplo, peixe tem 2 sílabas, mas é escrita com cinco letras, gerando um conflito cognitivo para a criança que coloca uma letra para cada sílaba. As crianças com hipótese silábico-alfabética completaram letras que faltavam na cruzadinha e as crianças com hipótese alfabética completaram a cruzadinha (fig.19).

FIGURA 17: Quando Estela era muito, muito pequena, Marie-Louise Gay, Ed. Brinquê-Book, 2010. PNBE/2012. Acervo da escola

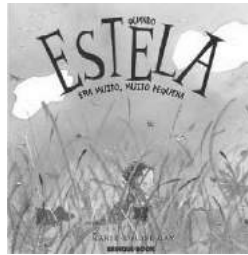


FIGURA 18: Agrupamento das crianças em duplas para realização das atividades, em 2017, no Instituto de Educação de Minas Gerais.

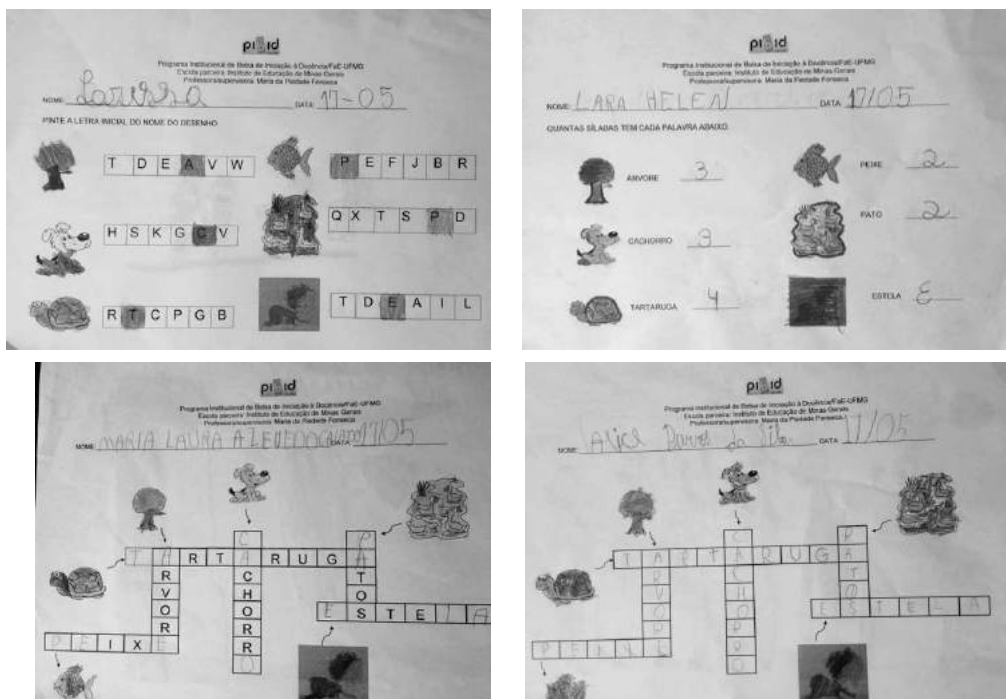


FORTE: Arquivo pessoal dos autores.



FORTE: Arquivo pessoal dos autores.

FIGURA 19: Atividades diferenciadas a partir das hipóteses de escrita desenvolvidas em turma de 6 anos, em 2017, do Instituto de Educação de Minas Gerais.



FORTE: Arquivo pessoal dos autores.

Há outros modos de organizar a turma e favorecer as interações entre professora/crianças e criança/criança, como por exemplo, sair do espaço da sala de aula e ler histórias na biblioteca ou no pátio (fig.20). Mesmo no grupão, nos momentos de ouvir, recontar e

falar sobre o que entendeu das histórias, percebemos a relevância das interações e também usamos essa organização para a leitura de palavras.

FIGURA 20: Organização do grupão na biblioteca para leitura de história, no Instituto de Educação (IEMG), em 2017.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

A atividade realizada com as crianças de 6 anos consistiu na leitura da história “Branca de Neve e os sete anões”, de Flávia Muniz e Álvaro Muniz, feita pela professora. Essa versão da história está organizada em versos, como podemos conferir no trecho a seguir: *“Pele branca como a neve/ cabelos de escuridão/ a beleza da menina será a sua perdição/ pois a madrasta invejosa/ que se achava a mais bela/ vai ficando furiosa/e quer acabar com ela”*.

Ao ler o título da história “Branca de Neve e os sete anões”, as crianças ficaram muito animadas e reconheceram a história. Algumas crianças já foram logo antecipando o enredo, dizendo que a Branca de Neve ia morrer, tinha anões e que, no final, ela ia viver feliz para sempre com o príncipe. Uma criança foi capaz de perceber que “a história estava rimando”.

Nesta versão da história clássica de Branca de Neve, a madrasta tenta matar Branca de Neve com um cinto, um pente e, por fim, uma maçã envenenada. As crianças começaram a perguntar quando é que ia aparecer a maçã envenenada. Outras vezes, se manifestaram dizendo que a história era diferente daquela que elas conheciam. Ao final da leitura do conto, as crianças aplaudiram e pediram para ler o conto novamente.

Após a leitura, trabalhamos com as características de cada personagem da história, focalizando as características físicas e de personalidade. Na sequência, as crianças deveriam ler as palavras dispostas no chão e escolher aquela que melhor se adequava às suas características pessoais, entre elas: feliz, medroso, bela, furioso, triste, prestativo, zangado (fig.21). De antemão, as crianças já dispunham de algumas pistas contextuais para realizar a tarefa: as palavras foram retiradas do texto lido anteriormente e apresentavam o jeito de ser dos personagens. As crianças selecionavam as palavras ora identificando a letra inicial, ora identificando a letra final, ora identificando globalmente a palavra e buscavam confirmar com outro colega ou com a professora se realmente selecionaram a palavra desejada.

Segundo Monteiro & Soares (2014) além do componente semântico (o significado da palavra) é preciso considerar também outros dois componentes no ato de ler: o ortográfico (a forma escrita) e o fonológico (a forma falada/pronúncia). Para acionar esses três

componentes, estudos mostram que as crianças utilizam dois processos ao realizar a leitura de palavras: a estratégia fonológica que contempla a decodificação grafema-fonema e a estratégia visual que envolve o reconhecimento global da palavra retida na memória. Essas duas estratégias são utilizadas de modo alternado, dependendo da situação.

FIGURA 21: Organização do grupão no pátio da escola para leitura de história e leitura de palavras, atividade desenvolvida pelas crianças de 6 anos, do Instituto de Educação (IEMG), em 2017.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

Outras atividades também podem recorrer à organização em duplas ou em grupos, como a revisão de produções escritas, que pode ocorrer desde as turmas de seis e sete anos e é uma estratégia que vai se tornando mais complexa conforme vão adquirindo mais conhecimentos sobre a escrita. A título de exemplificação, apresentamos, a seguir, uma atividade de revisão de texto em dupla, realizada com crianças do 3º ano²⁵, que já dominavam a escrita alfabética. Elas trocaram as produções, com o intuito de verificar erros ortográficos, sinalizando-os e escrevendo a palavra correta no verso da folha (fig.22). Com isso, as crianças interagiram entre si, tendo também a opção de tirar suas dúvidas junto à professora ou recorrer ao dicionário.²⁶

FIGURA 22: Atividade em dupla envolvendo a revisão textual com crianças de 8 anos, desenvolvida no Instituto de Educação de Minas Gerais, em 2017.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

²⁵ As sequências didáticas foram desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFMG, anos iniciais), em parceria com o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), sob a coordenação da profa. Valéria Resende, na turma da professora Maria da Piedade Fonseca (3º ano). Monitoras do curso de Pedagogia da FaE/UFMG: Camila Petrovitch, Mariana Rocha Eller e Marina dos Reis.

²⁶ O volume *Produção de Textos*, desta coleção, aborda em detalhes os processos de reescrita das produções das crianças, em diversas possibilidades de mediações, entre pares de colegas ou entre professor e alunos.

No processo de alfabetização, colocar desafios para as crianças resolverem conjuntamente é uma boa estratégia para a consolidação e o avanço dos conhecimentos. Transcrevemos, abaixo, um fragmento de verbete produzido para o Glossário CEALE, pela professora Maria das Graças Bregunci, que sintetiza esses objetivos, por meio do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” – que teve ampla circulação em contextos pedagógicos, a partir das contribuições da psicologia sociocultural de Vygotsky (1984).

[...] Uma relevante implicação pedagógica decorrente do enunciado da *zona de desenvolvimento proximal* é a interdependência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esta seria uma região de funções emergentes, ainda não consolidadas no desenvolvimento atual e observável dos aprendizes, mas que podem se manifestar em função de certas condições: ampliação de conhecimentos e experiências prévias das crianças; acesso a bens culturais diversos; processos interativos que possibilitem o benefício das aprendizagens colaborativas.

Para Vygotsky, a “boa” aprendizagem e o “bom” ensino deveriam sempre operar sobre níveis superiores de *zonas de desenvolvimento proximal*. Assim, o ensino tem papel fundamental na mudança das condições do desenvolvimento e não se confunde com uma perspectiva ‘espontaneísta’ que apenas respeite níveis atuais de aprendizagem, sem uma visão prospectiva, que considere expectativas mais amplas de conhecimentos a serem adquiridos na escola. Quando se trata de escolarização inicial, é grande o alcance dessa formulação, pois os complexos desafios da inserção em uma cultura escolar e da apropriação da cultura escrita exigem mediadores sensíveis às oportunidades de ampliação de desempenhos e de abertura a novos possíveis. (...)

BREGUNCI, Maria das Graças C. Zona de desenvolvimento proximal. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.335.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo procuramos apresentar e exemplificar conceitos e práticas relevantes para o processo de alfabetização, buscando dar maior visibilidade a pressupostos psicogenéticos e socioculturais, na perspectiva do sujeito que aprende: o estudo das hipóteses de escrita da criança; a valorização de sua escrita espontânea como instrumento didático de diagnóstico de suas representações sobre a escrita; a análise de seus conflitos e erros como base para o planejamento e a avaliação da alfabetização. Esses elementos favorecem a disseminação de práticas pedagógicas que consideram a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, com atividades flexibilizadas, não repetitivas, envolvendo diferentes graus de complexidade, em que o professor exerce o papel de mediador da aprendizagem e promove aprendizagens colaborativas.

CAPÍTULO 4

DEFININDO METODOLOGIAS PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA

4.1. COMO E POR QUE DEFINIR METODOLOGIAS PARA O ENSINO INICIAL DA ESCRITA?

Os capítulos anteriores deste volume se ocuparam de duas perspectivas principais: a do sistema de escrita como objeto de conhecimento e o sujeito que aprende ou se apropria desse sistema. Neste capítulo final, completaremos o tripé anunciado na introdução e refletiremos sobre o ensino do sistema de escrita.

Para subsidiar nossas possíveis respostas ao questionamento de abertura desta seção, apresentamos um verbete do Glossário Ceale, de Isabel Frade, sobre *métodos e metodologias de alfabetização*.

Métodos e metodologias de alfabetização

[...] Diferentes significados têm sido relacionados ao termo “métodos de alfabetização”, que pode designar: um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização, proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a um referencial teórico explícito ou único; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

Os termos “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Implicam decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de alfabetização e letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, às formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino. Decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor possui sobre os processos de aprendizagem dos alunos, quando estes tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da língua e seu funcionamento social.

Embora vários métodos estejam definidos, em seus pressupostos, de uma forma abstrata e idealizada, como princípios de organização, os professores não se apropriam da mesma maneira das prescrições existentes em determinado método ou metodologia. Usam intuições, competências e conhecimentos advindos de suas práticas bem-sucedidas.

Os diferentes significados dos termos *métodos e metodologias* mostram que essa é uma questão complexa no campo da alfabetização. A prática de alfabetização é configurada em modos de fazer que vão se instituindo a cada tempo, pelas teorias que vão descortinando o fenômeno da alfabetização e pelas práticas culturais de escrita. Nos discursos da atualidade, costuma-se classificar os métodos a partir de uma referência à tradição, mas isto pode ser um reducionismo, na medida em que se desconsidera o acúmulo de conhecimentos e o dinamismo das apropriações desses conhecimentos. A essas práticas foram dados nomes diferentes, também relacionados a uma ideia de menor ou maior abrangência dos termos: “técnicas”, “método” “métodos”, “metodologia”, “metodologias”, “didáticas de alfabetização”. Vemos que os termos tendem a se tornar mais plurais, indicando que há um conjunto amplo de possibilidades metodológicas ou didáticas, dependendo da natureza dos objetos de aprendizagem e dos contextos de escolarização e de ensino. É justamente a história que nos mostra que os métodos também tentam acompanhar as mudanças na cultura escrita e seus usos. Quem imaginaria que as novas tecnologias digitais teriam tanto impacto na atualidade? Este cenário nos provoca a perguntar: como as metodologias acompanharão esta transformação?

Para refletir sobre uma tradição no campo da alfabetização, retomaremos a definição de métodos sintéticos e analíticos que polarizaram as posições de autores e professores, desde o final do século XIX e início do século XX – quando os métodos sintéticos começaram a ser questionados.

Os métodos clássicos de alfabetização são divididos em sintéticos e analíticos. Os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os *sintéticos*. Vários deles permanecem até os dias atuais, baseados em um pressuposto central: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para formar um todo. A isso denominamos decodificação... ou decifração.

Os métodos *analíticos* partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos global de contos e de palavração/sentenciação. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização, enfatizando-se o reconhecimento global como estratégia inicial, para que os aprendizes realizem, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua.

FRADE, Isabel Cristina. In: FRADE. Métodos e metodologias de alfabetização. IN: Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFG. 2014. P. 225-226

Constata-se que a discussão, nesse campo, se orienta por concepções ou formas de compreender *método, unidades linguísticas, processos ou estratégias de aprendizagem*. Diante dessas ênfases, foram desconsideradas as formas de operacionalização dessas metodologias. Assim, um mesmo método pode ter tido vários tipos de realizações na história.

Um exemplo é o modo como o método alfabético funcionava: ora eram soletrados textos desconhecidos ou textos religiosos com preces conhecidas; ora eram soletradas quaisquer palavras ou aquelas mais próximas do cotidiano das crianças; ora eram soletradas palavras de qualquer extensão, ou palavras monossílabas, dissílabas e depois outras. Abaixo, a reprodução de uma lição do *Primeiro Livro de Leitura*,²⁷ de Abílio Cesar Borges, publicado em 1867, um exemplo do método alfabético. A preocupação do autor era a de que as crianças soletrassem palavras com significado e do seu cotidiano. Nas lições abaixo, nota-se que ele selecionou apenas palavras monossílabas a serem soletradas:

6ª lecção

*Bom céu Deus é no
Quer vir va pai da
Eu luz mais meu quem
So sol tio vi viu*

7ª lecção

Combinação das palavras precedentes em orações fáceis conhecidas dos meninos

*Deus é bom.
É bom pai.
Quer ver Deus?
Va no céu.
O sol da luz.
Eu vi o sol.
Quem mais viu?
Só meu tio.*

(BORGES, Abílio César. Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira composto pelo Dr. Abílio César Borges, edição de Paris. Livraria da Vva. J. Aillaud, Guillard e Ca. 47, Rua Saint-André-des-Arts. 1867²⁸)

Outras dúvidas se aplicavam ao uso de métodos fônicos: se com a mesma ordem de letras; se o fonema destacado estava no início, meio ou final da palavra; e quais estratégias deveriam ser usadas quando não havia mais correspondência direta entre fonema e grafema (considerando-se os poucos casos de correspondência). O exemplo abaixo, da Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, publicada no final do século XIX, e que adotava o método fônico, mostra como o fonema era destacado no conjunto da palavra e não se exigia que ele fosse pronunciado de forma isolada da palavra. Podemos verificar a abordagem analisando as instruções dadas ao professor e pela reprodução de como se apresentava um diagrama com as letras:

²⁷ Apresentamos os exemplos não para retomar formas de tratamento das metodologias de outro tempo para o presente, mas para mostrar a diversidade de tratamentos das unidades sonoras ou de significado.

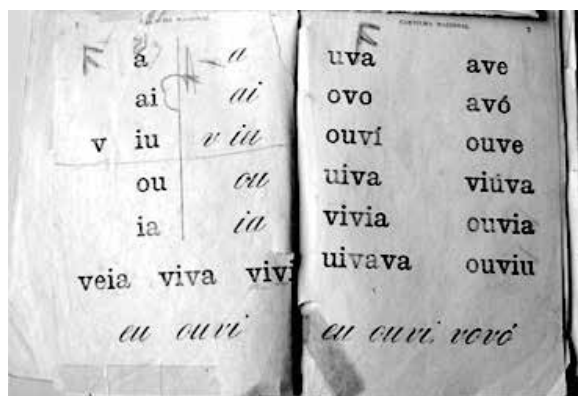
²⁸ A ortografia reproduzida dos livros de Abílio Borges é a que vigorava ao final do século XIX.

VVV ai VAI
VVV iu VIU
u VVV a UVA

“[...] - o professor pronunciará **vvv**á e em seguida pergunta: “Que é que vem antes do **á**?” Naturalmente os alunos aproximarão o lábio inferior aos dentes de cima e emitirão a voz inicial **vvv** vocalizado pela professora. Cumpre evitar que os alunos digam **vê**, quando devem emitir unicamente o **vvv**.”

(RIBEIRO, 1959, p. 62. 1ª edição no final do século XIX).

FIGURA 23



FONTE: RIBEIRO, Hilário.1959, p. 1 e 2.

Continuando a exemplificação de incertezas e oscilações entre as formas de abordagem, houve métodos silábicos que trabalharam apenas com uma sílaba que correspondia a uma palavra monossílaba, com significado próximo das crianças e silábicos que se organizavam com famílias silábicas. Abaixo, dois exemplos. No primeiro, o método silábico empregado por Felisberto de Carvalho, em seu *Primeiro Livro de Leitura* que, na época da publicação, ao final do século XIX, ele denominava “método de emissão de sons”. Ele começa as lições com palavras monossílabas para evidenciar as sílabas – como na primeira lição que apresenta a palavra “pá” – e segue evidenciando as sílabas no contexto de palavras, separadas por um espaçamento, como se pode verificar nas imagens reproduzidas a seguir.

FIGURA 24



FONTE: CARVALHO, Felisberto. Primeiro livro de leitura. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves.1926. 108ª ed. p.22.

FIGURA 25



FONTE: CARVALHO, Felisberto. Primeiro livro de leitura. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves.1926. 108ª ed. p.28-29.

O exemplo abaixo, da cartilha *Caminho Suave*, mostra outra forma de organização que destaca sílaba no início da palavra-chave, apresenta um tipo de texto, uma lista de palavras e, ao final, a família silábica. Como pode ser constatada, a sistematização da família silábica é uma das formas de tratamento do método silábico, mas não a única.

FIGURA 26



FONTE: LIMA, Branca Alves. *Caminho Suave*. Alfabetização pela imagem. São Paulo: Caminho Suave; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1981. 84ª ed. p.24.

Houve métodos de palavrção com palavras desconhecidas e métodos de palavrção com palavras retiradas do cotidiano da classe; métodos globais com análise de frases, expressões, palavras e sílabas e métodos globais sem nenhuma análise. Abaixo a primeira lição do método global de contos, de Anita Fonseca, retirada de *O livro de Lili*, método que tinha o texto como unidade inicial de leitura.

FIGURA 27



FONTE: FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. Editora do Brasil, 1956. p. 11.

Um passeio pela história dos métodos, com diversidade de autores, períodos e livros, pode nos indicar que conhecemos pouco das variações possíveis de apresentação e tratamento das unidades linguísticas e que não podemos considerar os métodos de forma estereotipada e simplista. É com esta história que temos que dialogar, sabendo que, a cada tempo, nossas perspectivas metodológicas vão se modificando, mas que existem princípios de outros períodos coerentes com o que sabemos num determinado período, que precisam se articular de forma consistente. Isso não significa, porém, que uma perspectiva mais atual ou contemporânea esteja isenta de equívocos.

Se temos hoje uma teoria mais ampla que defende o trabalho com o texto e com os usos da escrita, por exemplo, um equívoco é considerar que, na alfabetização, não se deve abordar sistematicamente unidades linguísticas como letra, fonema, sílaba, palavra, que constituem o objeto que se ensina neste período: o sistema alfabético e ortográfico da escrita. Um avanço que temos, ao analisar o resultado de tantas disputas, é o de constatar que, para se ensinar um sistema de escrita alfabético, é preciso passar por várias unidades linguísticas voltadas para o significante, tendo como suporte as unidades que trazem significado (textos, frases, palavras). No plano das unidades que se referem aos significantes não há apenas uma a ser privilegiada, havendo também várias formas de se tratar cada uma delas e de articulá-las. O professor que conhece a história dos métodos vai recuperar, em novos contextos e com novos saberes, o tratamento dessas unidades que respondem a princípios permanentes do ensino da leitura e da escrita. Assim, é fundamental que nossa crítica se mantenha alerta – como pesquisadores, teóricos e educadores – para que nos situemos de forma histórica, abertos ao conhecimento consolidado em nossas áreas de atuação e às contradições ou demandas que as práticas sociais e escolares nos apresentam.

Como vimos, antes a disputa era por métodos analíticos ou sintéticos – os primeiros seguindo a marcha de analisar gradativamente as partes do texto, frases, palavras, sílabas e letras; os outros seguindo a marcha de sintetizar partes menores para chegar ao todo. Nos movimentos identificados, a discussão sobre a escolha dos métodos tornou-se mais forte a partir da década de 1980, debate favorecido por posicionamentos teóricos que colocaram o aprendiz no centro da discussão e das decisões pedagógicas.²⁹

Outros movimentos foram instituídos a partir dessa polarização e das tendências mais recentes. A perspectiva da atividade do sujeito, por exemplo, já estava na base do método global, mas aparece de forma renovada pela consideração de uma entrada na alfabetização prioritariamente pela perspectiva do sujeito e de suas hipóteses – o que gerou a escolha de organizar a alfabetização pelo modo como o sujeito escreve, sobretudo pela escolha de textos espontâneos.

A seguir traremos algumas discussões que permitem ver parte desse movimento. O trecho seguinte, do editorial do *Jornal Letra A*, n. 3, publicado em 2005, mostra como essa discussão de procedimentos sistemáticos para ensinar foi controversa depois dos anos de 1980, levando o editor a ter que explicar as razões da escolha temática.

(...) A decisão por focalizar a metodologia da alfabetização não foi muito fácil, principalmente fazê-la por meio da discussão dos métodos de alfabetização. Infelizmente (e por razões que é necessário melhor compreender e

estudar), na educação, muito facilmente os assuntos se tornam “tabus” e, nas últimas décadas, os métodos de alfabetização caíram na vala comum dos temas proibidos. A atenção à dimensão metodológica privilegiaria a

²⁹ O capítulo 3 deste volume ofereceu uma síntese dos principais posicionamentos teóricos de valorização da perspectiva do sujeito que aprende e suas repercussões na organização da alfabetização.

técnica e o fazer sem o conhecimento e domínio, pelos professores, de princípios teóricos que permitiriam o controle dos processos de ensino-aprendizado. Isso contribuiria para o enfraquecimento do estatuto profissional dos docentes – eles se tornariam apenas executores de algo construído por outrem. As promessas de sucesso dos diferentes métodos seriam ilusórias e esconderiam do professor, pela rigidez de seus “passos”

e procedimentos, a complexidade das situações de sala de aula e de aprendizado. Com certeza, muitas das críticas feitas aos métodos ditos “tradicionais” (o adjetivo aqui é usado sem a carga pejorativa que terminou por assumir no campo da educação) são procedentes. Mas alguém confiaria num médico que atuasse sem método? Sem controle de seus procedimentos? Cujas formação fosse apenas teórica? (...)

MÉTODOS: uma dimensão importante. *Jornal Letra A*, n. 3, 2005. Editorial, p. 2

Este editorial, publicado há mais de uma década, problematiza questões muito atuais que se relacionam à pedagogia da alfabetização: é preciso que os professores dominem os princípios que regulam suas ações de alfabetizar, embora isso seja questão polêmica ou até mesmo *tabu*. Trata-se de dimensão a ser considerada, mesmo que esse domínio não resolva os problemas sérios com os quais a alfabetização dialoga, como por exemplo, a distribuição de renda, o acesso e participação nas práticas culturais de escrita, a gestão e a continuidade de políticas públicas, as expectativas sobre o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Defendemos o postulado de que ter métodos e metodologias é uma questão importante para obter bons resultados no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, não podemos cair na armadilha de uma mistificação metodológica, pensando que os métodos, mesmo aqueles que consideram os sujeitos, os contextos e as práticas culturais de uso da escrita, resolvem problemas políticos, culturais e econômicos. Partilhamos, portanto, uma instigante observação da professora Magda Soares: “métodos são *uma* questão, não são *a* questão” (SOARES, 2016).

A ideia de *tabu* parece estar relacionada a dimensões historicamente associadas às práticas de alfabetização e que foram negadas especialmente na década de 1980: o diretivismo e a centralidade no professor, o mecanicismo das metodologias que funcionavam de forma independente de outras questões de um tripé já enfatizado como essencial – conteúdo, modo de aprender e modo de ensinar. Sabemos, hoje, que os métodos devem estar a favor dos sentidos que a cultura escrita passa a ter em cada tempo e devem considerar o que as crianças pensam sobre a escrita e seus usos. No entanto, a escola é uma instituição que tem como finalidade assegurar o direito à alfabetização e a outros saberes. Isso implica um trabalho sistemático e progressivo. O *sistemático* nessa concepção não pode adquirir um significado de “algo mecânico e repetitivo”; ao contrário, como veremos em outras seções, sistematização implica concretização de princípios em planejamento contínuo e consistente.

Por outro lado, não podemos pensar que as metodologias envolvem apenas questões técnicas. Outros fatores estão envolvidos na tomada de decisões pedagógicas, tendo em vista que a educação tem a finalidade de formar cidadãos, seres humanos mais solidários e críticos e não apenas de ensinar determinados conteúdos disciplinares. Nessa direção,

é significativo o alerta formulado pelo professor Antonio Augusto Batista, em mais um editorial do *Jornal Letra A*, de 2006.

(...) antes de tudo, a escolha e a elaboração de um procedimento de ensino dependem de valores, possuem uma forte dimensão *ética* e *política*. É que, quando procuramos ensinar algo, buscamos também contribuir para a formação *ética* e *política* do estudante, e optamos por determinados procedimentos de ensino, porque eles também são em si *formativos*. Paulo Freire, ao alfabetizar adultos, usava um método basicamente silábico. A exploração da sílaba, porém, era apenas um elemento ao lado de muitos outros, como a escolha da palavra geradora, a discussão sobre a vida dos alfabetizandos, a atitude de ouvir – com legítimo interesse e atenção – pessoas que viviam vidas inteiras sem essa possibilidade, em usinas de cana ou de ferro gusa, no trabalho doméstico e no

cuidado da horta de subsistência. Assim, escolher procedimentos metodológicos envolve uma dimensão pedagógica e cognitiva, mas envolve também uma dimensão ética e política. Em tempos de “guerra de métodos”, o professor João Wanderley Geraldi – que tantas contribuições vem trazendo para a o desenvolvimento metodológico do ensino da língua – vem nos lembrar que as decisões a respeito do “como” ensinar não podem ser tomadas em abstrato e tendo em vista apenas os – importantes – parâmetros de eficiência. Elas fazem parte de um fenômeno mais amplo – o educacional – e fatores de ordem ética e política – de valores, essas coisas de difícil mensuração e avaliação – devem fazer parte das decisões metodológicas e das políticas que se definem em função das medidas de aprendizado.

METODOLOGIA é também questão de valor. *Jornal Letra A*, n.6. 2006. Editorial. p.2³⁰

Em função dessa complexidade ética, política, sociológica, cognitiva e pedagógica, há outras questões que vêm repercutindo na escolha das metodologias, que trataremos a seguir. Embora esta Coleção não tenha objetivos de abrangência das dimensões destacadas no texto transcrito, é importante conceber o termo metodologias como uma pluralidade de ações que devem coexistir e estar em diálogo com a tradição (para verificar as permanências de alguns problemas) e com a inovação (que é uma forma de dar respostas a novos problemas). Afinal, “tradição” e “inovação” são forças inerentes a qualquer ação social. No caso da instituição escolar, são muitas as tensões em torno dessas dimensões, sob variadas formas e manifestações – por exemplo, nas concepções de projetos pedagógicos, nos coletivos de educadores, nas produções de materiais didáticos, nas práticas e interações em sala de aula.

Considerando esta complexidade, precisamos relativizar tanto uma tendência quanto a outra – nem tratamento pejorativo dado ao termo *tradicional* e nem conotação sempre positiva dada ao termo *inovação* contribuem para uma visão mais clara de problemas. A tradição pode ter sido inovação no seu tempo, como o método silábico frente ao alfabético; por outro lado, uma inovação (como a de se valer das hipóteses do sujeito, por exemplo),

³⁰ “Guerra de métodos”, nesse contexto, significava a defesa da volta do método fônico como alternativa para resolver os problemas da alfabetização. No Brasil esta polêmica foi bem divulgada na mídia.

pode se tornar uma camisa de força que dificulta pensar o ensino como processo intencional, sistemático e direcionado a claras expectativas de aprendizagem. Uma inovação assim concebida resultará, portanto, em uma tradição.

4.2. TEXTO E LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO: A QUESTÃO DO SENTIDO

No final do século XX houve uma transformação muito grande da discussão metodológica, derivada do desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento, composto de diversas áreas específicas que, de alguma forma, foram sendo incorporadas na área de alfabetização, tais como: a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística. Embora não seja possível retomar, neste tópico, as contribuições e questões polêmicas pertinentes a todas elas, cabe registrar a relevância dessas áreas de conhecimento para a compreensão ampliada de todos os temas contemplados nesta Coleção, tomando como objeto o que se ensina e como se aprende. No contexto da Pedagogia, porém, o objeto central demanda o compromisso de construir respostas sobre como desenvolver processos de ensino/aprendizagem.

Assim, há questões concretas que continuam desafiando os alfabetizadores: como fazer dialogar a metodologia com a complexidade do conteúdo e objeto que se ensina? Como conjugar teorias e saberes práticos sobre o funcionamento de uma sala de aula, os processos de ensino e aprendizagem? Ou, em outros termos, como transformar teorias em formas de ensinar que favoreçam o aprendizado dos alunos?

Para discutir repercussões metodológicas na alfabetização, poderíamos começar dos problemas do presente, com as teorias que temos hoje ou remeter a questões de um passado relativamente recente.³¹

Conforme revisão apresentada neste volume, na década de 1980 a concepção de que ensinamos a partir de textos passou a configurar todo o ensino de Língua Portuguesa. Um primeiro rompimento com a história dos métodos se deu pela defesa de que usemos textos autênticos e que os processos de interação humana ocorram através de textos de natureza variada. Essa ruptura dizia respeito aos textos inventados para destacar determinada sílaba ou letra, construídos com sílabas canônicas (constituídas por uma consoante e uma vogal), repetitivas e familiares (apenas as que já tinham sido apresentadas aos alunos) – e que geravam enunciados como “o tapete do tatu é tapado” ou “Bibi bebe leite na lata”. Esses exemplos de estratégias de ensino não colaboram para a produção de sentidos, já que estão vinculados a apenas uma proposta didática voltada exclusivamente para focalizar uma sílaba ou uma letra.

Nos anos 2000, o debate sobre a produção do sentido se amplia: aprender a ler e escrever sempre está atrelado a valores sociais e culturais. Temos, então, uma premissa que repercute na alfabetização: devemos ensinar a partir de textos e os textos agregam uso social diversificado. Em outros termos, o princípio é o texto e seus usos; o sistema de escrita está a favor da produção e leitura de textos.

³¹ O *Jornal Letra* A traz várias matérias que podem remeter às questões de organização do trabalho com a alfabetização escolar.

Mas o que é específico do tempo de alfabetização? Como trabalhar a partir de textos com crianças que ainda não têm autonomia para ler e escrever? Que tipo de estratégia podemos usar com alfabetizandos, considerando concepções sobre a importância das práticas sociais que são comuns a vários níveis de ensino de Língua Portuguesa e conjugando com os aspectos sonoros do sistema de escrita, necessários à alfabetização?

No primeiro capítulo deste volume, foram conceituados e articulados os processos de alfabetização e letramento. Várias contribuições de artigos e entrevistas do *Jornal Letra A* e de outras fontes de autorias e vertentes diversas foram retomadas para ampliar a compreensão desses processos e dimensionar a importância da produção de sentidos na alfabetização.³²

Todo esse conjunto de contribuições, historicamente consolidado, nos permite defender o trabalho com textos e seus usos sociais, na perspectiva do letramento, sem que tal perspectiva se dissocie do objetivo de ensinar o sistema alfabético e ortográfico de escrita. Quais seriam as dificuldades e os dilemas ao se pensar a alfabetização com foco no sistema de escrita ou com foco nos usos sociais? Quais seriam as alternativas pedagógicas?

Um desses dilemas seria o da escolha de textos curtos para as crianças lerem de forma mais autônoma, o que supostamente facilitaria seu processo de leitura ou escrita. No entanto, não é apenas a extensão do texto (curto ou longo) que determina seu grau de complexidade. Há textos longos mais fáceis, por envolverem aspectos denotativos (ligados ao sentido literal); há textos curtos mais complexos, que envolvem aspectos conotativos (ligados ao sentido figurado), como a poesia, por exemplo. Uma das alternativas que os professores encontram é redimensionar a escolha de alguns textos que, pela sua ludicidade e extensão, podem facilitar a observação de propriedades do sistema de escrita. A matéria que se segue, publicada no *Jornal Letra A*, ilustra problemas e soluções encontradas e aponta para a limitação de se selecionar textos apenas com o fim de analisar os aspectos do sistema.

Um, dois, feijão com arroz

Aliar divertimento e aprendizagem pode facilitar o processo de alfabetização

O QUE SÃO PARLENDAS?

Sempre misturadas a jogos, brinquedos, adivinhas, rodas, acalantos e contos populares, na definição de Veríssimo de Melo, as parlendas são sempre rimas ou ditos instrutivos ou satíricos. Elas

podem ensinar alguma coisa, divertir a própria criança ou criticar uma a outra. Câmara Cascudo, fundador da Sociedade Brasileira de Folclore, dividiu as parlendas em “Parlendas propriamente ditas” e “Mnemonias”. As primeiras são para divertir - como “Uni Duni Tê Salamê, mingüê...” - e as segundas servem para ensinar coisas, nomes ou números - como “Um, dois, feijão com ARROZ”.

Muitos professores consideram que gêneros como parlendas, trava-línguas, adivinhas, trovas, cantigas de roda e

³² Neste ponto, sugere-se a releitura do capítulo 1, em especial a seção 1.3, com problematizações e aproximações pertinentes aos processos de alfabetização e letramento.

poemas são bons textos para iniciar a alfabetização. De acordo com a pesquisadora do Ceale, Isabel Frade, o uso de textos curtos auxilia nos primeiros contatos com as letras, pois são divertidos e não requerem muito esforço. “As crianças gostam porque o ritmo é agradável; são textos mais fáceis de ler, têm entonação, musicalidade e normalmente geram mais segurança”, explica a pesquisadora. Como as crianças costumam usar parlendas em suas brincadeiras fora da escola, elas acabam decorando. Maria Cristina Pereira, coordenadora geral do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), explica que, quando os alunos sabem os versos de cor, eles participam das atividades de leitura e escrita não tendo que se preocupar em determinar ‘o que’ deve ser escrito: “Assim, o domínio da língua pela criança vem através da oralidade e permite uma dedicação maior à reflexão sobre as questões relativas ao ‘como’ escrever – quantas e quais são as letras necessárias e sobre a organização do texto”. E, acrescenta Isabel Frade, a criança pode prestar atenção a esse “como” e às relações entre letra e som sem que o professor tenha que recorrer a pseudotextos, sem textualidade, sem circulação social.

Sueli Justino, professora da 1ª série da Escola Municipal Professora Dalva Barbosa Lima Janson, de Taboão da Serra (SP), desenvolveu um projeto pedagógico sobre o uso de textos lúdicos, principalmente a cantiga de roda, nos primeiros ciclos. “Percebo que as crianças se interessam mais pelo aprendizado quando a gente trabalha com esses gêneros textuais. Elas se identificam com os temas”, relata. O domínio do sistema de escrita fica mais fácil com o auxílio de textos lúdicos. Na opinião da fonoaudióloga Adriana Costa, doutoranda em Educação, isso acontece porque as crianças acham importante aprender esses textos, “afinal, fazem parte do imaginário delas”. Uma das tradutoras do livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, ela salienta, porém, que a sala de aula deve ser um espaço estimulador onde o aluno tenha contato com boa variedade de material escrito: “embora importantes, os textos lúdicos e com rimas não representam a variedade de gêneros necessária”. Para aproximar a realidade das crianças com o mundo das letras é preciso que elas conheçam também textos não-verbais, narrativas, avisos, receitas, manchetes de jornais, etc. As parlendas são um bom recurso, mas não dão conta de todo o processo de aprendizagem, até porque não são informativas e nem sempre têm sentido.



PARA REFLETIR

Como um desafio para continuarmos nossa discussão do tema, vamos analisar duas premissas pedagógicas sobre o ensino do sistema de escrita:

1. As crianças têm acesso ao sistema de escrita através do uso. Basta que estejam imersas em situações e vivências mediadas pelo professor, para que construam hipóteses sobre o sistema de escrita.

2. Só é possível ensinar o sistema de escrita através da produção e da leitura de textos. Se as crianças se envolverem nessas produções, desde cedo, se apropriarão do sistema de escrita.

Questões:

Considerando teorizações e debates acadêmicos sobre essas tendências e o modo como elas repercutem nas salas de aula de alfabetização e na escola, como você avalia as possibilidades ou limites que elas apresentam para o ensino do sistema alfabético e ortográfico de escrita?

Registre exemplos ou situações em que essas indicações não são suficientes para o ensino do sistema de escrita.

Refletindo sobre esses problemas, já tínhamos identificado algumas questões envolvendo esses dilemas, numa publicação de 2005:

“Temos vivido o dilema de lidar com duas ordens de problemas no ensino: propiciar a vivência da língua como objeto cultural e tratar o sistema de escrita como objeto de reflexão. Para o primeiro, devemos nos abrir para a multiplicidade de situações e promover uma aproximação com os usos. Para o segundo problema, sabemos que se trata de ensinar um sistema estável de escrita que exige distanciamento. Este distanciamento ocorre por uma atividade metalinguística de observar as características do sistema alfabético da escrita, refletindo sobre sua lógica. Para apropriação dos usos podemos defender um trabalho por imersão, em que se aprende lendo e escrevendo textos em situações autênticas, mas para um trabalho com o ensino/aprendizado do sistema alfabético e ortográfico precisamos assumir, sem medo de incoerências, que, na escola, há uma necessidade de tornar a língua um objeto de estudo para analisá-la de um ponto de vista metalinguístico, para observação de algumas de suas propriedades. E para isto há estratégias específicas e a história dos métodos de alfabetização muito nos revela sobre estratégias de aproximação/ distanciamento com a escrita.” (FRADE, 2005: p.10)

Alguns pesquisadores e professores podem achar que este é um falso dilema e acreditam ser possível resolver estas questões quando se está escrevendo ou lendo textos. Admitem que o momento de produção e leitura é também uma situação em que são feitas

reflexões sistemáticas sobre o funcionamento da escrita como um todo – daí o sentido, no texto transcrito, da ênfase metalinguística, ou seja, tornar a língua um objeto de estudo. Outros defendem as especificidades de alguns processos de decodificação e registro do sistema de escrita que também poderiam ser abordados fora do texto.

Com todo esse desafio, o professor pode determinar alguns caminhos para organizar seu trabalho com a alfabetização. Esses caminhos se relacionam com o conteúdo do ensino (no nosso caso, o conteúdo linguístico da alfabetização), com os modos de organizar os alunos que estão em graus de autonomia diferentes, com os métodos de ensino que são privilegiados na escola – como o método simultâneo, em que várias crianças se encontram juntas, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, aprendendo supostamente a mesma coisa – e com determinados paradigmas de conhecimento, como o construtivismo ou a perspectiva discursiva de linguagem, que supõem que as crianças são ativas na construção do conhecimento e interagem com os vários modos da linguagem, produzindo sentidos. Esses são elementos que se cruzam nas escolhas do professor e não são excludentes ou independentes (FRADE, 2007).

Como os professores vivem hoje a questão de métodos/metodologias para ensinar a ler e escrever? O que consideram fundamental? O depoimento da professora Rita de Cássia dos Reis, inserido em matéria do *Jornal Letra A*, de 2005, é significativo para mostrar que o método depende do modo como o professor analisa os alunos, quanto a níveis e dificuldades, e de seu repertório de experiências.

Professora ensina: é preciso conhecer e estar segura dos métodos utilizados

A professora da Escola Municipal Monteiro Lobato, em João Monlevade (MG), Rita de Cássia dos Reis, considera que o melhor é usar diferentes métodos, em diferentes momentos, de acordo com a habilidade que se quer desenvolver, com o tipo de aluno com que se está lidando e com as dificuldades de cada

um deles... Nesses vinte e dois anos de profissão, Rita diz ter aprendido que “não há um método fantástico” e que o professor tem que conhecer várias metodologias e usá-las nos momentos mais apropriados. Ela acredita que os educadores não devem ficar presos às novidades que surgem a cada novo governo, jogando tudo o que era feito por terra. “O professor tem que estar seguro em relação ao método que usa e pensar no que é válido para os seus alunos, no que ele deve fazer para chegar às crianças, para cativá-las. Isso é tudo”.

PROFESSORA ensina: ‘é preciso conhecer e estar segura dos métodos utilizados’. *Jornal Letra A*, n. 3, 2005. Em destaque, p. 6

O depoimento da professora Rita pode ser reiterado ou contrastado com muitos outros, que ampliarão atributos essenciais ao trabalho docente nos anos iniciais de escolarização. Podemos nos valer da experiência de professores que trabalham com culturas pedagógicas diferentes, para prosseguirmos nessa reflexão sobre o perfil de um “bom alfabetizador”.

Selecionamos um fragmento de entrevista publicada no *Jornal Letra A*, em 2006, com a professora Anne-Marie Chartier, formadora de professores na França e em outros países. Ela nos ajuda a pensar em alguns princípios metodológicos e apresenta questões e provocações pertinentes a um país como o nosso, que sempre acredita no poder das inovações. Faça a leitura tentando relacionar com sua prática e com o depoimento anterior, da professora Rita de Cássia dos Reis.

(...)

Pela sua experiência com formação de professores, o que seria, na sua opinião, um alfabetizador bem sucedido?

Um bom professor se forma com o tempo. Não se pode ser um bom alfabetizador em um ano ou dois. Todos os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler são também, de certa maneira, ecléticos. Nunca têm um só procedimento, mas vários sistemas funcionando em paralelo. Por exemplo: eles podem ter uma metodologia totalmente tradicional para a aquisição do código, mas têm sempre momentos de produção escrita ou de trabalho coletivo. Dispõem de uma série de instrumentos que utilizam de formas diferentes, de acordo com cada grupo de crianças.

Outra coisa é que eles têm uma grande memória das competências das crianças. Sabem dizer: aquele ali sabe isso, aquele lá não sabe aquilo. E isso não se aprende lendo teorias pedagógicas ou didáticas. Assim, eles frequentemente

podem intervir quando uma criança faz uma afirmação errada. E se outra criança comete o mesmo erro, eles não vão intervir do mesmo modo nos dois casos, porque conhecem o que aquelas crianças têm na memória.

Os bons professores inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam tudo de um dia para o outro, são perseverantes no seu modo de ensinar. Primeiro criam uma boa estabilidade que dá segurança para a turma. Depois gastam tempo para recolher indícios, antes de resolver um problema novo ou utilizar um procedimento inovador. Não estão sempre acrescentando como, com frequência, os jovens têm vontade de fazer. Porque, em geral, o risco quando se acrescentam, por exemplo, novas leituras, com uma variedade de textos, é que, quanto mais quantidade, menos aprofundamento. O domínio completo da aprendizagem obriga a ser restritivo nas escolhas. Não se pode fazer tudo, mas o que se faz deve ser bem feito.

ESCOLAS, métodos e professores no Brasil e na França. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.8, 2006. Entrevista, p. 12 (traduzida por Maria de Fátima Inchausti e Ceres Leite Prado; editada por Sílvia Amélia de Araújo)

Parece que a conclusão a que se chega é a de que os professores experientes seguem princípios até para fazer suas inovações. Diversificam suas estratégias, sem que isso signifique “misturar de tudo um pouco”. Nesse sentido, finalizaremos este tópico com um excerto de outra reportagem do *Jornal Letra A*, a título de síntese e provocação ao leitor.

PRINCÍPIOS GERAIS, ESTRATÉGIAS DIVERSAS

(...) A diferença do trabalho metodológico atual para o dos tempos anteriores é que não há padronização de procedimentos nem procedimentos sem teoria: o professor deve conhecer os princípios teóricos que orientam suas escolhas metodológicas, defende o professor da Faculdade de Educação da UFMG e diretor do Ceale, Antônio Augusto Gomes Batista. Também deve saber que os procedimentos a serem utilizados não são “passos”. Dessa forma, podem ser trabalhadas parlendas diferentes, em diferentes salas de aula, como também podem ser usados uma música que os alunos trouxeram, um folheto ou uma correspondência que chegou à escola. Assim, as palavras empregadas para trabalhar sílabas, fonemas ou outras unidades relacionadas à análise do sistema alfabético não são previamente estipuladas. Esses recursos vão sendo usados à medida que são necessários e não há distinção clara do que é do método analítico ou global. Para Isabel Frade, o professor tem que entender o porquê de cada procedimento, o momento de usá-lo e qual é o seu sentido atual. A pesquisadora defende que “a diversidade de estratégias –

não uma mistura sem saber por quê – atinge muito mais as crianças do que um caminho único”. Isabel Frade afirma ainda que o maior problema da discussão atual sobre uso ou não de métodos é o risco de se cair no “espontaneísmo”, que não leva a escola a perceber quais são as metodologias de sucesso. “Essa negação só prejudica os professores, porque o trabalho não tem muita visibilidade e eles não conseguem ter uma linguagem comum para identificar princípios semelhantes que utilizam, que os ajudariam a clarear seu caminho metodológico”, garante. É preciso ter em conta que, com certas crianças, é necessário trabalhar mais determinadas estratégias do que outras. Alguns meninos e meninas, por exemplo, precisam mais de uma estratégia ligada à decifração, porque decoram as palavras e seus significados, mas não conseguem estabelecer a relação letra/som, que ajuda a ler palavras novas. As abordagens metodológicas, então, não devem ser usadas igualmente para todos os conteúdos, em todas as turmas, e, dentro da mesma turma, com todos os alunos. (...)

CONHECER os métodos de ensino. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 3, 2005. Em destaque, p. 9.

4.3. CONSTRUINDO ALGUNS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Neste tópico discutiremos alguns princípios que podem nortear o trabalho docente, ressaltando os aspectos da sistematicidade e do significado exigidos no processo de alfabetização.

4.3.1. COLOCAR AS CRIANÇAS EM CONTATO COM TEXTOS VARIADOS E CRIAR SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DE USO E ANÁLISE

Tendo em vista a perspectiva de alfabetizar visando à produção de sentido, um primeiro pressuposto metodológico tem a ver com a presença e o uso de textos variados. Há outros fatores que favorecem a produção de sentidos, que se referem ao que antecede o ler e escrever, como o suporte, a forma, a finalidade, a relação entre o suporte, os recursos semióticos e a linguagem verbal, o modo como o texto chega e é utilizado. O professor precisa favorecer o contato com textos, incentivar seu uso e provocar a análise de seus aspectos formais.

No projeto da professora Tatiana Alvarenga, publicado no *Jornal Letra A*, verificamos a busca de atividades reais e significativas do uso do gênero textual “receita” com o intuito de desenvolver capacidades de leitura e escrita nas várias áreas de conhecimento.

Gosto de aprender

Receitas que ajudam na alfabetização

No município de Lavras (MG), a professora Tatiana Alvarenga desenvolveu uma atividade diferente e gostosa com as crianças da fase introdutória: fazer receitas. Com o projeto “Que delícia de aprendizagem”, realizado em 2007, Tatiana pretendia aprimorar a leitura e a escrita dos alunos com atividades significativas e prazerosas. “Eu percebia que o recreio, hora em que elas iam lanchar, era um momento muito prazeroso para as crianças. Então, tentei levar isso para dentro da sala de aula”, conta a professora. A cada 15 dias, ela e os alunos escolhiam uma receita que seria desenvolvida na sala. As crianças levavam sugestões de casa e, em roda, justificavam sua escolha para a turma – momento que era aproveitado pela professora para trabalhar a oralidade. Depois de escolhida a receita, era

a hora de selecionar os ingredientes e dividir as tarefas entre os alunos. “Cada um levava uma coisa”, comenta. A partir da discussão sobre as proporções de ingredientes usados nas receitas e sobre o preço dos produtos, foram trabalhadas as habilidades matemáticas. “Tudo era aproveitado.” As atividades duravam uma aula inteira. Na primeira parte, os alunos faziam a receita e degustavam a comida. Depois, eles registravam os procedimentos e escreviam suas impressões. “Trabalhava o concreto antes e o teórico depois”, explica a professora. Para a produção escrita, os alunos tinham um caderno próprio, que ela usava para acompanhar o desenvolvimento das crianças na alfabetização. Segundo Tatiana Alvarenga, a aceitação do projeto foi muito boa e os alunos tiveram alto índice de aprendizagem. “Eles descobriram a aprendizagem de uma forma diferente, prazerosa e espontânea. Eu só dei um suporte”, justifica.

GOSTO de aprender. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.15, 2008, Classificados, p. 5.

Seguramente existem várias situações que podem gerar uma exploração positiva na mesma direção do relato da Professora Tatiana Alvarenga, como as correspondências para pessoas e familiares, os cartazes e avisos que são afixados nos corredores e salas de aula,

os murais, os portfólios que podem compor a biblioteca de classe, com as pesquisas e os registros feitos pela turma, a divulgação de campanhas e eventos, os próprios cadernos. Todos são materiais escritos que têm uma função e um sentido que justificam o uso da escrita e que devem ser integrados à rotina da sala de aula, seguindo uma exploração que explicita seus usos e funções. No *Jornal Letra A* poderão ser encontrados vários exemplos desses usos, nos mais diversos gêneros textuais.³³

Criar situações significativas para os alunos é uma preocupação fundamental dos professores – e isso se faz com negociações com o currículo escolar e com os interesses das crianças. Uma postura que ajuda a fazer uma leitura de interesses, conhecimentos prévios e necessidades dos alunos é ouvir o que eles têm a dizer e observar em quais situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades. As rodas de casos e as pequenas assembleias são propícias para levantamento de temas. Discussões sobre a cultura e os hábitos das famílias, sobre livros lidos, brincadeiras, viagens, tecnologias, programas vistos na TV, acontecimentos que mobilizam a cidade, o país e o mundo são pertinentes para o currículo e seguramente podem se relacionar com interesses dos alunos e dos cidadãos. Saber o que as crianças e suas famílias leem/escrevem ou como se relacionam com dispositivos e gêneros digitais também é uma ótima porta de entrada.

É em torno de uma análise do contexto que o professor poderá propor temas, tipos de textos, atividades de organização da vida diária na classe e na escola, que envolvem escrita e leitura. Evidentemente, o que é significativo para os alunos tem de estar aliado à função do professor de propor novas situações, mas pode ser uma espécie de pista que indica situações nas quais os alunos possam melhor se envolver. Um contexto significativo vai contribuir para ensinar a ler e escrever se o alfabetizador relacionar esse contexto com as atividades de leitura e escrita de textos e palavras que contribuem efetivamente para o processo da alfabetização.



PARA REFLETIR

Você já experimentou solicitar, na alfabetização, que os alunos escrevam nomes de programas, de artistas, de personagens, de livros lidos, de cidades conhecidas, de jogos?

Faça a experiência em sua sala e reflita sobre suas descobertas, analisando o seu conteúdo: qual é o universo cultural com o qual as crianças dialogam?; quais as razões de suas preferências?; quais as formas que as crianças utilizam para escrever as palavras?

No projeto da professora Eliane Rocha, publicado no *Jornal Letra A*, a proposta foi utilizar músicas de interesse das famílias das crianças para criar sentido nas atividades de escrita e promover o aprendizado.

³³ No volume desta Coleção dedicado à produção de textos, também são conceituados e analisados textos de vários gêneros, a partir de propostas publicadas no *Jornal Letra A* ou de produções de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recomendamos, entre outras, a releitura de matéria inserida naquele volume e que seria igualmente pertinente ao princípio comentado na atual seção: TROCA de correspondências: praticar a escrita e fazer amigos. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.13, 2008, Classificados, p.4.

Música e família

Ao som das músicas dos discos *Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, e *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, as crianças da Escola Municipal Coronel Camilo Gomes de Araújo, no Distrito Pinheiro Grosso, em Barbacena (MG), aprenderam a ler e a escrever. O projeto *Tons & Sons de Leitura e Escrita*, proposto pela professora Eliane Rocha, em 2006, quando seus alunos estavam na série introdutória, com seis anos, terminou no ano passado com resultados positivos. Das 29 crianças da turma, praticamente todas aprenderam a ler, escrever e expor suas idéias com maior facilidade. Desenvolveram senso crítico e, além disso, passaram a confiar mais em suas capacidades. Para isso, a professora e os

alunos contaram com a ajuda dos pais. Uma vez por semana, uma mãe de aluno comparecia à escola para apresentar as músicas dos discos escolhidos para o trabalho com as crianças. Após esse momento, os alunos participavam de atividades de recriação das histórias ouvidas, com pintura, dramatização, reprodução escrita e confecção de brinquedos. “A cada dia, eu percebia que as dificuldades eram vencidas. (...) Inspirados pelas canções aprendidas, os alunos escreveram poesias e histórias que recontavam as letras das músicas, e as reuniram em um livro, publicado com doações feitas por comerciantes locais. “Fizemos uma tarde de autógrafos em que distribuimos exemplares para toda a comunidade”, explica a professora (...)

MÚSICA e família. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 15, 2008, Classificados, p.4.

Com relação à escolha de gêneros textuais, explorada em todos os volumes desta Coleção, é importante a preocupação com sua variedade e com a compreensão das diferentes funções que um texto pode cumprir, desde os momentos iniciais de trabalho com a escrita, com ou sem mediação do professor. Não há limite de entrada de textos quando o professor sabe que alguns ele vai ler, outros serão lidos pelos alunos, outros serão folheados. Estes textos podem aparecer pela via do aluno, pela necessidade de uso no cotidiano da escola e da sala de aula, mas é também importante que o professor selecione e apresente outros tipos de textos que considere importantes para ampliar o repertório das crianças. É o professor quem define a agenda para essa ampliação de repertório e precisa saber e elege qual tratamento a ser dado aos textos: serão textos para ver?; para ouvir?; para ler?; em quais momentos e situações?; os textos que serão lidos, serão escritos?; quais as produções de gêneros escritos serão objeto de um projeto?; por quê?; os textos que circulam serão sempre objeto de análise ou somente alguns?

Tendo em vista os objetivos específicos de apropriação do sistema de escrita, enfatizados nos capítulos anteriores, será importante que o professor alfabetizador selecione textos de variados gêneros, considerando a função social do gênero em foco, sua esfera de circulação. Além dos usos, alguns aspectos formais dos textos também poderão ser explorados, como a sua estrutura, sua forma de organização, seu modo de apresentação na folha, por exemplo. Assim, não se restringirá a entrada de textos na sala de aula, mas alguns merecerão uma análise mais específica e detalhada em função de uma proposta pedagógica que orienta o ensino.

4.3.2. VIVENCIAR UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Muito se tem falado sobre ambiente alfabetizador, mas esse conceito ou estratégia precisa ser mais bem discutido para pensarmos o seu potencial. Certamente um ambiente alfabetizador não significa apenas ambiente físico em que se penduram escritas ou alfabetos.

Ambiente Alfabetizador

A expressão *ambiente alfabetizador* se tornou uma referência para a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização nos meados da década de 1980. Com a difusão do ideário construtivista, para o qual o foco é a criança e seu processo de conceitualização da escrita, a interação da criança com esse objeto de conhecimento ganhou uma grande importância nos encaminhamentos pedagógicos. A ideia fundamental é a de que o aprendiz da língua escrita é capaz de refletir sobre o sistema de representação, apropriando-se de seus sinais gráficos e de suas regras de funcionamento, a partir do contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos.

Dessa forma, o professor, visto como um mediador das experiências de imersão da criança nessas práticas, tem como estratégia pedagógica principal a organização de um ambiente capaz de estimular e desafiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem – o *ambiente alfabetizador* – selecionando materiais de interesse das crianças, organizando a exposição e o trabalho com esses materiais em sala de aula, lendo e escrevendo para e com as crianças. Vale lembrar que a ênfase construtivista no ambiente alfabetizador provocou o surgimento de metodologias pedagógicas mais dinâmicas nas práticas docentes no Ensino Fundamental, como, por exemplo, o encaminhamento de projetos pedagógicos. Na realização desses projetos, as crianças têm oportunidade de fazer uso da escrita em um contexto de estudo, o que mobiliza seus processos de reflexão sobre a língua escrita em vários níveis (pragmático, sintático e fonológico), criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

No início da década de 2000, a discussão sobre a prática pedagógica de alfabetização enfatiza a intervenção mais efetiva da ação pedagógica na aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças. As atividades pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização passam a ser valorizadas, sem se desconsiderar o processo construtivo do aprendiz. Nesse contexto, o fator determinante do ensino e da aprendizagem é o reconhecimento da importância do contato das crianças com a língua escrita, como fonte de suas reflexões sobre esse objeto de aprendizagem, do desenvolvimento de sua capacidade de leitura e produção de textos e, por fim, de sua apropriação da cultura escrita. O *ambiente alfabetizador* passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar [...]

O trabalho com a cultura escrita e com o uso efetivo de escritos ocorre quando eles passam a fazer parte da rotina do alfabetizador, quando as crianças se envolvem na sua organização e os mobilizam na sala de aula. Como o verbete indica, é preciso que estes escritos façam parte das vivências, que os materiais sejam problematizados na sua produção e exposição, que sejam evocados como repertórios quando se quer escrever algo. O sentido desses materiais está relacionado ao uso da biblioteca de classe e da escola, dos murais, jornais e outros espaços em que a escrita circula para comunicação com outras turmas e com a comunidade. Esses espaços de exposição e de “publicização” da escrita podem se constituir em projetos específicos, ao mesmo tempo em que justificam escritas de etiquetas, de livros de registro, de cadastros de usuários. Eles também oportunizam reflexões sobre o sistema de escrita e sobre a importância dessa aprendizagem, porque os alunos vão compreender que para utilizá-los, de forma cada vez mais autônoma, vão necessitar de aprender a ler e escrever em atividades específicas para este fim ou no mesmo contexto de produção escrita nesses ambientes.

Biblioteca é um local que deve ser enfatizado, nesse contexto, como espaço de socialização que introduz os alunos em um ambiente institucionalizado de armazenamento, circulação e acesso aos textos. Deve ser usada para os fins adequados, para se ter materiais, os mais diversos, ao alcance das mãos dos alunos, para atividades livres ou dirigidas (inventário de materiais, fichas de empréstimo, etc.). Além disso, esse espaço oferece uma excelente oportunidade para se aprender sobre o sistema alfabético e ortográfico e sobre as formas de organização da cultura escrita.

Utilizar murais da sala de aula, como outro exemplo, são situações oportunas para o incentivo à produção autêntica de textos e de leitura. Os alfabetizandos entenderão seu sentido se participarem de sua organização e entenderem que cumprem a função de informar, de deixar registros de trabalhos expostos para outros lerem, de expressar ideias, de guardar a memória de um trabalho, sendo um local de socialização e prestígio da escrita exposta. O prestígio dos murais vai aumentando à medida que extrapolam o espaço da sala de aula e, mesmo que os alunos se envolvam menos na sua produção, são um importante ambiente de leitura e observação dos escritos que circulam na escola.

A concepção de um ambiente alfabetizador pressupõe experiências das crianças com impressos diversos e manuscritos – que elas podem trazer de casa. Conforme já foi acenado, não basta a presença de livros ou outros materiais escritos para que ocorram boas interações com o mundo da escrita. Não se trata, porém, de reforçar a ideia equivocada de que tudo que ocorre na escola não tem sentido e que o uso social dos textos e outras práticas sociais estão fora dessa instituição. Há também uma esfera de letramento escolar. A escola é uma instituição social de ensino e aprendizagens formais e temos que valorizar os usos escolares também.

É mais fácil valorizá-los quando entendemos suas funções. Para que existem cadernos escolares? Como são usados? Como funcionam as agendas da escola e as escritas burocráticas, como chamadas, calendários, quadros de horários? O que são livros escolares e materiais de uso escolar? Que registros são gerados pelos trabalhos e atividades escolares?

4.3.3. DIAGNOSTICAR E PLANEJAR UM ENSINO SISTEMÁTICO QUE CONTEMPLA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Outro princípio que deve organizar a prática do professor é o de fazer diagnósticos que envolvam o conhecimento das práticas culturais dos alunos e de suas habilidades em relação à escrita. Esses diagnósticos, feitos de forma sistemática, no início e ao longo do ano, não se restringem a identificar as hipóteses feitas pelas crianças, aferidas pela escrita de palavras. Visam acompanhar o seu desenvolvimento na escrita de palavras, na leitura, na produção de textos. Implicam também o conhecimento de seus interesses, as práticas de leitura e escrita que desenvolvem fora da escola, seus progressos em relação a determinado conhecimento da escrita. Somente o professor pode saber como isso ocorre em um tempo continuado e com determinados sujeitos. Embora as avaliações externas possam apresentar uma espécie de retrato do momento do trabalho, o diagnóstico e a avaliação permanentes da alfabetização, feitos pelo professor e equipe da escola, permitem acompanhar o desenvolvimento das crianças, a escolha das atividades e a proposição de intervenções.

Associado a esse princípio, enfatizamos outro, também decorrente de uma concepção mais ampla da alfabetização: começar o ensino do sistema de escrita e dos textos propondo que as crianças escrevam e tentem ler sempre, mesmo sem dominar ainda os mecanismos da escrita convencional. A partir da escrita, o professor pode propor situações nas quais todos possam participar a seu modo, não nivelando as atividades apenas pelo que considera mais fácil. É preciso pensar que cada atividade proposta deve ser mais abrangente e envolver as crianças em vários níveis. Assim, a escrita do texto envolve conhecimento do tema, das estruturas textuais, da finalidade, do suporte onde ele vai circular, só para citarmos alguns parâmetros. O professor ensina a produzir textos na alfabetização, chamando atenção para esses elementos de forma sistemática e progressiva e deve trabalhar algumas condições específicas, tendo em vista que as crianças não sabem ainda escrever sozinhas: registrar por elas, colocar uma criança para escrever para outra, ou deixar que tentem escrever sozinhas. Cada uma dessas situações exigirá uma forma de intervenção que não funciona apenas porque a unidade é o texto, mas porque o professor sabe que crianças em processo inicial podem ter dificuldades de várias ordens e que nem sempre ele pode agir diretamente com todos o tempo todo.

O professor precisa considerar que o modo como o ensino se organiza nas escolas impacta suas metodologias, sobretudo porque, no processo inicial de alfabetização, os graus de autonomia em relação à escrita são menores. Ao mesmo tempo, ler e escrever têm muita força na própria organização da sala de aula e nas interações nela estabelecidas e nem todas as crianças têm conhecimento sobre como interagir num ambiente mediado pela escrita no ensino fundamental. Assim, muitas ações dependem da leitura e da escrita pelo professor. Em muitas escolas brasileiras, o número de alunos em classes de alfabetização é grande e o princípio de ter todos, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, gera estratégias de ensino coletivo e divisão em grupos que se valem de alguma assistência do professor. Apesar de seus limites para atender a todos, o professor pode também contar com uma perspectiva de autorregulação pelos pares, se estes se encontram em processos diferenciados de aprendizado.

As perspectivas interacionistas geraram um desafio e, ao mesmo tempo, um problema para a pedagogia, uma vez que se pensou que o ensino poderia ser singularizado e ajustado

a cada um, mas nas mesmas condições promovidas pelo modelo de ensino simultâneo e não individualizado. Em decorrência disso, o próprio ensino coletivo também sofreu algumas críticas pela padronização da mesma estratégia, sugerindo-se, por exemplo, atividades em pequenos grupos. Mas, no ensino coletivo, com uma mesma atividade para a classe, o professor pode fazer intervenções interessantes e propor modos de participação em que todos tenham oportunidades de aprendizagem, conforme se viu no capítulo três deste volume. Isto não significa que as situações tenham que vir do coletivo dos alunos. É o professor, como mediador, que propõe o que fazer com os alunos, negociando com eles, explicitando as rotinas, os objetivos das atividades e envolvendo a todos na avaliação.

4.3.4. TRABALHAR DE FORMA SISTEMÁTICA E PROGRESSIVA AS LETRAS, AS SÍLABAS E AS RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS

Para além da grande questão posta na alfabetização, de trabalhar com objetos que são diferentes, os textos, seus usos e os aspectos interativos da escrita e que exigem metodologias diferentes, o período de alfabetização tem especificidades em relação a algumas aquisições. Para reforçar uma das mais importantes dimensões linguísticas, que é específica desse período, temos que promover o ensino sistemático das relações fonema e grafema, uma vez que especialmente no processo de aquisição do sistema de escrita as relações entre fonemas e grafemas são convencionais e arbitrárias e precisam ser ensinadas de forma explícita, sistemática e progressiva, ou seja, essa não é uma aprendizagem natural (SOARES, 2016).

Consideramos que a forma de sistematizar pode mudar considerando os contextos, os temas, os modos como as palavras aparecem, o que chama atenção das crianças na leitura ou escrita de uma palavra: pode ser que todas estas unidades estejam em jogo num momento de leitura e escrita. Além disso, o alfabetizador precisa chamar atenção para outros aspectos que as crianças não observaram. Quando uma criança aprende uma sílaba como *da*, por exemplo, pode aplicar este conhecimento para outras ocorrências dessa consoante com a vogal como *di*, *de*, *du*. O professor pode ir sistematizando estas sílabas à medida que aparecem nas palavras, ampliando o repertório das crianças e isso não significa selecionar palavras que contenham apenas as sílabas estudadas. Se analisa o princípio da relação letra e som, para a escrita de seu nome, pode aplicar este princípio a fonemas que ainda não observou.

O que é sistemático é o professor fazer intervenções sobre essa relação em variadas situações e com diferentes atividades que levem a essa reflexão. Se as crianças precisam do conhecimento sobre o nome das letras, o tratamento sistemático do abecedário tem que ser desenvolvido enquanto elas ainda não sabem o nome de todas as letras e não é necessário ficar recitando o nome de letras isoladas o ano todo. O que se torna necessário é verificar se os alunos as identificam, trabalhar a melhor forma do traçado, sempre que seja introduzido um novo tipo de letra no repertório da escrita, tomar decisões sobre quando será exigida a transposição de caracteres de letra em caixa alta para cursiva e como será feita a transposição. Isso também não significa copiar fichas com nome da escola, do aluno e do dia e mês do ano, repetidamente, ocupando um tempo precioso que poderia ser usado

para outras aprendizagens. Aprender a sequência das letras também é muito importante para localizar determinada letra e aplicar esta ordem no uso social de alguns textos, como verbetes de dicionário, mas essas capacidades de identificar e reconhecer se complementam e são também acionadas para escrever e ler palavras e textos. O importante é que o professor saiba que, mesmo variando os contextos, os temas, há princípios fundamentais relacionados aos objetos de conhecimento na alfabetização, como letra, fonema, sílaba e leitura e escrita de palavras pelo reconhecimento de sua forma, que podem ser considerados em várias situações de escrita e leitura de palavras e de textos.

Algumas dessas questões foram tratadas no capítulo anterior. Uma delas se centrou no debate entre as produções espontâneas das crianças, em seu processo de psicogênese da aquisição da escrita e a necessidade de sistematização do ensino desse processo. Além disso, foram analisadas as implicações do ideário pedagógico apoiado nas proposições da Psicogênese da Língua Escrita.

Reconhecemos o impacto desse campo teórico ao elucidar os modos como as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Entretanto, seria um contrassenso reduzir a perspectiva metodológica a seguir estas hipóteses “evolutivas”, sem qualquer tipo de intervenção – e também neste ponto o terceiro capítulo já foi incisivo e concluiu com a perspectiva da mediação. O professor precisa conhecer essas hipóteses criando um clima em que elas possam emergir, propondo que as crianças leiam e escrevam em contextos significativos, mesmo que de forma não convencional, que explicitem o que pensam da escrita, que interajam com o mundo da escrita, sempre almejando que elas alcancem a escrita convencional. Há, contudo, questões linguísticas relacionadas ao objeto escrita que podem ser planejadas de forma sistemática e progressiva. Assim, qual trabalho se espera da escola, como instituição que tem se encarregado de ensinar a ler e escrever? Que tipo de planejamento é possível?

A atividade mais completa, no caso de seguir as tendências teóricas que têm o texto como motor para a interação, seria a de escrever e ler gêneros textuais diversos para determinados fins, o primeiro princípio anunciado. Há vários aspectos relativos aos textos que se cruzam e funcionam simultaneamente quando falamos, ouvimos, escrevemos e lemos os textos, pois a língua se compõe de vários sistemas como o fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo, pragmático. Essa concepção mais ampla, no entanto, pode obscurecer uma forma de tratamento de unidades muito importantes que precisam ser focalizadas pelo aprendiz: existem letras que se combinam de determinadas formas, existem unidades sonoras da fala que têm um tipo de representação na escrita. É preciso compreender essa lógica para ler e escrever textos de forma autônoma, mas os textos se organizam a partir de várias habilidades e sistemas, um deles o domínio da escrita alfabética e ortográfica.

Nessa perspectiva, além do sentido que deve acompanhar as atividades, há um procedimento pedagógico que pode ser desenvolvido para aprender o sistema que não depende, exclusivamente, da produção ou leitura de textos. Trata-se da leitura e escrita de palavras.

Diferente do tratamento enfatizado por métodos sintéticos, que consideravam exclusivamente a letra (método alfabético), o fonema e sua representação sonora (método

fônico), as sílabas ou as sílabas canônicas e depois as mais complexas (método silábico), a escrita de palavras pode envolver o uso dessas diferentes unidades linguísticas (a letra, o fonema e a sílaba), a leitura de palavras com mais de um tipo de estrutura silábica, a escrita e leitura de palavras desconhecidas e não treinadas antes.

Isso é desejável porque se o que priorizamos é a produção de sentido, a seleção de textos e palavras não precisa obedecer a sequências rígidas. Provavelmente as crianças terão mais facilidade de ler e escrever palavras menores, com sílabas compostas com consoante e vogal, pois a sílaba CV é a canônica, a mais comum do português. Da mesma forma podemos dizer que será mais fácil escrever palavras cujas relações entre grafemas e fonemas são mais diretas, como aquelas escritas f, v, b, p, t, d, mas também lerão e escreverão várias palavras com outras composições silábicas e com relações mais complexas. O professor, então, precisa conhecer os problemas envolvidos nas formas de composição da escrita das palavras e suas estruturas – não para controlar o que se pode ler ou escrever, mas para interpretar as dificuldades e desafios que os alunos enfrentam na leitura e na escrita. Em síntese, possivelmente eles lerão pela via fonológica de maneira mais fluente, palavras compostas por sílabas como consoante e vogal, mas não é por isso que lerão apenas palavras com este tipo de correspondência.³⁴

Acreditando que as crianças leem e escrevem palavras utilizando várias estratégias, trazemos outros elementos das pesquisas de Magda Soares (2016), usando o exemplo dos modos de ler palavras. A autora indica que o processo de leitura de palavras ocorre por duas vias: a via lexical e a via fonológica. A via lexical é utilizada quando o leitor “faz o reconhecimento visual direto da ortografia da palavra arquivada em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares” (SOARES, 2016, p.256). Pode-se dizer que o leitor reconhece as palavras como um todo e isso se deve ao repertório armazenado na memória, constituído pelas palavras escritas já conhecidas. Essa estratégia exige que ele tenha convivido com a leitura de palavras mais frequentes em sua experiência escolar e que as guarde na memória visual.

Nas situações cotidianas de alfabetização, muitas vezes as crianças podem ser incentivadas a ler rapidamente palavras para saber o que fazer. Por exemplo, quando na situação de uso, aparecem palavras ou expressões – “Hora de projeto”, “Hora dos jogos”, “Recreio” ou “Atividade de biblioteca”–, nomes de uma disciplina, dos meses e dias da semana ou o nome próprio de alunos que compareceram à aula ou o que está afixado em suas pastas de materiais.

Quando o aprendiz lê pela via fonológica, o que prevalece, no processamento da leitura, é o reconhecimento de letras e sílabas pela análise da relação fonema e grafema. Ou seja, o aprendiz lê reconhecendo partes sonoras, como se estivesse ouvindo a sua pronúncia à medida que lê para, depois, chegar ao todo. É a análise sonora das letras e sílabas que leva ao uso sistemático da observação das relações entre partes escritas das palavras e a emissão sonora.

³⁴ Embora estejamos reafirmando discussões já desenvolvidas em capítulos anteriores, a ênfase se justifica tanto como síntese das contribuições do conjunto do volume, como pela perspectiva metodológica - que é a tônica deste capítulo final, em diálogo com dúvidas e expectativas recorrentes de alfabetizadores.

Essa estratégia pode ser tornada mais consciente quando o professor incentiva o aluno, por exemplo, a descobrir numa lista de palavras as que se iniciam com a mesma letra ou sílabas que terminam com a mesma letra, por exemplo, reconhecendo semelhanças sonoras. Embora sejam outros os mecanismos para escrever, o professor pode incentivar o aluno a consultar o calendário (com ajuda de colegas e professora ou sozinho) para escrever a palavra nova *sapato*, por exemplo, analisando as palavras *segunda*, *sexta* e *sábado* que a turma lê e escreve sempre.

Segundo estudos discutidos por Soares (2016), as duas estratégias de leitura interagem, uma repercutindo na outra. A estratégia mais utilizada por quem está em processo de aquisição inicial é ler parte por parte, como se estivesse lendo em voz alta, decifrando parte a parte, mas conforme se reconhece a palavra inteira há maior rapidez e fluência, o que permite ao aprendiz se concentrar mais na compreensão e significado das palavras e textos.

A informação dada pelo adulto e pelos colegas, sob a forma de perguntas e reflexões, sobre *como se escreve* é uma forma de tratamento sistemático das relações entre a escrita e a pauta sonora. Essas informações podem estar em várias ações: (a) dando pistas que envolvam falar uma palavra, ouvi-la e prestar atenção à sonoridade de seus segmentos, como letra inicial ou sílabas; (b) incentivando a comparação de escritas e a participação dos alunos na busca de soluções para o desafio de escrever; (c) demandando sobre que letra deve ser colocada e em qual ordem, ao mesmo tempo em que fornece informações de que o aprendiz não dispõe ou consulta ao grupo; (d) solicitando que os alunos expliquem ou justifiquem por que escolheram determinada letra ou sílaba; (e) trabalhando de forma sistemática a comparação entre palavras para verificação do que muda quando se altera uma letra, como *fome* e *forme*, *pata* e *pasta*, *gato* e *pato*, *José* e *Rose*, ou quando temos vários nomes que partilham da mesma letra inicial, como *Maria*, *Mario*, *Marcelo*. Esta última estratégia é muito eficaz para mostrar como o fonema funciona no âmbito da estrutura de uma palavra, sem tentar isolá-lo.

Embora os atos de escrita de palavras na escola devam ser, sistematicamente, objeto de discussão, ficaria muito cansativo e artificial parar a produção de um texto para perguntar sobre como se escrevem as palavras. Defendemos que é possível, então, desenvolver um trabalho sistemático de ensino que parta também da escrita de palavras, uma unidade do sistema relevante e, principalmente, uma unidade de sentido. A escrita de palavras envolve um tipo de conhecimento específico que não se subordina ao texto, do ponto de vista de uma metodologia da alfabetização. Abaixo, veja como professores têm usado a ordem do alfabeto para escrever palavras que se desdobram em projetos de conhecimento mais amplos e que, portanto, estão inseridos em situações comunicativas que favorecem a apreensão das funções da escrita.

Alfabetos temáticos

Descobrir palavras no cotidiano das crianças

“A” de água, “b” de biodiversidade, “t” de terra: neste ano, é assim que as crianças da 2ª série da Escola Municipal Melo Viana, em São Lourenço (MG), são alfabetizadas pela professora Neuza Campos. A proposta faz parte do trabalho com alfabetos temáticos, que a professora realiza há três anos. A ideia surgiu quando a professora levou revistas, jornais, livros e outros materiais, para que os alunos folheassem e selecionassem assuntos de seu interesse. Na época, a professora observou que a maior parte dos alunos tinha feito trabalhos sobre o tema “comida”. Daí, a proposta de construir um alfabeto só com palavras sobre esse tema. As crianças pesquisaram em livros e em receitas termos que pudessem fazer parte do alfabeto culinário. A professora aproveitou ainda para contar um pouco sobre a origem dos alimentos e fazer campanhas sobre alimentação saudável. Em 2008, o tema escolhido

pelas crianças foi meio ambiente. Ao mesmo tempo em que promove a leitura e a escrita dos alunos, o alfabeto ecológico conscientiza as crianças sobre as questões ambientais. “Para cada letra, eu crio pequenos projetos, que se relacionam com todas as disciplinas. Quando trabalhamos o “a” de água, por exemplo, fizemos excursões às nascentes de rios e falamos de ciências”, conta a professora. Para ela, a grande vantagem dos alfabetos temáticos é valorizar o interesse dos próprios alunos “Eles aprendem os alfabetos dentro de um contexto, começam a fazer relações entre as letras, as palavras, os temas e vão, aos poucos, criando redes de significados para o que aprendem. A alfabetização se torna parte do cotidiano”, diz. Outro ponto que ela considera positivo na atividade é que os próprios alunos participam da construção do alfabeto. “Meu principal prazer é vê-los aprendendo, fazendo relações entre as coisas que existem no mundo.” Ela conta, orgulhosa, que neste ano o trabalho está ainda na letra “f”, mas quase todos os seus alunos já conseguem ler e escrever.

ALFABETOS temáticos. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.14, 2008, Classificados, p.4

O princípio de tomar a palavra como uma unidade de escrita ou de leitura se desdobra na escolha de situações em que escrever palavras tem mais sentido ou vale pelo próprio desafio de ler e escrever. Muitas vezes a escrita de palavras tem sentido no âmbito de um texto, como escrever manchetes e legendas ou títulos para uma notícia ou dados de um convite de aniversário. A escrita e a leitura de palavras podem também ter mais sentido quando vêm de situações em que primeiro se vivenciou um tema, considerando o campo semântico (valorizado, no texto, pelo trabalho com “redes de significados”), como escrever nomes de plantas, de animais que estão sendo estudados, por exemplo. A “lista” como tarefa comunicativa tem natureza textual clara, mas pode haver listas cujo sentido escolar é o de aprender a ler e escrever. Ou seja: nem tudo que se faz se encaixa em contextos de uso social que ocorrem fora do uso escolar, mas tem sentido porque se pode dizer “esta é a lista de palavras que aprendemos a ler ou a escrever” com determinado projeto, estudo ou história lida.

O fato de escolher letras, sílabas e fonemas ou mesmo palavras para sistematizar não tem correspondência com os métodos que controlavam as palavras a serem lidas e escritas, que sistematizavam apenas uma dessas unidades. Uma perspectiva metodológica mais ampla envolve o trabalho sistemático do professor com o nome das letras, com a análise silábica para escrita e leitura, com relações entre fonemas e grafemas, com casos em que essas representações não são diretas, com o reconhecimento rápido de palavras e sua escrita. Assim, abordam-se várias unidades, ao mesmo tempo, sem limitar o acesso aos textos e sem privilegiar uma relação específica na ilusão de um controle absoluto do processo de aprendizagem.

No entanto, há outro princípio metodológico que deve se aliar à escolha de diferentes unidades de análise: a frequência com que se faz determinado tipo de análise de procedimentos no processo inicial de aquisição e no seu desenvolvimento. A esse respeito, vale citar uma ideia proposta por Anne-Marie Chartier (2007), de que o professor deve balancear as atividades que exigem um grau maior de novidade com aquelas que os alunos já sabem realizar, ou seja, aquelas em que eles já dominam os procedimentos para a sua realização. E como se adquire esse progressivo domínio? Com a frequência com que as atividades aparecem e com o emprego de soluções encontradas em outros momentos para situações novas. Isso tem a ver com o equilíbrio entre a estabilidade e a instabilidade das novas tarefas.

Quando os alunos sabem o que será desenvolvido durante um dia, uma semana, mês ou período do ano, vão se preparando para desenvolver as atividades e se organizando do ponto de vista cognitivo. Se sabem que na sexta-feira a professora trabalha com jogos, isso não significa que os jogos se repitam, pois podem envolver habilidades diferenciadas e ambientes diferentes como jogos verbais, de tabuleiro, digitais. Se um dos modos de organização escolhido pelo professor é denominado projeto, os alunos sabem que os projetos mudam, mas a maioria se refere a ações desenvolvidas em torno de um problema ou um tema e que suas ações de escrita e leitura se relacionam com aquela organização.

O professor também sabe quais atividades pode desenvolver durante todo o ano ou por um período, variando o tipo de exigência. A seleção dessas atividades ocorre em função do trabalho com habilidades de escrita ou de leitura relevantes para o período de alfabetização. Em determinado período, algumas atividades poderão ter um maior destaque. Para alguns alunos, é importante fixar um programa de trabalho específico, mas é igualmente relevante que as atividades constem como oportunidades amplas de trabalho durante todo o ano ou ciclo, para todos.

Vejamos como uma atividade, que supostamente é a mesma na escola, pode ter elementos de estabilidade que a fazem perdurar e ser trabalhada em vários momentos de um ano e, ao mesmo tempo, sofrer uma variação.

(...) No *ditado*, como na cópia, o conteúdo dos textos está dado e os alunos podem se concentrar sobre os problemas postos pela ortografia. Este pode ser um momento de aprendizagem útil, não se prestando apenas a um exame de avaliação, quando se torna um exercício modulável aos diferentes níveis dos alunos de uma mesma turma e quando é reinventado pelo professor, a partir de determinadas condições. Para o *ditado* de palavras com alunos principiantes, um professor pode ditar palavras afixadas, em letras maiúsculas, no quadro, mas numa ordem aleatória, e os alunos que já são mais capazes podem escrever em letras cursivas; outra possibilidade seria o professor começar por um exercício coletivo, sugerindo aos alunos que “guardem na memória” palavras escritas no quadro; depois, ele pede que escrevam individualmente, e quantas puderem, as palavras que ele cobriu ou apagou. Em outra situação, o professor distribui uma fotocópia contendo um texto com “lacunas”, que os alunos completam à medida que o professor lê o texto em voz alta (é preciso, portanto, que o aluno o acompanhe) e pode ajustar o nível de dificuldade, colocando cinco lacunas para alguns alunos, dez para outros, ou mesmo mais, para os alunos mais avançados. A escolha de palavras varia, é claro, em função do trabalho que foi feito na turma: o vocabulário será aquele que já foi escutado, lido, copiado e o professor pode escolher categorias diferentes de palavras para cada exercício.

Podem ser usadas as mesmas variantes para os ditados de frases ou de textos, nos quais o professor modula a extensão em dois ou três níveis, em função das capacidades dos alunos. Em todos os níveis, ele pode recorrer ao autoditado: os alunos que aprenderam um texto de cor, depois de múltiplas releituras, são solicitados a escrevê-lo em silêncio, registrando o máximo que puderem num tempo pré-estabelecido. As variantes são inúmeras, mas permanece a estabilidade do dispositivo: um tempo de passagem do oral ao escrito, mobilizando cada um para fazer sua própria tarefa de escrita, enquanto o professor pode circular pela sala, percebendo as dificuldades de execução que não tinha antecipado e podendo, conseqüentemente, modular a ajuda individual que presta aos alunos.

CHARTIER, Anne-Marie. Ditado. IN: Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. P. 94-95

Sobre as proposições que são feitas em torno da mesma atividade e sobre os aspectos pragmáticos que envolvem a escolha de determinadas atividades, explicando sua permanência na escola e no período de alfabetização, é bem elucidativa e provocadora a fala de Anne-Marie Chartier. A provocação é especialmente endereçada aos discursos mais radicais que “jogam fora o bebê junto com a água do banho” condenando uma atividade que pode parecer a mesma, mas que passa por reinvenções se for observada em sua realização atual nas salas de aula. A autora também nos provoca a pensar a difícil relação entre atividades escolhidas e a dimensão prática que envolve o trabalho com muitos alunos na escola.

4.3.5. DESENVOLVER ATIVIDADES DESAFIADORAS E LÚDICAS

As crianças gostam de resolver desafios, desde que as perguntas sejam bem formuladas e as situações permitam. Um exemplo seria: um grupo vai tentar escrever o maior número de palavras com as letras móveis ou sílabas de uma cartela, em um tempo determinado. Em um desafio de escrita de um ditado participativo, o professor ou os próprios alunos podem ser os que oferecem pistas sobre como se escreve; por exemplo, “você vão escrever uma palavra, que é nome de um animal aquático, que começa com a letra p ou com a letra do nome de Pedro, é uma palavra pequena ou tem duas sílabas”, etc. Colocar o problema da escrita para ser resolvido numa dupla ou grupo repercute na diferença entre uma escrita mecânica ou reflexiva porque ajuda os alunos a focalizarem sua atenção em aspectos formais do sistema, pensando no tamanho da palavra, em seus aspectos sonoros e na segmentação silábica, em situação de desafio.

O fato de serem atividades lúdicas também repercute na escolha de procedimentos e de atividades. Uma atividade que prima pelo lúdico é a realização de jogos ou a produção de brincadeiras com palavras, como escrever ou produzir parlendas com repetição de uma mesma letra. Lidar com o conteúdo temático de brincadeiras infantis também é outra estratégia para propor temas, textos e escritas. No entanto, nem sempre uma atividade desafiadora se constitui numa brincadeira. Por exemplo, resolver um problema, um enigma ou pensar em como escrever determinada palavra, não constituem brincadeiras, mas são desafios cognitivos por si mesmos.

Da mesma forma, os jogos não são apenas situações livres e lúdicas. Podem e devem ter essa finalidade, em várias situações que a escola precisa preservar. Porém, precisam ser planejados, quando se orientam para objetivos específicos de alfabetização. Podem ser previstos como uma atividade frequente na rotina de sala de aula, com variações, quando possível. Sua utilização também envolve a organização do material a ser explorado e sua disposição no repertório de materiais que estão na sala de aula. Considerando diferentes formas de aprendizagem dos alunos, é necessário prever modos diferenciados de sua participação e de organização do grupo para trabalho e intervenção – seja de crianças com níveis diferentes, seja do professor quando coloca problemas durante sua realização coletiva ou escolhe um grupo para acompanhar o seu desenvolvimento. Ou seja, a organização do grupo para trabalho é tão importante quanto a escolha do jogo, pois isso vai configurar o tipo de interação entre as crianças e entre os grupos.

Retomando e acrescentando elementos para se definir procedimentos didáticos, há que se definirem objetivos específicos para os jogos, como a indicação de dias da semana, horários, ambientes para jogar (sala de aula, laboratório de informática), o material utilizado (se o jogo será trazido pela professora, se as crianças vão trazer de casa, se serão produzidos em classe, se usarão os jogos que estão guardados na escola ou na sala de aula, se vão jogar um jogo novo na internet ou em um dispositivo, como o celular, se vão voltar a jogar jogos digitais conhecidos). Isso é um bom motivo para catalogar jogos e identificá-los com desenhos, com legendas escritas, com arquivos de sites. Com este cuidado no

planejamento e na intervenção durante sua realização, os jogos possibilitam que sejam trabalhadas determinadas abordagens do sistema – como as relações entre sons e letras, o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras – em situações desafiadoras e lúdicas, e não se comparam com exercícios repetitivos de memorização e análise. Os jogos também necessitam ser ensinados: os alunos precisam dominar seus procedimentos para lidar com a situação, o que gera estabilidade na tarefa; mas um mesmo jogo pode ser modificado a cada vez que é jogado, como o jogo de forca que altera as palavras a serem escritas ou as pistas que podem ser dadas; um jogo de bingo que pode ser de letras, de sílabas, de palavras. Isso não ocorre com jogos prontos ou com jogos digitais, por exemplo, em que as possibilidades já estão mais demarcadas, mas isso não tira o seu desafio.

No excerto seguinte, do *Jornal Letra A*, Patrícia Corsino e Kely Nogueira destacam a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, mas Tania Fortuna ressalta que a ludicidade não está presente apenas em atividades em que sejam utilizados jogos.

Jogos e brincadeiras na alfabetização

Atividades divertidas, que estimulam a criatividade e a convivência, também podem ajudar no aprendizado da língua. É quase impossível falar de infância sem falar de brincar. Aberta à brincadeira, a escola respeita a infância e torna mais positivo o vínculo com a educação formal. Por si só, jogos e brincadeiras são vistos como vitais para o desenvolvimento global da criança: estimulam a consciência corporal, a concentração e a criatividade e, em grupo, ensinam a cooperar, assumir responsabilidades, suportar as consequências de uma conduta e respeitar regras. Podem, também, trabalhar o aprendizado da língua. Alguns jogos auxiliam na memorização do alfabeto, no desenvolvimento da consciência fonológica e tornam mais claras as relações letra-som. Permitem mergulhar no interior das palavras, evidenciando a variedade de letras e de sílabas, a ordem entre elas e suas repetições. Nesse sentido, a “adedanha” e as palavras cruzadas ajudam a consolidar a alfabetização, pois se

baseiam na construção de palavras. A “forca”, através de pistas, leva o jogador a escrever uma palavra, desenvolvendo seu conhecimento sobre a estrutura de vocábulos. Nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança experimenta o mundo pela fantasia. Um cabo de vassoura vira cavalo, por exemplo. Mesmo que ainda não domine a escrita, a criança trabalha a linguagem quando altera as funções dos objetos e inventa histórias e personagens. O exercício da invenção, ainda na oralidade, desenvolve o vocabulário, o domínio de estruturas linguísticas mais ligadas a situações de uso escrito e prepara o aluno para ser criativo ao escrever. “Sem esse primeiro exercício ficcional, fica complicado exigir, depois, que ele venha se afirmar como produtor de textos”, acredita Patrícia Corsino, pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PROFESSOR TAMBÉM BRINCA

“Os jogos são mais bem aproveitados quando se tem clareza sobre os conhecimentos e habilidades que são exigidos em sua prática”, explica Kely Nogueira, pesquisadora do Ceale. Assim,

é possível identificar as capacidades que cada atividade desenvolve e montar um planejamento lúdico-pedagógico adaptado às necessidades da turma. Não basta ler as instruções dos manuais. O educador só reúne esse conhecimento, adequadamente, quando joga e brinca. É preciso, ainda, sensibilidade para avaliar a interação dos alunos com o jogo e, a partir disso, incluir um desafio que estimule a turma, ou facilitar a brincadeira, quando o grau de dificuldade impedir o exercício. Posteriormente, o professor deve refletir sobre a experiência. Uma dica é anotar as jogadas e tentar deduzir as habilidades e estratégias empregadas, com a ajuda dos alunos.

Tânia Fortuna, coordenadora do projeto de extensão “Quem quer brincar”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, considera um equívoco comum pensar que a aula só é lúdica se tem jogos o tempo todo. “A tensão da curiosidade, a vontade de participar e a alegria da conquista do desafio são marcas da aula lúdica”. Na brincadeira, a criança vivencia uma experiência de liberdade, na medida em que, mesmo com o estímulo do professor, é ela quem deve aceitar o desafio de jogar e determinar o seu envolvimento. Por isso, o professor deve ser capaz de observar, de testar e adaptar as brincadeiras. “A busca é pela forma que mais mobilize a turma”, recomenda Tânia.

JOGOS e brincadeiras na alfabetização. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 6, 2006, Aula extra, p. 14

A ideia de ludicidade, que não se resume em brincadeiras e jogos, deve ser estendida a várias situações do cotidiano – na conversa com os alunos, nos exemplos dados em sala de aula, no apelo ao jogo simbólico e à imaginação – quando se leem textos literários e da tradição oral, na apreciação estética de poemas, textos e imagens, na escolha dos temas, na proposição de escritas e na leitura de vários tipos de textos.

Neste tópico discutimos alguns princípios metodológicos que podem ajudar o professor a criar situações em que a escrita e a leitura possam ser problematizadas, considerando que há abordagens que são mais desafiadoras e contextualizadas, desde que o alfabetizador conheça os interesses e capacidades de seus alunos e os incentive a ir além do que já sabem. Conhecer o que as crianças pensam e considerar seus interesses não inviabiliza uma abordagem sistemática e progressiva na alfabetização. Ao atentar-se para estes princípios, os temas e situações serão propostos segundo cada sala de aula. No entanto, há questões estáveis relacionadas aos tipos e gêneros textuais e seu uso, e ao sistema alfabético e ortográfico de escrita que podem ser abordados em todas as salas de aula e sistemas de ensino. Continuaremos a enfatizar essas questões, sistematizando possíveis modos de organização pedagógica para o ensino da escrita.

4.4. ALGUNS MODOS DE ORGANIZAÇÃO PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA

4.4.1. ORGANIZAÇÃO POR PROJETOS DE TRABALHO

Os projetos são estratégias didáticas que têm como princípio o ensino ativo, a aproximação com os problemas de conhecimento ou de outra natureza que os alunos têm que enfrentar e uma organização do ensino que se vale desse ponto de partida para ser vivenciado. Podem ser utilizados em qualquer área de conhecimento e ser interdisciplinares. Têm como pressuposto a participação dos alunos no seu planejamento e funcionam em um tempo de maior duração. Os projetos podem supor uma ação ou um produto específico como a produção de um evento, de um material como um brinquedo, de um mural, de um jornal falado, de um livro, de feiras de cultura e peças de teatro, por exemplo.

Geralmente, todo projeto envolve leitura e produção de gêneros textuais diversos, mas eles também podem ser organizados em função dos objetivos da própria escrita, como produzir um livro ou um portfólio, como ação final que dará sentido à produção dos alunos por um período.

Estas situações podem gerar uma grande unidade de trabalho que, para ser planejada e executada em conjunto com os alunos, necessitará de várias situações de leitura e registro escrito, através das quais o professor deverá explorar, intencional e sistematicamente, aspectos do sistema de escrita, da leitura e da escrita do texto e da cultura escrita.

Ana Lúcia Amaral e Lúcia Alvarez conceituam o termo projetos de trabalho, no Jornal Letra A, e destacam as vantagens e desvantagens do uso dessa “postura pedagógica”.

Projetos de trabalho

Novidade há mais de um século, os projetos tornam o aprendizado dinâmico sem abolir as disciplinas

QUESTÃO DE NOMENCLATURA

Projetos de Trabalho, Pedagogia de Projetos, Projetos Interdisciplinares são nomes diferentes de propostas semelhantes. Para Ana Lúcia Amaral, o nome “Pedagogia de Projetos” é impróprio por ser muito amplo. A coleção Veredas, do programa de formação de professores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, usa o termo “Projetos de trabalho interdisciplinares”. Para Lúcia Alvarez, autora de um dos

capítulos, projetos de trabalho não são uma nova técnica de ensino, mas uma postura pedagógica “que tem como eixo central a participação do aluno em sua própria formação”. Trabalhar um tema, por exemplo, a sexualidade, em várias perspectivas como a da geografia, biologia, história e matemática é realizar um projeto de trabalho transversal, interdisciplinar. A partir de uma situação problema, “o aluno procura compreender a realidade em que vive, utilizando ferramentas culturais das diversas áreas de conhecimento”, afirma Lúcia Alvarez, professora da Faculdade de Educação da UFMG. Já Ana Lúcia Amaral, professora aposentada da mesma Faculdade, alerta: “projetos são ótimos; no entanto, não se deve fazer

das diversas áreas de conhecimento um amálgama empobrecido, em detrimento dos conteúdos, já que cada disciplina possui suas próprias leis”. Em 1998, os espanhóis Fernando Hernández e Montserrat Ventura publicaram *A organização dos currículos por projetos de trabalho*, levando ao extremo a idéia de romper a compartimentalização das disciplinas. Para eles, o currículo não deve ser linear, por disciplinas, mas “por interações em espiral”. Entretanto, a idéia de questionar o modelo de disciplinas estanques é bem mais antiga. Vem desde o início do século XX, com os estudos de John Dewey, um dos maiores expoentes da chamada Escola Nova, e de seu discípulo William Kilpatrick. Segundo Ana Lúcia, “esse movimento se contrapôs à monotonia, rigidez e inflexibilidade da escola tradicional”. Dewey propôs um currículo não lógico, mas psicológico e adaptado à mentalidade da criança. Também na Europa surgiram movimentos para modernizar a escola, baseados nos trabalhos de Jean Piaget. Os suíços Edouard Claparède e Adolphe Ferrière estudaram os interesses infantis e organizaram currículos tendo como centro a criança e temas que as atraem.

VANTAGENS E CUIDADOS

Para Ana Lúcia Amaral, os projetos favorecem o trabalho ativo do aluno e “desenvolvem competências que as crianças precisam ter”. Ao tomarem posse de conteúdos, elas o fazem desenvolvendo habilidades de pesquisa e de discussão. No entanto, trabalhar só por projetos impede a sistematização das disciplinas. Ana Lúcia Amaral diz que um currículo todo organizado por

projetos, como na proposta de Fernando Hernández, minimiza o conhecimento: “passa-se a dar prioridade para competências e habilidades, mas nenhuma competência é adquirida no vazio; o conhecimento sistematizado é muito importante”. Projetos envolvem uma postura pedagógica, mas como uma das metodologias e não a única. Para o autor de *Pedagogia dos Projetos – etapas, papéis e atores*, Nilbo Nogueira, projetos podem ser disciplinares mesmo trabalhados por professores em conjunto ou podem ser interdisciplinares, mesmo trabalhados por um só professor. “A questão não está na classificação e, sim, na forma como serão conduzidos, na postura dos professores, na troca, na justaposição, na integração e na inter-relação dos diferentes saberes”. Para Nilbo Nogueira, há desvantagens quando se trabalha um projeto de forma disciplinar: “Se não demonstramos aos alunos as possíveis relações, continuaremos perpetuando essa visão disciplinar sem expandir sua visão sistêmica quanto às partes e as relações com o todo”.

PROJETOS NA ALFABETIZAÇÃO

Sônia Aparecida Soares, professora do 1º ciclo da Escola Municipal Hilton Rocha, em Belo Horizonte, desenvolveu o projeto interdisciplinar “Aprendendo coisas da vida”. Os alunos foram levando dúvidas: de que são feitas as nuvens? o que são planetas? Então, iam a campo observar o céu, pesquisar na biblioteca, na Internet. O projeto envolveu várias áreas do conhecimento, como física (lei da gravidade), geografia (mapas), história. “O mais importante é a percepção global que os alunos

passam a ter e o interesse deles durante o processo”, comenta. Em Recife (PE), a professora do 2º ciclo da Escola Municipal Santo Amaro, Edileuza Gomes, desenvolveu em 2005 um projeto que resultou na confecção do livro “Nossas

Fábulas”. Os alunos, após estudarem o gênero textual, produziram suas próprias fábulas. Edileuza Gomes crê que o trabalho com projetos é um processo que deve ser paralelo e complementar ao de alfabetização.

PROJETOS de trabalho. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.5, 2006, O tema é..., p.4



PARA REFLETIR

Um exemplo de projeto pertinente ao ensino inicial da escrita foi apresentado anteriormente, no tópico sobre o primeiro princípio metodológico. Releia o trabalho da professora Tatiana, com receitas trabalhadas em sala de aula: “Gosto de aprender – receitas que ajudam na alfabetização”.

Registre agora algum projeto que você tenha desenvolvido com crianças em processo de alfabetização. Analise pontos fortes, vantagens e limites da proposta, a partir da síntese que acabamos de transcrever do *Jornal Letra A*.

Quais mudanças você introduziria se fosse desenvolver novamente seu projeto, após essa reflexão?

4.4.2. ORGANIZAÇÃO POR TEMAS

Nesta forma de organização, elege-se ou propõe-se um tema – como *Brincadeiras, Animais, Desenhos e filmes, Esportes, Identidade* –, estimulando-se a leitura e o registro de textos relacionados ao tema escolhido. Cabe ressaltar que, nesse caso, é preciso não perder de vista que o tópico de estudo é o tema, mas o que se pode fazer é aproveitar o potencial dessa forma de trabalho para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, o que vai contribuir para o processo da alfabetização.

Se, por exemplo, o grupo estiver estudando o tema *Futebol*, vai registrar times de sua preferência, fazer listas de times nacionais e internacionais mais destacados, de times de seu estado e cidade, de ídolos do futebol; vão simular placar de resultados de jogo, identificar jogadores e seus nomes, fazendo listas; fazer entrevistas com familiares e outras turmas sobre suas preferências e registrar com esquemas ou pequenos textos escritos ou áudios; vão localizar reportagens sobre determinado time ou acontecimento esportivo.

Todas estas atividades vão exigir do professor que apresente exemplos de gêneros e tipos de texto, que solicite às crianças que tentem escrever, com sua ajuda, uma carta, convite ou cartaz. Exigem também que o professor proponha jogos e desafios para a escrita ou reconhecimento de palavras desse universo temático estudado, aproveitando para fazer

questionamentos sobre os sons iniciais e finais de palavras que vão escrever ou ler. Esse universo propicia a criação de um repertório de referências escritas que o professor ou mesmo os alunos vão evocar quando precisarem escrever algo, como é o Pe de Pelé ou o le de Pelé, o Ga de Garrincha, lembrando de pedaços de palavras que ajudam a escrever outras. Coordenar as necessidades de um tema com as necessidades de ensinar a ler e escrever palavras e textos para crianças em fase inicial de alfabetização é o que torna essa organização favorável ao ciclo de alfabetização, pois todos os níveis de ensino podem se organizar por temas. Em todas estas situações é necessário rever o planejamento geral do tema, para pensar especificamente as necessidades de escrita e leitura que o trabalho com o tema exige.



PARA REFLETIR

Exemplos de organização do processo de ensino por temas foram apresentados em tópicos anteriores deste capítulo. Releia os projetos temáticos Música em família (inserido no primeiro princípio metodológico) e Alfabeto temático (inserido no terceiro princípio metodológico).

Registre também alguma proposta temática que você tenha desenvolvido para alunos em alfabetização. Analise o processo de escolha do(s) tema(s), o envolvimento dos alunos, as aprendizagens e “redes de significados” propiciadas pelo trabalho proposto.

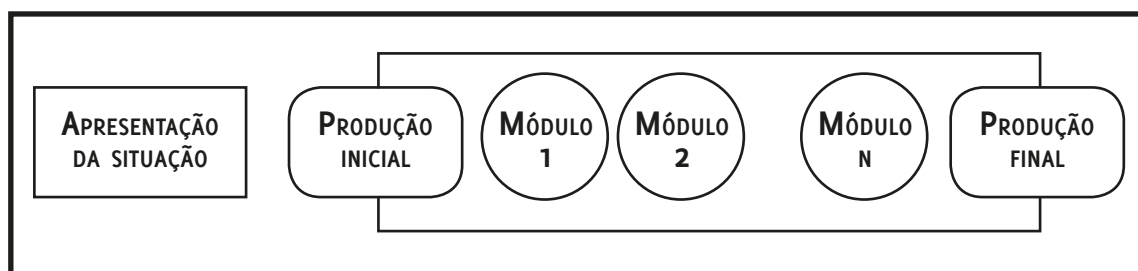
A partir das reflexões sobre este tópico, você faria alguma mudança em suas novas propostas de ensino por temas?

4.4.3. ORGANIZAÇÃO POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. [...] No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma.

No fragmento do verbete acima, fica evidente que o procedimento da sequência didática (SD) requer organização por parte do professor aliado ao conhecimento das necessidades dos estudantes, além de atentar para os usos sociais dos textos nas diferentes esferas de circulação, por isso é importante realizar uma avaliação diagnóstica da turma. Schnewly & Dolz (2004), professores e pesquisadores em didática da Universidade de Genebra (UNIGE), organizaram o seguinte esquema representativo para viabilizar o ensino de gêneros textuais na escola:

FIGURA 28: Esquema representativo da sequência didática, segundo Schnewly & Dolz (2004).



A organização por sequência didática tem sido muito incentivada em várias publicações para o ensino dos gêneros textuais em vários níveis de ensino, mas é também uma das opções para organizar o trabalho nas classes de alfabetização. Não é também uma organização típica da alfabetização ou uma metodologia de alfabetização, mas mostra como a alfabetização pode ser tratada de forma sistemática e progressiva numa sequência organizada. Assim, o uso das SD é uma das formas que podem compor o leque de opções do professor, não uma solução milagrosa. Vejamos como dois autores veem seu uso, na seção troca de ideias do *jornal Letra A*:

Qual o alcance de uma sequência didática?

Márcia Mendonça

As sequências didáticas são uma das modalidades de organização didática, ao lado de atividades permanentes, esporádicas e de projetos. Constituem um conjunto articulado de atividades e podem ser baseadas em temas, conceitos e gêneros, explorando habilidades e competências. A coerência interna de uma SD e, portanto, o seu alcance pedagógico se fundamentam: a) na adequação aos alunos e aos objetivos delineados; b) na unidade de propósitos: cada parte deve contribuir para o objetivo geral; c) no estabelecimento da progressão das aprendizagens esperadas, observando-se

a ordem e a complexidade das atividades propostas e d) na possibilidade de avaliar as aprendizagens construídas. Ao projetar o que se deseja em termos de aprendizagens dos alunos, é necessário planejar atividades e distribuí-las em etapas/módulos. Mas o que distingue uma SD de uma sequência de atividades? É justamente a articulação intencional entre as atividades e entre as etapas/módulos, com uma ordenação específica, planejada, no intuito de que os alunos aprendam (mais e melhor) o que está em foco. É preciso pensar na ordem em que as atividades serão realizadas, assim

como na contribuição pontual de cada uma para o objetivo central. O alcance e a contribuição de uma SD residem ainda na possibilidade de ela ser (re) avaliada, a fim de ser redirecionada. Diversas aprendizagens, não previstas ou periféricas aos objetivos centrais, podem ser muito valiosas, como certas habilidades e competências, inclusive nas dimensões ética e estética das relações

Luiz Percival Leme Brito

Emília Ferreiro, no início dos anos 80, sentenciou com determinação: nenhum método constrói conhecimento. Tratava ela de contrapor-se aos modelos tradicionais de alfabetização, estruturados em torno de modelos rígidos de ensino e do princípio de que o ensino determina a aprendizagem. Com idas e vindas, avançamos bastante na compreensão de como as crianças aprendem. Sabemos hoje, como ensina Magda Soares, que há aí um conhecimento específico a ser desenvolvido pelo aprendiz e que isso merece atenção específica e dirigida. Livres dos modelos rígidos e mecânicos dos métodos tradicionais, pudemos reassumir o princípio de ensinar e recuperar a ideia de método como elemento importante para o processo pedagógico. Dentre as novidades metodológicas resultantes desse processo, estão as sequências didáticas – conjunto de atividades articuladas e encadeadas, de forma a orientar o ensino de um conteúdo conforme os objetivos estabelecidos. O que se busca é trabalhar em função da dinâmica pedagógica e do reconhecimento do que sabem e o que precisam aprender as crianças naquele

sociais e das apreciações subjetivas. Parece-me que, além do ponto de chegada – produto final, atividade de finalização ou algo semelhante – outro valor da SD é propiciar aos alunos oportunidades de aprender e de reconhecer o quê, como (com que atividades e mediações) e o quanto (com que avanços/progressos/dificuldades) estão aprendendo.

momento. As sequências orientam as ações, põem foco nos aspectos mais significativos e instam os participantes a refletir coordenada e solidariamente. Com isso, contribuem para a organização do trabalho docente, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Contudo, há que se reconhecer que as sequências didáticas não são tão novidadeiras como desavisadamente se poderia pensar, nem surgem como solução para a alfabetização. A boa educação continua a exigir, para além da metodologia, o conhecimento agudo do que se pretende ensinar (e aprender), dos sujeitos participantes e das circunstâncias em que o processo ocorre. Assim, voltamos a Emília Ferreiro e sua advertência ao risco de submeter o ensino a métodos e metodologias. Elaboradas em outra instância, à revelia de quem as aplica, ou como automatismos pedagógicos, as sequências ficam frias, estéreis, tornam-se esquemas fixos de comportamento e de ação intelectual, que em nada contribuem para a apropriação do conhecimento e do mundo.

Vamos apresentar o procedimento da sequência didática dos gêneros autobiografia e quadrinha, que foi desenvolvido em uma turma composta por 25 crianças com idade de 6 anos, de uma escola pública estadual de Belo Horizonte.³⁵ Optamos por exemplificar passo a passo, uma situação de alfabetização vivenciada através de sequência didática, para concretizar o que o esquema indicado pelos autores apresenta como proposta.

O gênero autobiografia se mostrou bem apropriado para iniciar o trabalho de produção escrita com crianças de 6 anos, cuja finalidade é levá-las a falar sobre si mesmas, conhecerem seus colegas, expondo sobre seus gostos, preferências e modos de lidar com sua autoimagem. Além da autobiografia, as crianças também desenharam seus autorretratos. Em seguida, as crianças criaram um personagem e foram instadas a produzir frases que rimassem, envolvendo as características desses personagens e produziram um gênero inspirado nas quadrinhas. Deste modo, as crianças trabalharam com a noção de características físicas e de personalidade e suas adjetivações, além da reflexão sobre aspectos sonoros das palavras e rimas. Ao final, as crianças produziram um livro composto pelo perfil do personagem inventado, quadrinha, autobiografia e autorretrato.

Estabeleceu-se, no início de cada módulo, uma rotina de leitura literária e também a apresentação das biografias dos autores/as, que consistiam basicamente nos seguintes aspectos: nome completo; data e local de nascimento/falecimento; trajetória pessoal e profissional.

FIGURA 29: Apresentação da biografia do autor Bob Gill .



FONTE Arquivo pessoal dos autores.

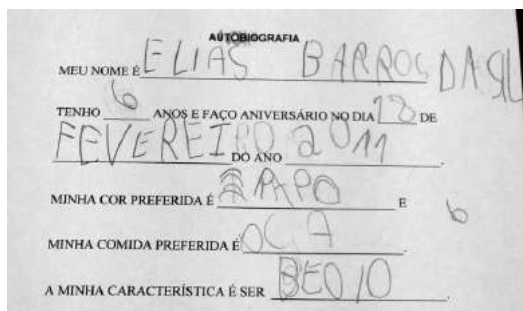
Os livros literários lidos para a turma para trabalhar a noção de características físicas e de personalidade, ao longo da sequência, foram: *Estou sempre mudando* (Bob Gill e Alastair Reid); *Quando Estela era muito, muito pequena* (Marie-Louise Gay); *Branca de Neve e os Sete Anões*, recontada por Flávia Muniz e Álvaro Muniz; *Pessoas são diferentes* (Ruth Rocha).

Para a produção da autobiografia, utilizamos o recurso do texto lacunado. Esse recurso foi usado, considerando a heterogeneidade da turma no que se refere ao processo de apropriação da escrita, ou seja, muitas crianças ainda estavam em processo de consolidação

³⁵ As sequências didáticas foram desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFMG, anos iniciais), em parceria com o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), sob a coordenação da profa. Valéria Resende, na turma da professora Maria Cecília Alvarenga Bastos (1º ano). Monitoras do curso de Pedagogia da FaE/UFMG: Bruna Ribeiro, Isadora Ribeiro e Tarsis Matarelle.

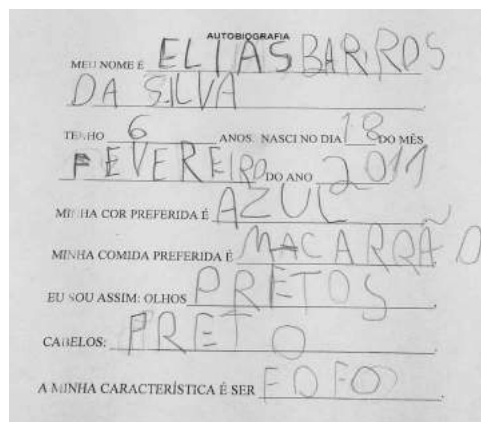
da hipótese alfabética e a produção de um texto longo poderia desmotivá-las. Além disso, tratou-se de uma escrita de texto a partir da complementação de palavras. A escrita do texto, a partir de um esquema lacunado se mostrou muito produtiva, auxiliando as crianças na atividade de leitura e na descoberta, a partir de marcadores, no caso o traço, onde é que deveria ser inserida a palavra. As crianças conseguiram acompanhar a leitura do texto feita pelas monitoras, entenderam a estrutura composicional do texto e puderam completar as lacunas levando em consideração suas características físicas e de personalidade. Inicialmente as crianças completaram o texto a partir de suas hipóteses (fig.30); outra etapa foi a da revisão, feita com apoio das monitoras (fig. 31).

FIGURA 30: 1ª versão da autobiografia.



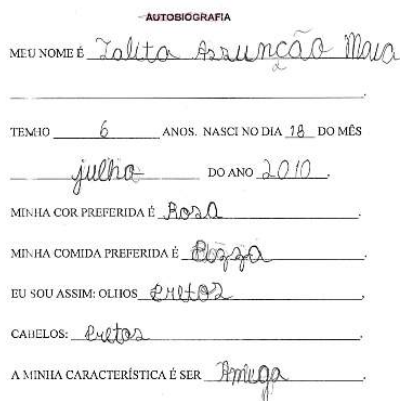
preto
 macarrão
 bom

FIGURA 31: Versão final da autobiografia.



Para a elaboração dos autorretratos foi apresentada a biografia e autorretrato de Frida Kahlo e também os autorretratos produzidos pelas monitoras. Com ajuda de um espelho, as crianças puderam perceber suas características físicas e tentaram reproduzi-las no autorretrato. O uso do espelho foi crucial para o desenvolvimento dessa atividade, pois favoreceu a discussão sobre as diferenças entre as pessoas e a valorização dessas diferenças. Isso possibilitou problematizar as estereotípias, ao se incentivar as crianças que fizessem seus autorretratos, valorizando a diversidade e abandonando a cópia (fig.32)

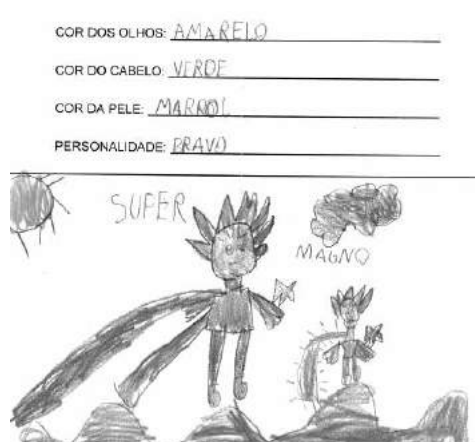
FIGURA 32: Autobiografia e autorretrato.



Ainda dando continuidade à exploração das características físicas e de personalidades, as crianças foram solicitadas a criar um personagem e definir a cor dos olhos, dos cabelos, ou seja, indicar as características físicas e também de personalidade e, por fim, inventar um nome para o personagem. Esse gênero textual foi definido como “perfil do personagem

inventado”. Cada criança criou um personagem com seu respectivo desenho (fig.33). Em outro momento, esse gênero foi retomado na sequência didática do gênero quadrinha.

FIGURA 33: Produção do perfil do personagem inventado.



A sequência, desenvolvida em processo de alfabetização trabalhou de forma articulada aos textos a questão da análise sonora. O módulo seguinte trabalhou com o conceito de rima, contrastando com a noção de sons iniciais em palavras, visando a sua diferenciação por crianças que poderiam confundir sons iniciais e finais de palavras. A partir daí foi feito um trabalho de identificação, exploração e produção de rimas, a partir da leitura dos seguintes livros: *O tabuleiro da baiana*, de Sônia Rosa; *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado; *Quem tem medo do ridículo*, de Ruth Rocha e *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

Neste módulo, seguiu-se o procedimento, definido anteriormente, de ler a biografia das autoras logo após a leitura dos textos. Foram elaboradas diferentes atividades para trabalhar com a noção de rima: dizer palavras que rimam, perceber as rimas nos textos lidos, circular palavras que rimam, completar textos com rimas, escrever palavras que rimam, encontrar pares de palavras que rimam e ler para a turma (fig.34).

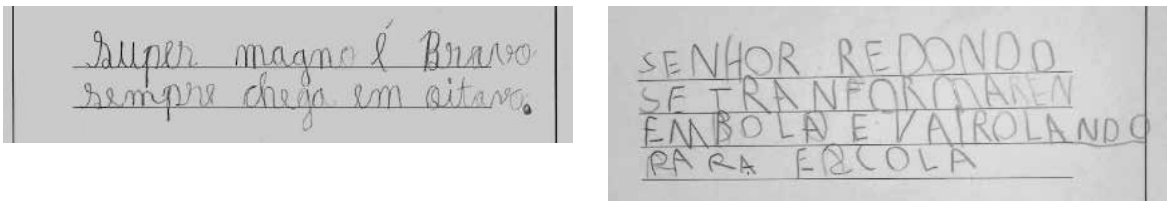
FIGURA 34: Atividade de circular palavras que rimam.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

Após trabalhar com a noção de rima e tendo o personagem criado como fonte de inspiração, as crianças produziram frases contendo rimas (fig.35).

FIGURA 35: Frases com rimas para compor o perfil do personagem inventado.



Antes de as crianças confeccionarem os próprios livros, levamos vários livros para a sala de aula, analisamos suas partes e a função de cada uma: capa, folha de rosto, dedicatória, contracapa e lombada. Mostramos a função da capa e do suporte – livro, para além da função de apenas proteger as páginas, mas também de informar sobre seu conteúdo. Em seguida, as crianças pintaram a capa e contracapa, foi uma atividade que gerou interesse e entusiasmo, uma vez que elas tinham que criar uma ilustração para seu livro (fig.36), com liberdade para criar e não apenas colorir uma imagem padronizada. Além disso, as crianças sabiam o propósito da atividade: ilustrar um livro produzido por elas.

FIGURA 36: Confeção da capa do livro.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

A atividade seguinte consistiu na escrita individual da dedicatória do livro (fig.37) e a produção coletiva do cartaz para exposição dos livros. Primeiro discutimos quais informações precisavam constar no cartaz, o nome da exposição, data, horário e local. Ao final dessa atividade, Maria Laura fez o seguinte questionamento apontando para o cartaz: “Isso é só uma atividade ou vai acontecer de verdade?” Essa indagação nos impactou bastante, indicando a visão da criança sobre a produção de textos escolares, que, geralmente, não são autênticos, produzidos como mero exercício, sem atingir um interlocutor e sem uma função/realização social.

FIGURA 37: Dedicatória do livro de Magno Costa Jesus



Por fim, os livros ficaram expostos em um varal no *hall* de entrada da escola, onde as crianças puderam ver seus próprios livros, assim como o dos colegas (fig.38). Além disso, a exposição possibilitou a interação entre crianças de diferentes turmas e gerou uma movimentação pouco comum na escola, mostrando que o conhecimento também pode ser produzido em outros espaços, além da sala de aula. É importante ressaltar a relevância de organizar atividades que permitam à criança compreender o processo de construção e circulação da escrita, assim como acontece na vida real. Então, foi possível mostrar para Maria Laura que a atividade que ela e seus colegas fizeram na escola é uma produção textual verdadeira.

Toda essa sequência foi específica, por se tratar de um trabalho de alfabetização e contou com a realização de escritas e leituras com ajuda de mediadores adultos, com a escolha dos gêneros que possibilitavam algum tipo de escrita autônoma, com revisão de escritas não convencionais e com atividades de reflexão envolvendo a sonoridade das palavras.

FIGURA 38: Exposição.



FONTE: Arquivo pessoal dos autores.

4.4.4. ORGANIZAÇÃO PELO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático foi ou é, para muitos, um condutor da rotina de sala de aula. Alguns o questionam por não acompanhar a realidade das crianças ou da escola, outros por não explicitar os procedimentos de trabalho com o sistema alfabético e ortográfico, nesses últimos anos. Seja como fio condutor, seja como material complementar, é um material que amplia o repertório das crianças e do professor, se for bem escolhido e usado sem uma fragmentação que desconfigure as sequências propostas pelo autor do livro didático.

Na seção inicial sobre metodologias para o ensino da escrita, foram analisadas tendências, oscilações e contradições referentes a princípios, ideários pedagógicos e escolhas metodológicas. Várias implicações foram citadas a partir dos movimentos históricos em relação a práticas pedagógicas para a alfabetização. No contexto do atual tópico de discussão, seria importante lembrar que uma das implicações dessas polêmicas se evidenciou, sobretudo a partir da década de 1980, na ideia de banir o livro didático da sala de aula. Em nome da ênfase dada ao papel central e ativo do aprendiz, à crítica ao controle e à falta de autonomia dos professores, retirou-se da prática alfabetizadora um impresso escolar importante, mesmo quando se constatava, em livros mais contemporâneos, relevantes abordagens de questões pertinentes a usos sociais e diversidade dos textos.

Retomaremos esta discussão a partir de um posicionamento da pesquisadora Roxane Rojo, em 2006, que defende o uso do livro didático na sala de aula.

Vale a pena usar o livro didático em sala de aula?

Sou bastante favorável a que o professor use livros didáticos, desde que de forma seletiva, adequando-o aos seus objetivos e métodos. Penso, também, que deveriam ser distribuídos pelo governo outros materiais além do livro, como vídeos, *softwares*, etc. Acho impossível a aula sem material de suporte. Além disso, não se ensina a língua sem texto. E o livro didático traz textos de diversos tipos, na maioria das vezes muito bem selecionados. Há quem diga que o livro tira a autonomia do professor, fazendo com que conduza as atividades de maneira linear. Isso é um mito. O professor perde autonomia não porque o livro está em sala de aula, mas porque abre mão de organizar, de dar direção ao seu ensino. Essa história de que um material preparado pelo próprio professor será melhor, mais adequado, pode ser verdade, mas creio que não se

aplica à realidade de ensino no Brasil. Isso é muito raro aqui, dada a condição de trabalho do professor, a falta de tempo para selecionar adequadamente os conteúdos, a carência de recursos, na escola, para reproduzir o material. O livro utilizado na escola pública tem melhorado muito ao longo das avaliações (...) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se adequando às demandas modernas de letramento. A escolha do livro utilizado em cada escola será melhor se o professor souber o que quer ensinar, que método prefere utilizar, quem são os alunos. O livro é só um dispositivo num processo maior de transposição didática. Para o aluno, o livro didático é importante por retomar parte do que foi estudado na aula e poupar um tempo enorme desperdiçado com cópias da lousa. Por fim, o livro didático é um material impresso – muitas vezes, o único, além dos livros religiosos – que circula pela casa dos brasileiros, podendo ser fonte aproximada da leitura literária.

O livro didático é um material pensado de fora da sala de aula, por um autor, tendo características mais universalizantes e precisa ser apropriado para o contexto de sala de aula, de modo que tenha significado para a aprendizagem. Em torno dessa oferta, o professor tem que colocar questões, indagando sobre como os alunos recebem os textos, como operam com os enunciados, como compreendem as atividades, como resolvem os desafios propostos. O livro didático geralmente prevê diferentes tipos de organização que podem ser baseadas em lições isoladas, em unidades, em temas ou em projetos, que são propostos pelo autor. É por ter uma lógica que o professor precisa selecionar com critério o que vai trabalhar. Se a produção de um texto é proposta ao final de uma unidade, provavelmente o autor considera que foi alimentando a possibilidade de ele ser feito, apresentando o tema, gêneros textuais próprios que precisaram vir primeiro, como atividades de leitura e compreensão, para gerar modelos textuais. Como uma prática isolada poderia se centrar apenas em uma atividade final, desconsiderando que uma sequência alimentou uma série de repertórios?

O material didático sempre foi considerado um bom recurso organizador da sala de aula de Alfabetização e podemos dizer que isso permanece, desde que tenha afinidade com o que o professor acredita e sempre que possa acrescentar outras dimensões ao trabalho. O professor deverá analisar o que ele apresenta e sistematiza, para verificar o seu uso. Ele seria bom para o trabalho com a leitura de textos? Como organiza o repertório de textos apresentados? O livro didático trabalha com atividades de análise e sistematização de unidades referentes ao sistema de escrita?

Em síntese, o livro didático não opera sozinho, senão não seria preciso ter um mediador. Ele funciona quando atende aos princípios do professor e quando o professor é sensível e observador das formas como os alfabetizandos lidam com ele.



PARA REFLETIR

A partir das reflexões sobre este tópico que finaliza o capítulo, registre sua avaliação sobre o uso de livros didáticos em sua experiência com alfabetização. Como têm sido os processos de escolha desses livros, em seu contexto de trabalho? Quais as contribuições e os limites desses materiais na organização de suas formas de ensinar?

Selecione exemplos de atividades bem estruturadas para o trabalho com o sistema de escrita, em livro didático que você conheça melhor.

As questões apresentadas ao final desta seção poderiam ajudar em uma seleção mais crítica de livros didáticos para a alfabetização?

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos algumas concepções que vêm guiando os alfabetizadores na contemporaneidade, retomando, por vezes, exemplos do passado, para que possamos avaliar quais são as principais rupturas ou continuidades. Refletimos sobre alguns princípios que podem inspirar quem alfabetiza, acreditando que eles são coerentes com o que conhecemos hoje sobre a alfabetização e sobre o ensino de Língua Portuguesa. Ao apresentar várias formas de organização, você reconhecerá que elas valem para várias áreas de conhecimento e para vários níveis de ensino. Na alfabetização, entretanto, há um tipo de foco que precisa ser priorizado: o da reflexão sistemática sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Nesse sentido, procuramos inserir vários exemplos de abordagens que são feitas pelos alfabetizadores, em função da aquisição inicial da escrita e da leitura. As abordagens didáticas devem ocorrer em contextos significativos, ou seja, propiciar que os alunos atribuam significados às atividades que lhes são propostas ou que eles demandam, em contextos cada vez mais amplos de letramento. Na alfabetização temos que pautar o sistema alfabético e ortográfico como foco central, mas é o sentido que deve guiar o trabalho, seja com textos ou com palavras.

REFERÊNCIAS

BREGUNCI, Maria das Graças C. Psicogênese da aquisição da escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 279-80. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

BREGUNCI, Maria das Graças C. Zona de desenvolvimento proximal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 334-335. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

BREGUNCI, Maria das Graças C. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p.131-132. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Segmentação de palavras. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p. 296-297. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

CHARTIER, Anne-Marie. Ditado. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p. 94-95. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* *Avaliação do texto escolar: professor-leitor, aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e metodologias de alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 225-226. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de ensino: perspectivas históricas e desafios atuais*. Educação. Santa Maria. RS. v. 32, n. 1, p. 21-40. 2007. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p.47-53

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Estrutura silábica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014, p.109-110. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Sílabas. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014, p.306-307. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Sílabas canônicas. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014, p.307-308. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

MONTEIRO, Sara Mourão. Ambiente alfabetizador. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. p. 28-30. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.107-108. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves

da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.71-72. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLSON, David R. *O mundo no papel*. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência Didática. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p.301-302. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril, 1975. (Col. Os Pensadores).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.p.21-22. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p.180-181. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 52, fev. 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LIVROS DE LEITURA E CARTILHAS CITADOS NO CAPÍTULO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA

BORGES, Abílio César. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira composto pelo Dr. Abílio César Borges*, edição de Paris. Livraria da Vva. J. Aillaud, Guillard e Ca. 47, Rua Saint-André-des-Arts. 1867

CARVALHO, Felisberto. *Primeiro livro de leitura*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves. 1926. 108ª ed. p.22

FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. Editora do Brasil. 1956. lves. 1926. 108ª ed.

IMA, Branca Alves. *Caminho Suave*. Alfabetização pela imagem. São Paulo: Caminho Suave: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1981. 84ª Ed

RIBEIRO, Hilário. *Cartilha Nacional. Novo Primeiro Livro*. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte. 1959. (1ª edição no final do século XIX).

MATÉRIAS DO JORNAL LETRA A

Alfabetização. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.1, 2005. Dicionário da Alfabetização, p.3.

Alfabetos temáticos. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.14, 2008. Classificados, p.4

Conhecer os métodos de ensino. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 3, 2005. Em destaque, p. 9.

É preciso conjugar alfabetização e letramento? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 10, 2007. Troca de ideias, p.3

Erros ortográficos: corrigir ou não? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 1, 2005. O tema é..., p. 3.

Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.8, 2006. Entrevista, p. 12 (trad. Maria de Fátima Inchausti e Ceres Leite Prado; ed. Sílvia Amélia de Araújo)

Fonética e fonologia ajudam a alfabetizar? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 5, 2006. Entrevista com Bernadete Abaurre, p.10-12

Gosto de Aprender. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.15, 2008. Classificados, p. 5.

Jogos e brincadeiras na alfabetização. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.6, 2006. Aula extra, p. 14

Magda Soares responde. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 44, 2015. Entrevista coletiva, p. 7-11.

Metodologia é também questão de valor. *Jornal Letra A*. n.6. 2006. Editorial. p. 2

Métodos: uma dimensão importante. *Jornal Letra A*. n. 3, 2005. Editorial, p. 2.

Música e família. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 15, 2008. Classificados, p.4.

Ortografia não é só memorizar regras. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 7, 2006. Entrevista com Artur Gomes Morais, p.10-12

Professora ensina: “é preciso conhecer e estar segura dos métodos utilizados”. *Jornal Letra A*. n. 3, 2005. Em destaque, p. 6

Projetos de trabalho. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.5, 2006. O tema é..., p.4

Psicogênese da Escrita. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.3, 2005. O tema é..., p.4.

Qual o alcance de uma sequência didática? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.35, 2013. Troca de ideias, p.3

Que tipo de letra deve ser usado na alfabetização? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 6, 2006. Troca de ideias, p.3.

Sistemas de escrita. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 8, 2006. O tema é..., p. 5.

Sistemas de escrita. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n. 34, 2013. Dicionário da alfabetização, p. 3.

Troca de correspondências: praticar a escrita e fazer amigos. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.13, 2008. Classificados, p.4.

Um dois, feijão com arroz. *Jornal Letra A* n.10, 2007. Aula Extra, p.4

Vale a pena usar o livro didático em sala de aula? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.5, 2006. Troca de ideias, p. 3.

Várias cabeças pensam melhor que uma. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.31, 2012. Em destaque. p. 8-11

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação da UFMG

Ceale*
Centro de alfabetização, leitura e escrita

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA (PNAIC)

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO
FEDERAL