

The background features a row of colorful gears (orange, yellow, blue, purple, green) at the top. Below them, a grayscale image shows a child sitting at a desk, reading a book. The title 'Alfabetizações' is prominently displayed in the center, with 'Alfabetiz' in dark blue and 'ações' in multi-colored letters (orange, blue, green, yellow, red).

# Alfabetizações

## Organizadores

Evangelina Faria

Wagner Rodrigues Silva

### Autores

Andreia Cristina Fidelis

Andreia Quadrio

Cátia de Azevedo Fronza

Dermeval da Hora

Ediclécia Sousa de Melo

Edilaine Buin

Fabia Nascimento

Fabiola Barrera

Francisco Vicente

Germana Correia de Oliveira

Hadinei Batista

Helena Rabelo

Leonor Scliar-Cabral

Lourenço Chacon

Luiz Carlos Cagliari

Maria Cecília Mollica

Marianne C. B. Cavalcante

Mirella de Oliveira Freitas

Paulo Ávila Nóbrega

Raquel M. S. Freitas

Rosiene Omena Bispo

Silvania Santana dos Santos

Simone Weide Luiz

Sol Solano

Teresa Benitez



Copyright © 2022 – Dos organizadores representantes dos colaboradores  
Coordenação Editorial: [Pontes Editores](#)  
Revisão: Joana Moreira  
Editoração: Vinnie Graciano

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### **CONSELHO EDITORIAL:**

Alfredo Afonso Ferreira  
*University of British Columbia – UBC*

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer  
*Universidade Federal de Pelotas – UFPEL*

Cristiane Carvalho de Paula Brito  
*Universidade Federal de Uberlândia – UFU*

Maria do Socorro Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN*

Marlete Sandra Diedrich  
*Universidade de Passo Fundo – UPF*

Milene Bazarim  
*Universidade Federal de Campina Grande – UFCG*

Norma Suely Campos Ramos  
*Universidade Estadual do Piauí – UESPI*

Tânia Guedes Magalhães  
*Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF*

PONTES EDITORES  
Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão  
Campinas – SP – 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)  
[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

# AlfabetizaÇÕES

Organizadores

Evangelina Faria

Wagner Rodrigues Silva



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

---

F224a Faria, Evangelina; Silva, Wagner Rodrigues (org.).

Alfabetizações / Organizadores: Evangelina Faria e Wagner Rodrigues Silva. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

il.; gráfs.; tabs.; quadros; fotografias.  
E-Book: 13 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-366-9.

1. Alfabetização. 2. Formação de Professores. 3. Leitura. 4. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Autores.

DOI: <https://doi.org/10.29327/555396>

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
4. Leitura. 372.4

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
-----------------	---

## PARTE I CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

1. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS.....	16
---	----

Luiz Carlos Cagliari

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: “NOVOS” DISCURSOS NA EDUCAÇÃO.....	42
---	----

Mirella de Oliveira Freitas

3. ALFABETIZAÇÃO EM DIRETRIZES E EM PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO.....	71
---	----

Evangelina Faria

Germana Correia de Oliveira

Marianne C. B. Cavalcante

## PARTE II CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS

4. ALFABETIZAÇÃO E SINTAXE: NOÇÃO DE “FRASE”.....	101
---	-----

Helena Rebelo

5. SÍLABA: A MENOR UNIDADE PROSÓDICA.....	131
---	-----

Dermeval da Hora

6. AQUISIÇÃO DA SÍLABA E APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	152
---	-----

Francisco Vicente

**7. QUATRO QUESTÕES SOBRE ERRO ORTOGRÁFICO NA ESCRITA INFANTIL.....183**

Lourenço Chacon

**8. PROSÓDIA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS.....198**

Maria Cecília Mollica

Andreia Quadrio

Hadinei Batista

Fabia Nascimento

**PARTE III  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

**9. SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTA INOVADORA.....228**

Leonor Scliar-Cabral

Rosiene Omena Bispo

Silvania Santana dos Santos

**10. LEER PARA APRENDER EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.....251**

Fabiola Barrera

Sol Solano

Teresa Benítez

**11. ALFABETIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.....283**

Andreia Cristina Fidelis

Wagner Rodrigues Silva

Edilaine Buin

**12. PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES.....308**

Simone Weide Luiz

Cátia de Azevedo Fronza

**13. POSSIBILIDADE DE LEITURA DE TIRINHAS PARA ALUNOS SURDOS.....330**

Raquel M. S. Freitas

Ediclécia S. de Melo

Paulo V. A. Nóbrega

# INTRODUÇÃO

A linguagem acontece no corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de se tornar gesto no mundo para acontecer no espaço das interações sociais. É porque a linguagem se constitui no encontro lúdico entre corpo e mundo, e se dá no desenrolar dos encontros, das interações, das conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos, que ela permite iniciar novos e intermináveis processos que fazem da diversidade a condição da ação humana. (ARENDDT, 2015)<sup>1</sup>.

Em *A Condição Humana*, Arendt discute a importância da palavra para a edificação de um mundo plural. Naturalmente, o conhecimento da escrita concorre para a construção de um mundo em que a diversidade não seja um problema, pois a própria linguagem, como nos mostra a autora, varia nos nossos discursos cotidianos. A entrada da criança na escrita, de maneira mais formal, acontece na alfabetização, que deve explicitar, nessa ação, o vínculo profundo entre linguagem e mundo.

Com essa premissa apresentada, pensar em alfabetização dessa forma nos remete à visualização de processos complexos, exigindo-nos olhares integradores, não disciplinarizados. Estudos científicos da Educação, Linguística, Fonoaudiologia, Literatura e Psicologia, por exemplo, trouxeram contribuições importantíssimas para o ensino de leitura e escrita. Eles nos proporcionaram um olhar multifacetado e contribuíram para nos afastar, profundamente, da discussão sobre os métodos salvacionistas e, em especial, sobre a abordagem pedagógica restrita ao B – A – BA.

Este livro se diferencia de outras obras disponibilizadas no mercado editorial brasileiro por compartilhar contribuições teóricas e práticas informadas, especialmente, por saberes produzidos

---

1 ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

em diferentes campos dos estudos linguísticos. Nossas experiências na formação inicial e continuada mostram-nos que os saberes linguísticos são pouco acessíveis aos alfabetizadores, pela simples razão de não estarem sistematizados para os referidos profissionais, e por muitos desses educadores serem egressos de licenciaturas generalistas, com escasso tempo para o aprofundamento dos estudos sobre inúmeros aspectos da língua essenciais para a prática alfabetizadora.

Outro atributo deste livro é ser fruto de estudos e parcerias científicas construídas ao longo dos anos a partir do diálogo estreito entre alfabetizadores e formadores. Os capítulos trazem resultados de pesquisas e de formações, ou seja, experiências diversas desenvolvidas nas idas e vindas entre escolas e universidades, interações que foram demandadas especialmente por profissionais da alfabetização. Assim, compartilhamos com os leitores trabalhos realizados por educadores inquietos, representantes das cinco regiões geográficas brasileiras e de três outros países dos continentes africano, europeu e latino-americano. Essa conjunção de atores pretende evidenciar duas questões materializadas de diferentes formas e mediante contextos: (a) a cientificidade necessária para o processo da alfabetização, informada pela negociação de saberes teóricos e práticos; e (b) as singularidades dos processos de ensino e de aprendizado, aqui denominados de alfabetizações.

Assim, contextos e sujeitos diferentes exigem metodologias e práticas distintas, as quais foram disponibilizadas no decorrer dos capítulos. Por isso, o alfabetizador não pode ser um mero repetidor de práticas, mas um conhecedor do funcionamento da língua e de como as crianças aprendem-na. Nesse sentido, assumindo a autonomia necessária ao exercício da profissão, o professor saberá agir nas especificidades que podem surgir naturalmente a partir das perguntas ou, até mesmo, do silêncio demonstrado pelos pequenos aprendizes. A escolha pela forma do plural marca a diversidade de crianças com singularidades próprias, presentes nos também diversos espaços formativos.

Esperamos que a profundidade dos capítulos, discutidos numa linguagem acessível, e as práticas apresentadas a partir de diversas parcerias se somem aos diferentes saberes teóricos já disponibilizados e aos valorosos saberes docentes construídos e aprimorados no chão das inúmeras instituições de ensino. Ainda desejamos que os capítulos contribuam para compreensão da alfabetização como uma prática pedagógica formada por ações complexas, que permitem iniciar novos e intermináveis processos, que fazem da diversidade a condição das ações humanas.

Com este livro, pretendemos alcançar especialmente os egressos e os estudantes de cursos de graduação e de pós-graduação em Letras, Linguística, Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, dentre outros profissionais interessados nas imprescindíveis contribuições para o fomento da

alfabetização. Ainda contamos com os familiares ou responsáveis por nossas sábias crianças, pois também desejamos tê-los como interlocutores. Passemos à organização dos capítulos.

### ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Este livro reúne treze capítulos organizados em três partes complementares. Em *Construção da alfabetização*, são retomadas questões teóricas e metodológicas atreladas a propostas ou políticas de alfabetização, considerando diferentes recortes históricos. Em *Contribuições linguísticas*, são problematizadas, analisadas e esclarecidas algumas propriedades da língua portuguesa, por vezes ignoradas em contextos de formação. Em *Experiências pedagógicas*, são relatadas intervenções de sucesso do trabalho com leitura e escrita nos primeiros anos escolares e, ainda, compartilhados encaminhamentos pedagógicos diferenciados passíveis de uso ou adaptação para o ciclo de alfabetização.

No Capítulo 1, *Luiz Carlos Cagliari* pontua alguns fatos marcantes na história por ele sucintamente reconstituída da escrita e da prática alfabetizadora, os quais podem contribuir para a compreensão do ensino idealizado da leitura e da escrita em escolas contemporâneas. O autor também tece algumas críticas a teorias que têm influenciado o trabalho dos alfabetizadores brasileiros. Essa influência se agrava com a interferência de políticas educacionais oficiais e de outros agentes interessados informados pelas referidas teorias. Para além das críticas, uma proposta de formação inicial para os alfabetizadores é sugerida à luz de contribuições dos estudos linguísticos, procurando garantir aos futuros profissionais uma educação mais sustentável e a autonomia necessária para a atuação no local de trabalho.

No Capítulo 2, *Mirella de Oliveira Freitas* problematiza o trabalho pedagógico orientado pelas abordagens da alfabetização e do letramento, a fim de se garantir o conhecimento discente sobre o sistema de escrita alfabética, resultando no aprendizado da leitura e da escrita para propósitos diversos e em conformidade com as práticas características de diferentes domínios sociais. Conforme a autora, essas abordagens podem ser desenvolvidas de forma paralela ou articulada, cabendo aos professores enfatizarem diferentes propriedades da alfabetização e do letramento, considerando as demandas dos próprios alunos, no percurso de aprendizagem trilhado. Tais resultados de pesquisa foram produzidos a partir da investigação de materiais de formação utilizados no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa oficial para formação de educadores descontinuado no Brasil.

No Capítulo 3, *Evangelina Maria de B. Faria, Germana Correia de Oliveira e Marianne C. B. Cavalcante* historicizam algumas tendências teóricas e práticas assumidas em diretrizes curriculares brasileiras para a alfabetização a partir da última década do século XX. Por um lado, é mostrado um percurso de continuidades de pressupostos teóricos e de encaminhamentos práticos nos documentos investigados e em programas de formação de alfabetizadores, sendo esses programas compreendidos como desdobramentos para implementar as diretrizes oficiais criadas. Por outro lado, são descritos e realçados alguns pontos de descontinuidades na política brasileira de alfabetização vigente, promovida e influenciada pelo governo federal eleito no final da segunda década do século XXI. A participação significativa dos profissionais da educação básica e o alinhamento teórico com literaturas científicas locais foram os principais aspectos observados pelas autoras para identificar as tendências mencionadas. A conclusão aponta para uma ruptura da caminhada já implementada por muitos anos no âmbito da alfabetização escolar brasileira e nos faz refletir sobre a necessidade de resistir, ou seja, não se abandonar os importantes avanços já obtidos nessa área em termos de ensino, pesquisa e formação de professores, mesmo quando as políticas públicas nacionais indicam outra direção.

No Capítulo 4, *Helena Rebelo* compartilha algumas experiências como docente de Língua Portuguesa num curso superior responsável pela formação inicial de professores para a Educação Básica em Portugal, habilitando-os inclusive para alfabetizar crianças. A autora problematiza alguns conceitos simplificados e, por vezes, equivocados de “frase”, apresentados em manuais escolares e, também, compartilhados por professores em formação inicial. Esse último parâmetro é compreendido como reflexo do trabalho pedagógico realizado desde o ingresso das crianças na escola básica. Em resposta a essa problemática, a autora desenvolve, com os próprios estudantes, um trabalho de reflexão sobre diferentes tipos de frase, fazendo-os compreender que a língua é dinâmica e passível de investigação científica. Assim, procura garantir o conhecimento linguístico explícito dos futuros professores, o que se torna necessário no processo de alfabetização das crianças. A conscientização discente, no tocante ao funcionamento dos sistemas da língua, deve implicar a Sintaxe, nomeadamente a noção de “frase”, não se restringindo, por exemplo, ao conhecimento sobre grafemas, fonemas e sílabas.

No Capítulo 5, *Dermeval da Hora* apresenta um estudo sobre a sílaba, que é compreendida como a menor unidade prosódica. Ao discutir a estrutura silábica no português brasileiro, o autor descreve como consoantes, vogais e semivogais podem distribuir-se nessa estrutura composta por diferentes constituintes nomeados, descritos e exemplificados no capítulo. Na sequência, são apresentados os moldes silábicos do português, deixando evidente quais as sequências de Consoantes (C) e Vogais

(V) que a língua portuguesa permite, uma vez que esse molde varia de uma língua para outra. Discutidos os moldes silábicos, é apresentada uma proposta de silabificação do português, que parte da estrutura subjacente até chegar à estrutura de superfície. Esse é um tipo de exercício que pode contribuir muito para a atividade de segmentação da palavra em sílaba(s), tipo corriqueiro de atividade no cotidiano dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, o texto revela o esforço do autor para capturar como principais leitores os alfabetizadores.

No Capítulo 6, *Francisco Vicente* apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a aquisição e o aprendizado dos padrões silábicos CV, V, CCV e CVC em posição inicial de palavras, por crianças moçambicanas do 3º ano do ensino denominado primário, matriculadas em escolas públicas. Elas possuem o Changana como língua materna e têm o Português como língua segunda e de instrução para diferentes disciplinas escolares. Os resultados da investigação revelaram que a complexidade da composição silábica das palavras determinou o desenvolvimento fonológico e o conhecimento ortográfico dos participantes. Mostraram ainda que o desempenho das crianças moçambicanas nas tarefas realizadas é inferior quando comparado aos resultados de pesquisas realizadas com falantes monolíngues do Brasil e de Portugal. Particularmente no que diz respeito à aprendizagem da escrita pelas crianças avaliadas, conforme o autor, dentre outros fatores, o resultado produzido também pode refletir a qualidade do ensino moçambicano, que, por exemplo, tende a ignorar o trabalho pedagógico com a consciência fonêmica.

No Capítulo 7, *Lourenço Chacon* problematiza o que se compreende por erro ortográfico no trabalho sobre a escrita infantil. Para tanto, parte do pressuposto de que a escrita é um fato de linguagem, uma vez que é composta por vários planos, a exemplo do textual, discursivo, enunciativo e pragmático, todos descritos no capítulo. Conforme o autor, esses planos devem ser igualmente trabalhados no ensino da escrita, evitando-se o apagamento da dimensão social da linguagem e o superdimensionamento do plano ortográfico. Com detalhes, explica-se o porquê da necessidade de os erros ortográficos serem examinados e compreendidos pelos alfabetizadores. Tais erros mostram o aprendizado das crianças, opacidades dos aspectos fonético-fonológicos influenciadores das representações grafêmicas, as convenções apreendidas da escrita, dentre outros fenômenos, como o da não transparência da própria língua às crianças. A complexidade das questões trazidas justifica a necessidade da formação linguística dos profissionais da alfabetização, conforme realizado pelo próprio autor.

No Capítulo 8, *Maria Cecilia Mollica, Andreia Quadrio, Hadinei Batista e Fabia Nascimento* compartilham os resultados de um estudo sobre usos de sinais de pontuação por crianças no

processo de aprendizado da escrita. A partir da literatura científica revisada, problematizam algumas determinações linguísticas responsáveis pela utilização da pontuação, incluindo aspectos sintáticos, textuais e discursivos. Mostram ainda a interferência de conhecimentos prosódicos internalizados e mobilizados por crianças para o emprego da pontuação nos próprios manuscritos. Completando o estudo, são descritas algumas orientações curriculares oficiais para o trabalho escolar com os referidos sinais gráficos, além de compartilhados resultados sobre a percepção de um grupo de professoras a respeito da formação inicial por elas usufruída para habilitá-las ao magistério no contexto da alfabetização.

No Capítulo 9, *Leonor Scliar-Cabral, Rosiene Omena Bispo e Sylvania Santana dos Santos* assumem individualmente suas vozes em três principais momentos do texto, garantindo um diálogo harmonioso entre representantes do Ensino Superior e da Educação Básica. A primeira autora descreve os principais aspectos inovadores do Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), uma abordagem teórica e metodológica para a alfabetização de crianças, resultante do conhecimento acumulado pela autora em sua reconhecida trajetória acadêmica no campo dos estudos linguísticos. O SSA aplica conhecimentos produzidos principalmente pela Linguística, Psicolinguística e Neurociência da leitura. Como representantes da escola básica, as outras autoras descrevem o processo de implementação do SSA em dois municípios na Região Nordeste do Brasil, com os quais elas mantêm vínculo profissional. Também apresentam evidências da melhora no aprendizado das crianças submetidas ao referido sistema de ensino.

No Capítulo 10, *Fabiola Barrera, Sol Solano e Teresa Benítez* descrevem um projeto de inovação pedagógica produzido na Colômbia e também resultante do trabalho colaborativo entre educadores da Escola Básica e do Ensino Superior. O projeto contribuiu para modificar a prática de alfabetização nas escolas participantes, frequentadas por crianças em vulnerabilidade social e com desempenho acadêmico insatisfatório. Contrapondo-se ao ensino progressivo das letras, sílabas e formação de palavras, conforme característico da tradição escolar do país, o projeto inovador foi fundamentado na pedagogia dos gêneros textuais para formação de leitores e escritores, produzida no contexto australiano para crianças também impactadas por adversidades sociais. O resultado da intervenção revelou algumas ferramentas pedagógicas produtivas e passíveis de uso por alfabetizadores. Mostrou ainda a relevância do trabalho de conscientização linguística das crianças, partindo de atividades pedagógicas com textos até alcançar o trabalho analítico e contextualizado com unidades linguísticas de estratos inferiores, além do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita por parte dos referidos participantes.

No Capítulo 11, *Andreia Cristina Fidelis, Wagner Rodrigues Silva e Edilaine Buin* compartilham resultados produtivos de uma intervenção pedagógica numa turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal na Região Norte do Brasil. A intervenção corresponde à implementação de uma unidade didática interdisciplinar, envolvendo o ensino de Ciências e o estudo da Língua Portuguesa, produzida a partir do trabalho colaborativo entre educadores vinculados aos Ensinos Básico e Superior. O referido instrumento pedagógico foi produzido na perspectiva da educação científica, possibilitando contextualizar as práticas escolares de linguagem, leitura, escrita, oralidade e análise linguística, constitutivas do processo de alfabetização. Ao serem familiarizados com atividades de pesquisa sobre a preservação do meio ambiente, como resposta às demandas da localidade em que residem, as crianças assumiram o protagonismo na construção do conhecimento e no acesso a saberes linguísticos para participação social.

No Capítulo 12, *Simone Weide Luiz e Cátia de Azevedo Fronza* trazem para este livro outra experiência de trabalho colaborativo envolvendo pesquisadores da universidade e educadores da escola básica. Trata-se de uma formação continuada com professores alfabetizadores pertencentes a uma rede municipal de ensino na Região Sul do Brasil, podendo ser replicada ou adaptada para diferentes realidades escolares. As autoras descrevem e analisam o processo de coconstrução do planejamento e de implementação da formação, partindo do diagnóstico do conhecimento discente e da escuta dos educadores no tocante às demandas para o aprimoramento da própria prática profissional, e chegam à elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares e de atividades didáticas pelos educadores. Ao selecionar algumas temáticas formativas, foram realçadas as orientações de diretrizes oficiais para o ciclo da alfabetização, o trabalho pedagógico com projetos e a abordagem do letramento literário.

No Capítulo 13, *Raquel M. S. Freitas, Ediclécia Sousa de Melo e Paulo Ávila Nóbrega* defendem um trabalho pedagógico garantidor da coexistência das línguas portuguesa e libras, nas salas de aula com alunos surdos incluídos em turmas formadas predominantemente por ouvintes, nas escolas brasileiras. Para tanto, apresentam uma proposta de atividade de leitura de tirinhas, que, conforme os autores, podem contribuir para o processo de alfabetização e de letramento dos alunos, pois os sentidos desses textos podem ser facilitados pela configuração genérica marcada por recursos linguísticos e imagéticos. A proposição da atividade se justifica pela fragilidade (ou ausência) de formação profissional para lidar com as demandas diferenciadas dos alunos surdos. Tal fragilidade foi expressa por professoras colaboradoras a partir de uma pesquisa exploratória realizada e apresentada pelos autores.

Finalizando esta introdução, convidamos os leitores para continuar o percurso entre as diversificadas ações compartilhadas ao longo das centenas de páginas deste livro. Desejamos que a leitura seja agradável e inspiradora na mesma proporção em que os trabalhos aqui reunidos foram nos envolvendo ao serem recepcionados, debatidos, preparados e organizados. Esperamos que este livro desencadeie outras ações favoráveis aos processos formativos necessários para se garantir práticas alfabetizadoras mais produtivas e que não fiquem restritas ao território brasileiro.



PARTE I

# **CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO**

## CAPÍTULO 1

# PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS

Luiz Carlos Cagliari<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é muito diferente de aprender a falar ou andar. Andar vem da própria constituição biológica do ser que somos. Nisso somos iguais a todo ser vivo porque todo ser vivo se move. Aprender a falar é mais complicado. Todo ser humano aprende a falar, o que tem levado muita gente a acreditar que isso acontece por causa da nossa constituição biológica. Haveria no DNA algo que motivasse um processo de aprendizagem da fala. A motivação existe para todos, mas depende de algumas circunstâncias. Uma pessoa aprende a falar a língua que ouve. Pode ser apenas uma língua ou várias línguas. O mais comum é que as pessoas aprendam mais de uma língua. Mas, o monolinguismo também existe e caracteriza alguns grupos de pessoas. No Brasil, há muitos grupos de pessoas monolíngues, porém, talvez haja mais gente que fale mais de uma língua do que gente monolíngue. Há também algumas exigências biológicas: uma pessoa surda terá enorme dificuldade para aprender uma língua como uma pessoa não surda. Algumas doenças destroem a capacidade

1 Professor aposentado e colaborador voluntário da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bolsista de Produtividade Sênior do CNPq, Brasil. Contato: [lccagliari@gmail.com](mailto:lccagliari@gmail.com).

de uso da linguagem oral, mas são casos raríssimos, sobretudo na infância. O ser humano vem preparado para defender a linguagem como defende a própria vida.

A língua existe porque existe um pensamento. Linguagem e pensamento são uma mesma coisa com rótulos diferentes. Os estudos sobre o pensamento e a linguagem, sobre o conteúdo da mensagem e sobre a forma como essa mensagem é expressa e transmitida têm sido preocupação científica de muitas áreas, desde a religião, a filosofia, a linguística, a psicologia, a neurolinguística, a sociolinguística, etc. O pensamento costuma ser atribuído à mente, que alguns chamam de alma, e trabalha com uma máquina chamada cérebro. A complexidade biológica do ser humano se reflete na complexidade de pensamento que ele pode formular. O corpo humano tem muitas antenas ligadas ao mundo exterior, de onde tira sensações e informações físicas que são, depois, transmitidas pelos sentidos e codificadas pelo cérebro e interpretadas pela mente. Todo esse processo é sentido e realizado naturalmente por todos os seres humanos com tal grau de segurança e de confiança que parece ser absolutamente automático e instantâneo. A aventura de criar inteligência artificial tem mostrado como conhecemos pouco sobre o que é a mente e de como ela funciona.

Por outro lado, aprender a ler e a escrever é algo muito diferente, embora dependa dos mecanismos mentais e biológicos de produção da fala. Dadas as dificuldades em entender exatamente o que é a linguagem oral, sua estrutura e funções, enquanto não haja uma explicação melhor, os linguistas consideram a aquisição da linguagem um fenômeno biológico. Isso justifica a afirmação comum que eles fazem de que a linguagem é inata. Todo ser humano nasce assim, com a capacidade ou competência para aprender uma ou mais línguas através de um processo social de interação linguística. Ou seja, uma pessoa aprende uma língua de outra pessoa, porque ouve aquela pessoa falando e interpreta aquela fala com elementos linguísticos significativos que se justificam a partir de experiências de vida. Uma palavra como “bola” é entendida como “bola” porque a pessoa associa os sons “bola” com o objeto “bola” dentro de um sistema linguístico chamado língua. A mesma experiência pode gerar palavras diferentes, como “ball” em inglês, mas o processo é sempre o mesmo. Só o processo superficial de interação não explica porque os animais que interagem não criam línguas. O pensamento deles não se estrutura em línguas e a comunicação não passa do que é físico. As pessoas surdas têm enorme dificuldade para aprender uma língua, embora, apesar disso, elas possam ser fluentes em uma língua como qualquer outro falante. A linguagem dos sinais como a Libras é extremamente redutora com relação ao processo de comunicação.

Ninguém precisa aprender a ler e escrever para sobreviver como ser humano. Basta ter a linguagem oral. A aquisição da escrita é um mundo à parte da história do indivíduo, sendo muito

## AlfabetizaÇÕES

relevante para a Humanidade manter conhecimentos adquiridos e para transmiti-los de forma confiável e fácil. A escrita é, portanto, apenas conveniente. Nesse sentido, nem todo o mundo precisa aprender a ler e escrever. É preciso que haja uma motivação, do mesmo modo que alguém precisa de uma motivação para ser jogador de futebol, piloto de Fórmula 1, pedreiro ou pastor. Assim como não se pode impor tais profissões às pessoas, porque elas existem a partir do desejo de pessoas e não por imposição da natureza humana, do mesmo modo não se pode impor que todas as pessoas saibam ler e escrever como a escola tradicional acha que deva ser. Obviamente, por razões socioeconômicas, é conveniente e oportuno que os membros da sociedade compartilhem certos conhecimentos e certos modos de vida. Nesse sentido, a escola é um lugar conveniente para passar para os membros da sociedade todas essas informações.

De todas as funções fundamentais da escola na sociedade, as duas mais importantes são a alfabetização e o estudo e desenvolvimento das ciências e das tecnologias. A alfabetização é condição *sine qua non* para tudo o mais que a escola precisa ensinar e os alunos precisam aprender. Por esse motivo, a alfabetização deve ser tratada pela escola, pelo governo e pelas famílias com o devido cuidado e atenção da importância que, de fato, ela tem.

Antes de entrar em questões específicas de como conduzir um processo de educação num mundo moderno e atual em que vivemos hoje, é bom revisar, mesmo que sumariamente, como as pessoas aprenderam a ler e a escrever ao longo da história.

## 2. ALFABETIZAÇÃO NA ANTIGUIDADE

Antes da invenção da escrita propriamente dita, houve muitos desenhos em cavernas, deixados por povos que viveram nos últimos 40.000 anos. Antes disso, o *homo sapiens* existia há mais de um milhão de anos. A invenção mais antiga da escrita propriamente dita ocorreu por volta de 3.500 a.C. na Mesopotâmia, com o povo sumério. A invenção da escrita de modo autóctone foi encontrada também no Egito, por volta de 3.000 a.C. na China por volta de 2.000 a.C. e entre os maias da América Central, por volta de 300 a.C. Todos os demais sistemas de escrita são derivados desses quatro. Então, se pergunta: como a escrita era ensinada e aprendida? A resposta é simples e fácil. Como uma pessoa aprende a jogar futebol? Em primeiro lugar, é preciso que exista o futebol, o que significa uma prática com regras bem definidas. Ouvindo de alguém quais são as regras e vendo pessoas jogando futebol, alguém pode entrar em campo e jogar futebol. A prática faz a perfeição e com o tempo alguns times serão melhores do que outros, dependendo da produção criativa de seus jogadores. As regras, porém,

## AlfabetizaÇÕES

continuam as mesmas, o que significa que todos os interessados têm as mesmas chances de aprender e de jogar. Com a escrita aconteceu o mesmo.

Uma escrita tem regras linguísticas bem definidas. Para registrar através de símbolos gráficos a associação entre as palavras faladas (signos linguísticos, compostos de ideias e sons) e as palavras escritas, essa associação precisa ser perene. Uma vez escrita uma palavra, ela poderá ser lida sempre de um mesmo modo, basta para isso que o leitor saiba ler. Do mesmo modo, para escrever uma palavra, basta saber com quais símbolos gráficos ela precisa ser grafada. No fundo, é um jogo simples de reconhecimento e de memória de como se escrevem as palavras.

A escrita só foi possível porque era um fato compartilhado por uma sociedade. Se alguém inventar um sistema de escrita somente para si, será tão secreto quanto inútil socialmente. Por ser um fato social, a escrita é compartilhada por pessoas da sociedade. Assim, algumas pessoas vão se interessar por aprender a ler e escrever, outras irão se interessar apenas por ler e, provavelmente, um terceiro grupo de pessoas não vão se interessar pela escrita, embora vivam em um ambiente onde a escrita é encontrada em muitos lugares públicos. A comparação com o futebol ajuda a entender esse fato.

Com o tempo, o produto da escrita foi se sofisticando, passando de simples anotações de registro para a memória, como o número de animais ou de sacos de produtos agrícolas como o trigo e a cevada, os nomes dos proprietários, para ser usada para registros da administração pública e da memória literária, religiosa ou apenas para guardar a história do povo. O conteúdo das mensagens escritas passou a exigir escritores mais bem preparados culturalmente. Surgiram, então, dois usos bem distintos da escrita: a escrita para memória imediata no dia a dia e a escrita erudita, de certa forma pela natureza do conteúdo dos textos. No primeiro caso, a escrita passava de uma pessoa para outra com simples explicações, assim como um jogador de futebol experiente ensina um jovem como jogar. A escrita erudita era guardada em suportes especiais e em locais especiais. Quem cuidava desse tipo de produção cultural eram pessoas treinadas. No Egito antigo, havia escolas de escribas, locais onde as pessoas aprendiam a escrever eruditamente quanto à forma (hieróglifos) e o conteúdo (textos de leis, religiosos, científicos e literários de vários tipos).

Essa história sucinta e simplificada foi, de certo modo, a história da escrita para todos os povos antigos e, de certo modo, representa nossa própria história moderna. Por razões políticas e de interesses individuais, a grande maioria acha, hoje, que só se aprende a ler e a escrever na escola. O que é falso. Há muitos relatos de pessoas que aprenderam sozinhas, perguntando a pessoas que sabem ler como se faz para ler. Escrever é apenas uma consequência de saber ler, uma vez que, para

## AlfabetizaÇÕES

ler, uma pessoa precisa reconhecer os símbolos e suas funções na representação da palavra falada. Muitas pessoas que acabam encontrando dificuldades na escola se alfabetizam com amigos ou em casa. A escola não é uma família em uma casa! É outra coisa! Em muitas sociedades antigas do ocidente e do oriente, as escolas tratavam de conhecimentos escritos e não do próprio processo de aprender e ensinar a ler e a escrever, porque esses conhecimentos eram tidos como pressupostos para os estudos escolares. A escrita na escola antiga contemplava mais o conteúdo e a forma artística de escrita. As pessoas tinham uma iniciação à escrita e à leitura de um modo individualizado por mestres que faziam isso. A escola propriamente dita vinha depois.

Temos poucos documentos antigos que foram usados para ensinar e aprender como a escrita funciona. Temos um texto em cuneiforme informando as letras do alfabeto; temos textos produzidos em escolas egípcias de escribas; temos tábuas gregas e romanas para exercício de leitura e de cópia; temos um vaso etrusco (pré-romano) com o alfabeto inscrito. Exemplos semelhantes são encontrados na cultura chinesa antiga.

A partir dessas evidências, podemos concluir que o processo de ensino e de aprendizagem na antiguidade tinha três procedimentos: 1) Um material escrito (texto) que servia de modelo para as explicações e exercícios. Por exemplo, os gregos usavam versos da Ilíada ou da Odisseia. 2) O alfabeto era o ponto de partida e de chegada na compreensão de como a escrita se relacionava com a fala e vice-versa. 3) A cópia ajudava a memorização de como as palavras eram escritas, lidas, ou seja, de como os símbolos da escrita se relacionavam com os símbolos da fala (alfabeto e escrita correta das palavras, ou seja, ortografia).

### 3. CARACTERIZAÇÃO DAS CARTILHAS

Pode-se dizer com certo grau de veracidade que, desde a invenção da escrita até a Renascença (do século XIV ao XVI), o processo de alfabetização foi realizado como descrito acima. Na Idade Média (antes da Renascença), o processo de escrita manuscrita de documentos de todos os tipos e de obras literárias obrigou as escolas das catedrais, dos conventos e dos palácios a terem um *scriptorium*. Era um local apropriado para se copiar e escrever livros e documentos governamentais. Somente pessoas que já tinham uma habilidade comprovada de escrita faziam parte dos trabalhos. As chamadas escolas das catedrais preparavam as crianças para o sacerdócio e as alfabetizavam, usando textos sagrados ou litúrgicos.

Uma grande mudança no mundo veio com os Tempos Modernos. A Renascença mexeu muito com a cabeça das pessoas e dos povos. Os conhecimentos científicos ataçaram a invasão de povos

## AlfabetizaÇÕES

menos preparados para a guerra, a ganância pelo poder econômico e político, a cobiça da riqueza, a conquista a qualquer preço, destruindo culturas orientais, africanas e das Américas. Para sustentar como dependentes os povos conquistados, era preciso que a língua dos conquistadores, sua cultura e religião fossem impostas aos povos subjugados.

Na época, Portugal comandava os mares porque tinha os melhores conhecimentos de navegação marítima. O ideal de povo conquistador exigia que as colônias vivessem à moda da metrópole, incluindo com relação à língua. Já muito tempo antes, no século III a.C., Alexandre se aventurou pelo mundo, querendo que os povos conquistados fossem como os gregos. Alexandre criou a Biblioteca de Alexandria (séc. III a.C.), depois destruída pelos romanos e pelos árabes (270 d.C.). A biblioteca de Alexandria era, de certo modo, uma escola especial onde as pessoas iam estudar.

Portugal logo percebeu que era pequeno demais para dar conta de todas as colônias. Então, criou fortes, guarnições militares e estabeleceu uma administração governamental. Para ensinar a religião e converter os povos conquistados, era preciso impor a língua que a cultura portuguesa usava. Assim, ao receber capitânicas no Brasil, o nobre João de Barros, que era um gramático famoso, resolveu criar um método de alfabetização, através de alguns apontamentos a que chamou de “Cartinha”, colocada no início de sua Gramática nas edições destinadas às colônias. Essa cartinha baseou-se em modelos usados pela Igreja para alfabetizar as crianças.

A “Cartinha” ou cartilha, como chamamos hoje esse tipo de apontamento para alfabetizar, se espalhou pela Europa, surgindo obras semelhantes para muitas línguas. Formas derivadas foram aparecendo ao longo dos séculos, fruto da prática de alfabetizadores que foram introduzindo metodologias que achavam melhores. Porém, no fundo, todos esses tipos de material de alfabetização seguem alguns princípios básicos. E são usados até hoje.

Desde as mais antigas e por muito tempo, as cartilhas não são livros que ensinam a alfabetização, mas apostilas para facilitar o trabalho do professor ou de quem ensina e o aluno que aprende. Basicamente, todas as cartilhas têm o mesmo tipo de abordagem: (i) Tem um alfabeto e estuda letra por letra; (ii) Cada letra está associada ao começo de uma palavra-chave. Assim, lembrando-se da palavra, o aprendiz associa a primeira letra com o som que conhece porque sabe falar a palavra-chave. A palavra BOI começa com o som de [b] e se escreve com uma letra B; (iii) Toda cartilha traz exercício de cópia; (iv) Toda cartilha traz algumas frases em forma de texto para leitura; (v) Toda cartilha parte da letra para a sílaba e acaba na palavra, que era a motivação inicial do ensino e da aprendizagem. Os textos são progressivos, usando palavras já estudadas e acrescentando, aos poucos, novas palavras. Aprendeu a palavra BOI, agora vai aprender a palavra VACA, que começa com

o som de [v] e se escreve com a letra V. A cartilha acaba quando o estudante consegue associar uma letra a um som para ler uma sílaba e uma palavra, e quando consegue dizer uma palavra, analisar quais sílabas a palavra tem e quais sons cada sílaba tem, para poder escrever todas as letras que a palavra tem e ler qualquer palavra nova.

Obviamente, como se trata de uma apostila, o professor deverá suprir a educação básica com muitas outras coisas, inclusive com conhecimentos linguísticos mais sofisticados, como a variação linguística. O bom professor ensinará também como funcionam os sistemas de escrita, além do alfabético, como funciona a ortografia, como escrever e interpretar um texto simples, como aprender a fala do dialeto padrão, etc. Como se vê, o que a cartilha traz é um mínimo de informações sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização.

#### 4. CONTRA AS CARTILHAS: TEORIAS E PRÁTICAS

Já no século XX, as teorias modernas sobre alfabetização não entenderam corretamente o que são as cartilhas e como elas funcionam. Certamente, ficaram surpresas como um método tão pouco científico podia ter tanto sucesso na prática. No Brasil, o melhor exemplo do sucesso de uma cartilha é a *Caminho Suave*. As teorias psicológicas e linguísticas bateram de frente contra as cartilhas. Como os gerenciadores da Educação são pedagogos que têm na psicologia o ideal de tudo, teve início uma grande guerra contra as cartilhas e os métodos cartilhescos. Uma guerra implacável que muitos professores acostumados com as cartilhas nunca entenderam, assim como muitos pais que foram alfabetizados pelas cartilhas e não entenderam as novas abordagens na escola de seus filhos.

Então, sem as cartilhas, como traduzir as teorias psicopedagógicas e linguísticas numa prática escolar de sucesso no processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização? A solução veio da lembrança dos Manuais do Professor, última etapa da evolução da cartilha, que apareceram porque os professores já não sabiam o suficiente para trabalhar com as cartilhas. Os Manuais do Professor ficaram com nomes de projetos, de normas, de leis. E ficaram cada vez mais radicais, pretendendo ensinar ou, melhor, exigir do professor em sala de aula que seja um robô encarregado de aplicar um *script*, orientando em detalhes tudo o que o professor deve fazer. O objetivo oculto era salvar o aluno dos maus professores e alfabetizar todo tipo de aluno em qualquer lugar do país.

Um fator determinante que levou ao descarte das cartilhas foram as pesquisas feitas nas universidades, sobretudo voltadas para teses. Teorias da aprendizagem se misturaram com teorias pedagógicas sem levar em conta o que, de fato, acontecia nas salas de aula. A falta de dados contribuiu muito para isso. Por outro lado, houve muita coleta de dados visando estatísticas e não interpretação

## AlfabetizaÇÕES

do porquê de eles existirem de um modo “estranho” e não como esperado. Não vou discutir essa questão aqui porque tomaria muito tempo. Porém, vou mencionar apenas uma por ser a mais importante e a que mais influenciou o processo de alfabetização no Brasil recentemente. Trata-se do trabalho de Emilia Ferreiro e de seus seguidores. Com forte formação em psicologia (estudou com Piaget), seu ponto de vista científico era piagetiano, ou seja, fundamentado na teoria da psicogênese do conhecimento. Essa teoria piagetiana tem sido questionada por apresentar erros de interpretação linguística. Como o conhecimento é o pensamento e é a linguagem, não se pode errar em nenhum estágio desse estudo. E Piaget errou feio. Também é preciso destacar que Piaget foi um gigante da psicologia e deixou uma herança de pesquisa muito importante para o desenvolvimento da psicologia moderna. A psicogênese do conhecimento abriu caminho para muitos tipos de pesquisa. Aqui entra Emilia Ferreiro. Ela escolheu para fazer uma tese de doutorado estudar como ocorre a aquisição da linguagem escrita. E aqui temos o primeiro problema. A linguagem escrita é uma abstração da linguagem oral. O que existe, de fato, é a linguagem oral. O pensamento não está na escrita, mas no que a escrita representa, ou seja, na linguagem oral. Desconhecendo coisas básicas da linguagem (e da Linguística), Emilia Ferreiro procurou descobrir “hipóteses” que explicassem os “erros” das crianças. Desde o começo, deixou de lado uma explicação necessária de como os “acertos” aconteciam, sobretudo se misturando com os “erros” ao longo do processo de aprendizagem. Em segundo lugar, vem o problema da coleta de dados. Sem saber muito exatamente o que acontecia na prática diária dos alfabetizadores, coletou produção escrita de crianças no início da alfabetização. Como a cartilha era o modelo em uso por essas crianças, logo percebeu algumas restrições no ensino que acabavam causando problemas na aprendizagem. Para melhorar a pesquisa, fez muitos testes diretamente com as crianças antes de se submeterem a um processo escolar (cartilhesco) de alfabetização. Depois, vieram as interpretações dos dados e a formulação de uma teoria intitulada psicogênese da língua escrita, publicada com a colaboração de Ana Teberosky, que exercia também a função de professora alfabetizadora em Barcelona, lugar muito diferente das professoras alfabetizadoras mexicanas com quem Emilia Ferreiro trabalhou!

O trabalho de pesquisa de Emilia Ferreiro mostrou que as cartilhas eram as culpadas do fato de algumas crianças não se alfabetizarem direito e rapidamente. As hipóteses da psicogênese da língua escrita mostravam um caminho bem definido de como, seguindo as teorias de Piaget, era adquirido um tipo de conhecimento. Tudo se conformava com as expectativas de seu doutorado. Ao ser publicado numa época em que se discutia muito o analfabetismo e o grande número (cerca de 50%) de alunos que precisavam de mais um ano para se alfabetizar, os pedagogos viram no caminho psicogênico a solução final dos fracassos que ocorriam na alfabetização: era o método das cartilhas.

## AlfabetizaÇÕES

Em vez disso, o “construtivismo” piagetiano, apoiado nas pesquisas que mostravam como a aquisição da escrita se desenvolvia, passou a ser a base nacional de toda atividade voltada para a alfabetização. Tudo o mais foi sendo descartado.

Não podia deixar de comentar as etapas da psicogênese da língua falada na proposta de Emilia Ferreiro, levada para os currículos como a única solução do processo de aprendizagem da escrita. Para esclarecer o que se disse de modo geral, é oportuno aqui fazer algumas considerações sobre o próprio trabalho de Emilia Ferreiro, diante dos dados que ela encontrou. Há explicações diferentes das dela. Não vou entrar em detalhes.

Em primeiro lugar, quando alguém pede para uma criança escrever alguma coisa, sabendo que a criança não sabe ler nem escrever é uma ofensa, não uma pesquisa. É o equivalente de pedir para uma pessoa culta comum para fazer um cálculo matemático sobre a órbita dos planetas, tendo em vista o lançamento de uma espaçonave. É uma pergunta que ofende porque a resposta nunca será confiável. Não se pode fazer uma pergunta quando se sabe que a resposta não será aceita. Então, os rabiscos, bolinhas, etc. não refletem o que a criança pensa sobre o assunto, mas são formas de responder qualquer coisa por boa educação e respeito para com o adulto. Isso é diferente de perguntar a uma criança se ela reconhece o nome dela escrito. Algumas conseguem. Então, a partir daí é interessante fazer uma entrevista...

Chamar os rabiscos de etapa pré-silábica é confundir termos técnicos com rótulos inadequados. As crianças sabem silabar e podem brincar de escrever silabando e rabiscando. Entretanto, elas sabem que não sabem ler nem escrever. Portanto, a atividade é uma brincadeira, como brincar de construir uma casinha de lego, sabendo que não se trata de uma casa de verdade. Não vou continuar com esse tipo de pesquisa porque não vale a pena: os fundamentos disso estão errados, como muitas pesquisas desse tipo feitas por Piaget (lembro a da árvore mais velha, da quantidade de líquido e dois recipientes de formas diferentes...).

Como a pesquisa de Emilia Ferreiro foi montada a partir de dados de alunos que estavam sendo alfabetizados pelas cartilhas, ao organizar os erros em categorias (que viraram etapas ou níveis), a autora partiu de uma noção errada do que seja uma sílaba. Escrever LT, BL não é fazer uma escrita silábica, mas provém do modo como o aluno analisa a própria fala e usa o alfabeto para escrever. Ao repetir: LA-LA-LA, ele destaca o L; TA-TA-TA, destaca o T. Então, a palavra “lata” será escrita com L + T (pelo menos). Se o aluno prolonga a sílaba: BÓÓÓ, BÓÓÓ, ele descobre o Ó e escreve O. Com LÁÁÁ, LÁÁÁ, descobre o A e escreve A. O resultado (parcial para ele, porque ele sabe que há mais sons envolvidos...) é a escrita OA para “bola”. Esse tipo de resultado advém do método de alfabetização.

## AlfabetizaÇÕES

Um método sem o Ba Be Bi Bo Bu (veja meu livro) leva a resultados diferentes, ou seja, esse tipo de resultado aparece só raramente. Sempre achei curiosa essa etapa porque mostra que os alunos “sabem” quais letras usar, em conformidade com a ortografia. Na verdade, ocorrem outros tipos de dados, como escrever TSAEMP para “bola”. Então, que etapa é essa? Seria uma etapa pré-silábica? Qual a motivação para isso? Por que o aluno sabe escrever tantas letras e não sabe usar nenhuma? O modo como o alfabeto é ensinado confunde o aprendiz, sobrando apenas a ideia de que escrever é fazer uma sequência de letras. É um erro decorrente do método de ensino que põe o carro na frente dos bois. Se a professora diz que a palavra “bola” tem duas sílabas e manda os alunos escreverem, o que eles vão fazer? A ideia de sílaba está sendo usada de modo inadequado. Nosso sistema não é silábico! Se a professora diz que tem quatro letras, os alunos não vão escrever BL ou AO (mas podem cometer outros tipos de erros...).

Segundo a autora, o aluno progride passando para uma fase mais adiantada de conhecimento da escrita, chamada de nível silábico-alfabético (o que isso significa nunca foi explicado direito!). Ocorre quando o aluno mistura conhecimentos anteriores. Ao escrever uma palavra ele acerta algumas letras (segundo a ortografia) e erra outras. Uma palavra como “formiga” poderia vir escrita como FOKVGA, VFMSA. O curioso, mais uma vez, é o número exato de letras que aparecem nesses exercícios, como se aluno estivesse apenas preenchendo “vazios”. Estranho. Uma escrita como CAVLO seria silábico-alfabética? Essa proposta construtivista gosta de misturar etapas anteriores com posteriores, criando níveis intermediários. Por que o aluno escreveu com O e não com U a palavra CAVLO? Ele sabia a ortografia? O aluno pode não escrever o A porque se esqueceu de escrever, o que é muito comum: aí ele pula da fase alfabética para silábico-alfabética? Que caminho é esse? É essa a tal da “lógica” da criança? Essa é uma hipótese inventada pelo pesquisador ou fruto da reflexão do aluno? Ele sabe que está sendo tratado desse modo? É uma corrida de obstáculos em competição com os demais colegas?

Finalmente, o nível (etapa, fase, processo, hipóteses, lógica...) final, chamado de hipótese alfabética (Ferreiro e Teberosky), na qual o aluno acerta a ortografia! Relacionar “fonética” com “ortografia” é um absurdo. Mais uma vez, o rótulo revela o desconhecimento das autoras com relação ao que ensina a linguística moderna e o que vem a ser a ortografia.

Existe uma “lógica” em toda a produção escrita das crianças porque elas também são seres pensantes e, como tal, não são capazes de fazer nada sem pensar e decidir primeiro na mente e depois na ação. Como o construtivismo impõe uma metodologia, a adesão dos alunos aos anseios teóricos pode trazer muitas frustrações e danificar todo o processo de alfabetização. Como esse

## AlfabetizaÇÕES

construtivismo aceita patamares de progresso, quem ficou para trás pode permanecer onde ficou para sempre ou até que, por algum motivo como aconteceu com o Padre Vieira, tenha um “estalo” (*insight*) mental e passe a entender como de fato a escrita e a leitura funcionam, deixando de lado todas as bobagens ensinadas.

Como tenho escrito em muitos trabalhos, somente uma interpretação linguística correta consegue ensinar cientificamente como a fala e a escrita funcionam e como entender todo o processo de alfabetização com toda a sua enorme complexidade e seus problemas e dificuldades.

Depois de vinte anos de construtivismo psicogenético imposto impiedosamente, os resultados ficaram piores do que antes. No começo do construtivismo escolar, alguns alunos acabavam reprovados e, no ano seguinte, aprendiam e seguiam em frente. Nas duas últimas décadas, esses alunos que têm dificuldades iniciais de aprendizagem passaram para anos seguintes sem sequer ter o básico esperado de um processo de alfabetização. Como não havia mais as cartilhas para serem acusadas de mau ensino, a culpa pelas reprovações e pelo insucesso da escola passou a ser atribuída aos professores, mal preparados. Soma-se a isso a enorme confusão entre pedagogos que não entenderam corretamente os objetivos do trabalho de Emilia Ferreiro e impuseram a psicogênese como verdade inquestionável. Todos os alunos tiveram que passar agora pelas fases ou etapas do progresso psicogenético da proposta de Emilia Ferreiro. Pular etapas seria pôr a carroça na frente dos bois.

É verdade também que alguns professores optaram por “adaptar” as exigências dos órgãos gerenciadores da Educação, fazendo um trabalho individualizado e com sucesso. Sem cartilha e não acreditando no construtivismo psicogenético de Emilia Ferreiro, foram procurar na literatura disponível outros modelos de trabalho na alfabetização. Entre os mais procurados, o método fônico fez uma ligação entre o método das cartilhas e o bom senso do professor, quando isso lhe era permitido.

### 5. PROJETOS GOVERNAMENTAIS: O GOVERNO SUBSTITUI A ESCOLA

Eu comecei a trabalhar com alfabetização porque a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP) me convidou a analisar um material de apoio aos professores alfabetizadores, no início de 1980. O enorme livro (chamado “Tijolão” pelos professores) procurava dar informações sobre atividades pedagógicas, orientações curriculares, normas oficiais. Principalmente, trazia explicações de ordem linguística, fonoaudiológica, psicológicas e pedagógicas de uso geral. Havia muitos tipos de ajudas, alguns me surpreenderam por não serem cientificamente

## AlfabetizaÇÕES

corretos. Fiz uns apontamentos no livro que deixaram algumas pessoas da CENP preocupadas. Por essa razão, me convidaram a dar uma “assessoria” e trocar ideias e informações com os professores alfabetizadores de Campinas. Desde aquele momento, insisti no fato de muita informação científica importante estar ausente. Enfatizei que não era possível alfabetizar sem conhecimentos básicos de Linguística. Dadas as dificuldades de ambos os lados, comecei a escrever artigos (depois, livros), a fazer vídeos (logo interrompidos pelo governo do estado), a fazer palestras dentro e fora do estado de São Paulo. Isso me obrigou a montar um projeto de pesquisa específico, sobretudo preocupado com os dados dos trabalhos dos alfabetizadores e de seus alunos. Conteí com a colaboração de alguns colegas, sobretudo da Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre, colega que dividia comigo uma sala de professor na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

De lá para cá, trabalhei paralelamente às propostas governamentais. Vi o construtivismo tomar conta da ciência; vi surgirem projetos como Os Parâmetros Curriculares Nacionais (os famosos PCN) em 1997, As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2013, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, com a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), projeto refeito em 2019, e mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), associado a documentos como *Tempo de Aprender* e O grande projeto de alfabetização vindo de Portugal, com videoconferências, Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), em 2021, para aperfeiçoar os professores e demais envolvidos em alfabetização<sup>2</sup>.

São documentos demais, com ideias e estratégias mal estabelecidas por falta de fundamento científico, mesmo quando o governo diz que “é com base na ciência” (*Tempo de Aprender*). Vejo nisso tudo o uso de tecnologias modernas, veiculando ideias antigas e, pior de tudo, deixando de lado inúmeras questões importantíssimas, como os fundamentos linguísticos da linguagem oral e dos sistemas de escrita, incluindo a ortografia com sua fundamentação teórica. Alguns princípios fundamentais da educação, como desenvolver competência e habilidade, *challenge and skill* ficaram desvirtuados.

Tem havido reações a esses documentos e à política de alfabetização do governo, algumas com grande sucesso (e muito dinheiro). Algumas escolas particulares criaram seus próprios currículos e métodos, como fez Ricardo Semler e o Projeto Lumiar. A diferença era tão grande que ele declarou que “Quando começamos a Lumiar, isso tudo parecia ficção científica”. Outro exemplo é o Anima, fundado em 2003 e presidido por Marcelo Battistella Bueno. Essas e outras iniciativas brasileiras de sucesso, atuando na Educação, nunca foram sequer reconhecidas pelos projetos governamentais. O

2 Mais informações sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e outros programas oficiais podem ser encontradas no Capítulo 3 deste livro dedicado à alfabetização.

## AlfabetizaÇÕES

Brasil tem um projeto político de educação apenas burocrático e não cientificamente estabelecido. O Ministério da Educação (MEC) desconhece o que se passa pelo Brasil afora, principalmente com relação ao que acontece dentro das salas de aula.

Por uma série de razões que não vou comentar aqui, até a metade do século XX, a escola era um lugar de prestígio. O acesso à escola vinha dos melhores salários que as pessoas recebiam naquela época. O professor gozava de prestígio na sociedade e de respeito pelas famílias. Ser professor era um ideal a ser conquistado, mesmo com o dinheiro da família. A escola pública atraía pessoas de nível social mais alto, ficando as escolas particulares para as camadas mais pobres da sociedade. Em pouco tempo tudo mudou. Entrando no século XXI, o cenário é desolador. As escolas particulares selecionaram seus alunos pelo valor do dinheiro, segregando a sociedade. A escola pública ficou sendo tratada com escola de má qualidade. É toda uma situação social e política do país que levou a educação à bancarrota. Hoje, em plena pandemia da Covid-19, com mais de mil mortos por dia, vejo em reportagens da televisão grandes aglomerados de jovens sem máscaras, bebendo, se divertindo. Por que eles não entendem que é preciso prevenir para acabar com a infecção mortal? O que esses jovens aprenderam em tantos anos de escola? O que a escola ensina? Que tipo de pensamento e de comportamento a escola dá na formação de seus alunos? A pandemia veio mostrar uma face oculta da educação no país, infelizmente, do pior tipo. As exceções são tão poucas, que levam a pensar se vale a pena gastar tanto dinheiro dando esse tipo de educação. A alfabetização foi sendo destruída pelos burocratas incompetentes. A educação, pelos governantes militares que acham que a Terra é plana e outras bobagens, leva multidões de pessoas à mais desprezível ignorância e comportamento social.

### 6. ESCOLA IDEAL

Um dos primeiros trabalhos que escrevi tinha como tema uma proposta de escola ideal. Às vezes, é preciso esquecer o passado e começar tudo de novo. Como apresentei acima, os projetos governamentais substituíram a autonomia e desfiguraram a cara das escolas locais e regionais, dando uma forma única para todos. A individualidade das escolas sumiu e com ela a liberdade de cátedra. Embora os próprios projetos neguem, eles tiraram a liberdade de cátedra dos professores porque ensinam que há apenas um caminho a ser seguido por todos em todos os lugares do país para obter uma educação igual para todos, como se isso fosse um gesto democrático. Democracia de rebanho é uma antidemocracia. A verdadeira democracia se institui sobre os alicerces da liberdade individual e da responsabilidade coletiva. Para a escola ensinar o que é a democracia, ela própria precisa viver uma democracia, com liberdade e com responsabilidade e não sob o jugo político e ideológico (ou

religioso) do governo. Uma escola ideal deve ser como um indivíduo plenamente realizado em vida. Assim como filósofos consideram a família a *cellula mater* da sociedade, do mesmo modo a escola é o parente mais próximo da família e não do governo.

Dada a liberdade de cátedra e de gestão para as escolas, os problemas de educação ficam dentro de cada escola. O governo só deveria definir linhas gerais, metas e dar suporte financeiro. Deixando de lado os problemas das construções dos prédios das escolas e dos salários, o âmago da educação é a definição de qual tipo de escola ela pretende ser. Uma escola pode estar focada na indústria local, no comércio, no turismo, na música e demais artes, no esporte, na agricultura, no treinamento de mão de obra especializada para a indústria, nos estudos sociais, antropológicos, humanísticos, etc. O passo seguinte é a definição de um currículo que atenda os objetivos propostos pela escola. Com objetivos bem definidos e currículo bem elaborado, é a vez das atividades de implementação curricular. Com isso, a escola cumpre os dois objetivos gerais de todo processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, trabalha com as ideias de desafio e de aquisição de habilidades. Os desafios vêm dos objetivos e das atividades, centrados no processo de ensino. A aquisição de habilidades tem a ver com o processo de aprendizagem. O estudante aprende e leva para uma prática os conhecimentos que estudou, mostrando que aprendeu. Isso tudo define um comportamento escolar de todas e cada uma das séries ou anos escolares.

Nós não estamos acostumados com uma escola do tipo descrito acima porque nunca nos deram liberdade para tê-las. O MEC foi procurar em Portugal uma solução para a alfabetização no Brasil. Será que o MEC aceitaria uma escola do tipo Escola da Ponte, que existe na cidade do Porto? Como eles se definem, é uma escola que radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes, usando um currículo integrado. Esse exemplo existe há décadas lá em Portugal, reconhecido oficialmente pelo governo em 14 de fevereiro de 2005.

O MEC se preocupa demais com avaliações estatísticas para mostrar para o mundo o quão bons (ou maus) nós somos e se esquece do principal, que é o que acontece numa sala de aula. É muito frustrante uma pessoa estudar uma matéria e ter que fazer uma prova sobre outra coisa. Somente o professor sabe o que ensinou, como ensinou e o que esperar de seus alunos. Não pode ser uma prova preparada não se sabe onde que vai revelar o que aconteceu ou não aconteceu na sala de aula.

## 7. FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A história da formação de professores alfabetizadores no Brasil tem uma longa e tumultuada história, que não cabe neste capítulo. Mas gostaria de lembrar as brigas de Manuel Bergström

## AlfabetizaÇÕES

Lourenço Filho (1897-1970) com os professores, Gustavo Capanema (1900-1985) no MEC de 1934 a 1945 e suas reformas polêmicas, entre outros, como, mais recentemente, Paulo Renato de Souza e suas ideias estatísticas de avaliação escolar. Além dessas figuras políticas, desde o século XIX houve muitos debates e discussões sobre métodos e material de ensino. Veja, por exemplo, a briga de Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875) e o Método Português contra o Método Brasileiro. Porém, a mudança mais radical, mais perversa e irresponsável começou na segunda metade do século XX, quando a alfabetização saiu das mãos dos professores de sala aula e passou para os intelectuais mal preparados, apoiados por políticas educacionais equivocadas e com suporte das editoras (como sempre, visando o lucro).

Sem conhecer a história passada não conseguimos entender corretamente a história presente. A história traz coisas boas e úteis e, ao mesmo tempo, grande quantidade de lixo. Conheço e gosto de estudar a história. Mas, nem sempre ela é a mestra da vida. Muitas vezes, somente uma revolução consegue colocar nos devidos trilhos as desgraças políticas, econômicas, sociais e educacionais. Uma revolução precisa de poder e é justamente isso o que os políticos tiram do povo. Do ponto de vista educacional, precisamos juntar os cacos e recompor um modelo verdadeiro. A Educação vive de mentiras revestidas de verdades, acompanhando a política do país.

Deixando de lado opiniões polêmicas, o lugar para a formação de professores é a universidade, porque ela lidera o avanço da ciência, sem esquecer o passado. Um professor alfabetizador deveria ser formado em uma universidade como um engenheiro, um médico, um linguista, um psicólogo, etc. O maior erro administrativo foi a criação das Escolas Normais, no passado, isolando o professor alfabetizador numa redoma controlada por um currículo específico, e a criação das Faculdades de Pedagogia que também isolaram os professores em redomas próprias, onde se ensina somente o que se entende por “pedagogia”. Numa universidade, um curso de pedagogia deveria se ater a estudar a história do ensino e da aprendizagem e a ensinar conteúdos de forma específica e adequada para que diferentes professores escolares possam ter uma formação específica e, ao mesmo tempo, humanística e científica. Assim, se um professor irá ensinar matemática, precisará ter uma formação geral em matemática e uma orientação de como usar esses conhecimentos de modo a ensinar o que se espera da escola em que vai trabalhar. O mesmo se aplica a todas as áreas do ensino escolar. Um professor alfabetizador precisará saber como a linguagem oral e a escrita funcionam e aplicar esses conhecimentos para ensinar de modo adequado, levando em conta também como alguém, criança ou adulto, aprende a ler e a escrever. Obviamente, em se tratando de uma atividade escolar, há muitos outros aspectos que devem ser levados em consideração, como as leis, as orientações gerais do governo, visando determinados objetivos a serem alcançados por diferentes escolas do país. O

## AlfabetizaÇÕES

ideal é que um aluno universitário tenha, além de uma formação profissional adequada da área em que pretende atuar, também uma passagem por outras áreas, para que sua formação como cidadão e como indivíduo seja completa, preparada para enfrentar a vida fora da universidade.

A inadequação das Licenciaturas em Pedagogia é facilmente vista no tipo de profissional que elas preparam para as escolas. Se elas não formam adequadamente os professores das escolas, estas serão o quê? As Licenciaturas em Pedagogia precisam de uma grande e profunda reforma. Outra prova da falência do que se ensina nos cursos de pedagogia é a contínua necessidade de o governo promover cursos de atualização, de aperfeiçoamento e semelhantes, tendo em vista o fato de que um grande contingente de profissionais que atuam nas escolas apresenta formação deficitária para a função que precisam exercer. Isso era mais claro com relação ao fracasso da alfabetização. Hoje, é claro também com as expectativas frustradas da sociedade. Um empresário abriu 20 vagas e teve 2000 inscritos. Depois das avaliações que fez, chegou à conclusão de que nenhum candidato apresentava todas as qualidades necessárias para o trabalho proposto. Isso se repete todos os dias, hoje. É a prova do fracasso das escolas de formação. Assim como um bom professor tem que partir da realidade de seus alunos para planejar e ensinar o passo seguinte, do mesmo modo, é preciso partir da realidade de vida dos professores para entender como a educação funciona. Um nobre inglês é um nobre não só porque tem um título ou uma fortuna, mas porque recebeu uma educação de nobre. O povo costuma dizer que a educação vem do berço. Isso explica muitos comportamentos sociais, sobretudo em época de dificuldades políticas. Antigamente, como já disse uma vez, quem alfabetizava era a Dona Zazá, mulheres da sociedade que queriam trabalhar. Nada mais nobre naquela época do que ser uma professora alfabetizadora. Tudo isso mudou, o que significa que estamos diante de uma nova realidade. Já não é o ideal da nobreza de vida que comanda a escola. Na verdade, eu nem sequer consigo identificar qual é o ideal e o objetivo da escola brasileira. O que eu constato é um caos. Isso não significa que não existam bons professores. Existem ótimos professores. Isso não significa que não existam boas escolas. Existem ótimas escolas. A exceção sempre ajuda a entender melhor a regra. Se uma escola boa é uma exceção, o que será das demais?

Embora qualquer pessoa possa ensinar qualquer coisa para qualquer um em qualquer lugar, criamos escolas para simplificar o trabalho de educar o povo, para organizar um conjunto de conhecimentos e de comportamentos que levem a melhorar a vida das pessoas e dos países. Como mostrou o isolamento imposto pela pandemia atual, as famílias com os filhos (alunos) em casa passaram a ter muito trabalho, o que em situação normal iria atrapalhar todas aquelas outras atividades de uma família, como o trabalho e manutenção da vida regular que gostariam de ter. Por outro lado, a mesma situação mostrou que muitas das coisas que fazemos são perfeitamente

dispensáveis. Esse cenário ficou mais claro com as atividades escolares. Muitos pedagogos e pais acham que somente a escola presencial é que é boa e, por isso, indispensável. Isso me faz lembrar comentários comuns em dias de greve, quando as pessoas achavam um absurdo um aluno perder uma semana de aula, uma prova. Parecia que a educação estava sendo jogada no lixo. Que haveria perdas irreparáveis. Em vista disto, o calendário deveria ser repostado integralmente, mesmo bagunçando a vida escolar e a vida da sociedade. Ficou claro agora que podemos ter outros modos de ensinar e de aprender e, sobretudo, de avaliar a aprendizagem e, indiretamente, também o ensino e, mais especificamente, as leis, as normas e os projetos governamentais. Embora esta seja uma boa hora para se discutir esse tipo de questão, o que vejo em comentários nas redes sociais e até mesmo na televisão, é uma visão retrógrada do tipo descrito acima que caracterizava o pensamento pedagógico em época de greve.

## 8. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para tornar as minhas ideias e observações acima mais explícitas, vou propor algumas linhas gerais de como deveria ser a formação de um professor alfabetizador. Os detalhamentos devem ser discutidos em outros lugares ou devem ser procurados em trabalhos que suportam essas ideias e se desligam do que seria o oposto ou mesmo diferente. Mas, antes de apresentar a minha proposta, devo salientar que não acredito em projetos rígidos, intocáveis. Pelo contrário, acredito que outras ideias poderiam ser boas e funcionar bem, dadas algumas circunstâncias e competências dos professores. No entanto, acho que a tal formação básica pode ser explicitada com alguns detalhes, como segue:

1. A formação profissional do professor alfabetizador deve ser feita em uma Licenciatura em Pedagogia, com o mesmo esquema acadêmico de qualquer outro tipo de curso universitário com níveis de graduação e de pós-graduação.
2. No curso de alfabetização, alguns pontos devem ser tratados com o devido desenvolvimento, como:
  - 2.1. Estudo da história da educação com destaque para a história da alfabetização no mundo e, em particular, no Brasil;
  - 2.2. Oferta de uma disciplina de Psicologia que trate de aspectos gerais da psicologia moderna e, em particular, da psicologia de crianças e adolescentes;
  - 2.3. Curso de conhecimentos humanísticos com tópicos de Filosofia, de Sociologia, de Antropologia, de Economia;
  - 2.4. Curso de História Geral da Humanidade com destaque para os avanços científicos;

## AlfabetizaÇÕES

2.5. Formação linguística do alfabetizador com a oferta de no mínimo: um ou dois cursos de Linguística Geral (Sociolinguística, Aquisição da Linguagem, Análise do Discurso, Semântica, História da Linguística...); um curso de Fonética e Fonologia; um curso de Produção de Textos;

2.6. Curso de história dos sistemas de escrita, incluindo um estudo teórico sobre o sistema alfabético e a ortografia.

3. A formação de um alfabetizador precisa entrar em contato com dados relativos ao modo como os professores ensinam nas escolas e o que eles obtêm dos alunos durante o processo de aprendizagem: o que dá certo e o que dá errado, com boa discussão sobre os porquês.

4. É desaconselhável a prática de estágio em escolas. Alfabetização não é cirurgia nem doença de hospital que precisam que os médicos recém-formados vejam com os próprios olhos o que devem fazer. Alguma visita programada a uma escola, uma reunião com professores que atuam nas escolas é algo salutar. Um plantão de dúvidas também ajuda a integrar a universidade com a escola. Tudo isso pode ser bem planejado. O curso de formação deve dispor a seus alunos uma farta bibliografia para consulta, estudos e pesquisas. Deve, ainda, conter um arquivo de material colhido junto aos professores alfabetizadores, contendo trabalhos feitos pelos alunos nas diferentes etapas do processo de ensino e de aprendizagem, para que os futuros professores vejam o que anda acontecendo nas escolas.

5. Assim como se espera que um bom trabalho de educação desenvolva “desafios e habilidades”, do mesmo modo, no período de formação, o futuro alfabetizador precisa de desafios, ou seja, de desenvolver projetos, porque essa habilidade é imprescindível para ele, na vida prática, isolado, para que consiga entender o que acontece de certo e de errado no processo de ensino e de aprendizagem. Os erros e os acertos costumam se repetir e podem ser encontrados em praticamente todas as salas de aula de alfabetização.

Dada uma boa formação como indicada acima, espera-se que o alfabetizador tenha competência e liberdade de planejar suas aulas e de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem com a qualidade profissional que se espera dele. Isso significa que numa mesma escola, um professor alfabetizador pode conduzir seu trabalho de modo diferente de outro professor. Isso deveria ser uma regra geral. A ideia estranha de todo o mundo estudar as mesmas coisas do mesmo jeito em todos os lugares do país só pode sair da mente insana de alguma pessoa que desconhece o que é o ser humano e não acredita na criatividade individual, prova de inteligência e fundamental para que a heterogeneidade da sociedade seja agradável e não uma igualdade clonada.

Embora eu tenha escrito muitos trabalhos e feito muitas palestras explicando como se pode conduzir um processo de alfabetização baseado nos conhecimentos linguísticos, uma vez que o objetivo da alfabetização é aprender a ler e a escrever, por ser constantemente questionado a fazer

um material didático baseado nessas ideias, fiz um projeto (em andamento) traduzindo essas ideias em atividades. Esse projeto chama-se *O Pulo do Sapo* e contempla três livrinhos: um primeiro que ensina a ler; um segundo que ensina a escrever; e um terceiro que é uma antologia para que o professor possa trabalhar os textos a partir de bons exemplos. O projeto vem também com vídeos (em construção), com material explicativo de como conduzir o ensino e do que se espera como resultado, com sugestões e exemplos de atividades, com ideias de projetos que o professor pode desenvolver com seus alunos, e com alguns dos meus textos sobre o tema. Há, ainda, um texto explicando para os pais o que se pretende fazer, como será feito e o que se espera ao longo dos estudos. O projeto deverá estar disponível, em breve.

## 9. REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS

Como já demonstramos eu e a Bernadete Abaurre, os alunos erram por algum motivo. Descobrir esse motivo ajuda a melhorar o ensino e a aprendizagem. Alguns exemplos:

- a) A professora pergunta: “cachorro” começa com o quê? O aluno responde “fu”. A professora deveria perguntar: a palavra “cachorro” começa com que letra? O animal cachorro tem o focinho como seu “começo”? Simplificar uma pergunta pode induzir um aluno a erro. Além disso, uma pergunta bem formulada ajuda a ensinar a pensar.
- b) O aluno escreve “sidade”. A professora diz que se escreve com a letra C, que tem o mesmo som da letra S (...?). Então, ele troca “disse” por “dici”... É uma boa ocasião para se ensinar um pouco mais sobre a ortografia. Cada palavra tem uma sequência de letras e não outra. Isso causa o fato de dois sons diferentes serem representados por uma mesma letra (“xícara” – “táxi”), ou duas letras representarem um mesmo som (“cidade” – “disse”). Esse tipo de explicação deve aparecer a todo instante.
- c) Ao escrever uma história espontânea (livre), o aluno escreve “bricipe” (“príncipe”) ou mesmo “pincrebe”. O aluno precisa escrever “príncipe” e não sabe. Deveria perguntar a quem sabe, mas como não pode “bagunçar” durante a aula, ele pensa, acha que tem três sílabas, mas nem assim consegue descobrir a escrita da palavra inteira. Então, ele deixa para a professora corrigir ou completar. Em vez disso, a professora despreza o esforço do aluno e o manda copiar dez vezes a palavra escrita corretamente. Isso inibe o aluno a escrever e pode chegar ao ponto de o aluno não querer escrever nada, a não ser copiando, o que é um entrave complicado de resolver depois.

## AlfabetizaÇÕES

d) Ao analisar os sons de uma palavra para associar a eles as letras, um aluno pode chegar às seguintes conclusões: “polo” (bolo), “tato” (dado), “cato” (gato). A razão disso advém de o fato do aluno sussurrar a palavra e sussurrar os sons das letras. Agindo assim, todos os sons sonoros dessas palavras (O, L, B, D, A) desaparecem e, em seus lugares, aparecem versões sussurradas ou surdas para os sons das letras. O aluno está sendo muito fiel às estratégias de reconhecimento dos sons e de suas escritas. Não é caso de falta de reconhecimento da oposição entre sons surdos e sonoros. A prova disso é que esses mesmos alunos não apresentam esse tipo de problema com as consoantes nasais (M, N, NH), por exemplo: “nada”, “banha”, “mãe”, nem com as consoantes L, LH (chamadas de laterais), por exemplo: “mala”, “malha” e as consoantes da escrita do R, RR (chamadas de róticos), (quando pronunciadas com vibração da ponta da língua), por exemplo: “caro”, “rato”, “carro”, porque esses sons não apresentam oposição fonológica entre versões fonéticas sonoras e surdas. O fato de sussurrarem, dizendo aqueles sons de modo surdo faz com que eles não percebam que aqueles sons apresentam uma oposição fonológica no sistema da língua.

e) O problema acima é diferente de alguém que diz coisas como “totê té totá tutetóu? Esses e outros problemas iniciais da aquisição da linguagem acabam com o tempo, em geral, antes de a criança entrar na escola. Nunca vi um adulto cometendo esse tipo de erro de fala. Mas já conheci gente que desvozeava consoantes oclusivas (B, D, G) e fricativas (V, Z, J) mesmo adultas, conforme exemplo ilustrado no item anterior.

f) As nasais em posição de coda (fim de sílaba), as sílabas do tipo CCV (consoante + consoante + vogal) costumam apresentar problemas de aprendizagem, razão pela qual as cartilhas e os livros didáticos de alfabetização deixam o estudo desses casos para uma etapa mais adiantada, quando os alunos já aprenderam as coisas mais fáceis. Do ponto de vista das estratégias de ensino, esses problemas se resolvem menos dificilmente através de estudos específicos sobre a ortografia. Como as palavras são escritas com sequências fixas de letras definidas pela ortografia, e como o aluno sabe falar essas palavras com a facilidade com que fala qualquer palavra da língua que ele conhece, basta dar explicações a partir da escrita ortográfica para as sílabas e para a decomposição das sílabas em sons fonéticos.

g) Em termos de aceleração da compreensão entre letras e sons, o melhor exercício que a professora pode apresentar aos alunos são muitos e muitos pares mínimos, como: “pato – bato – gato – mato – fato – rato...”; “prato – pato”; “chato – jato”; “frio – fio”; “claro – caro”; “menino – menina”; “jovem – jovens”. Os pares mínimos podem facilitar a observação das estruturas das

## AlfabetizaÇÕES

palavras envolvidas, destacando os contrastes entre elas, que se apresentam porque um membro do par tem um som (letra) e o outro tem um som (letra) diferente. Em geral, os estudos com pares mínimos (na alfabetização) partem da escrita e não da fala.

h) A professora tem que estar sempre ciente de que o importante é aprender a ler. Escrever é decorrente de saber ler. Aprender a ler é muito mais fácil, porque os alunos são falantes nativos e, portanto, conhecem as palavras que a escola usa. Uma palavra como “cruel”, pode ser descoberta por várias tentativas do aluno (inclusive semânticas pelo contexto). Mas se ele quiser escrever a palavra vai ter dificuldades no começo.

i) A grande dificuldade de trabalho, partindo da fala para a escrita, reside muito frequentemente na variação linguística. A ortografia é fixa, mas cada um lê em seu dialeto. Se estiver escrito “nós achamos”, alguém pode ler “nós achamus”, outro pode ler “nóix achamuix”, outro pode ler “nóis achemu”, etc. Falantes de diferentes dialetos podem encontrar uma distância maior ou menor entre a fala e a escrita. Como a ortografia não é a fala de ninguém, cada um tem o direito de ler em seu dialeto. Quando um paulista lê uma obra literária de um carioca, não usa o dialeto do autor, mas o seu próprio. Não precisamos saber como os antigos falavam para podermos ler o que eles escreveram. Esta é uma explicação fundamental e indispensável logo no começo das atividades de leitura e escrita. Com o tempo, o professor deve ensinar e cobrar dos alunos o uso do dialeto padrão, deixando de lado variedades estigmatizadas que alguns alunos podem fazer uso em casa e onde moram.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensei em escrever este trabalho tive duas preocupações: por um lado, queria dizer que nos últimos cem anos, desde quando o Brasil acordou para a educação fundamental, percorremos uma estrada tortuosa e cheia de obstáculos inventados pelas pessoas que deveriam, na verdade, tornar o ensino agradável, fácil e de qualidade, para dar chance aos alunos iniciais de seguirem uma carreira escolar proveitosa para si e para o país. Por outro lado, pensei em enfatizar que mesmo numa faculdade de educação que trata da formação de professores alfabetizadores (que gostaria que fosse totalmente refeita), predominassem os estudos de Linguística para instrumentalizar os professores e demais pedagogos com uma base científica linguística sólida voltada para a compreensão geral da linguagem oral e escrita. No processo escolar, a linguagem está presente em quase tudo. Por isso, é importante que as pessoas saibam como a língua funciona em todos os seus aspectos principais. A

## AlfabetizaÇÕES

Linguística não é privilégio de um grupo de especialistas: todos devem ter conhecimentos linguísticos corretos. Por exemplo, para alguém ser um bom professor de Engenharia ou de Medicina, ele deve saber lidar corretamente com a linguagem e ensinar isso aos seus alunos. Com mais razão, isso se aplica aos cursos das Ciências Humanas.

Não podia fazer afirmações gerais sem dar exemplos. Então, aproveitei para fazer uma série de considerações baseadas em fatos comuns encontrados nas salas de alfabetização. Todos esses problemas, tão comuns e tão antigos, mostram claramente como a linguista explica o que acontece e como ela sugere estratégias relevantes de ensino e de aprendizagem. Não podia terminar sem deixar claro, mais uma vez, que é preciso devolver as salas de aula para os professores. Os alunos merecem e precisam de professores competentes e não de pacotes governamentais que dificultam mais do ajudam o bom desempenho dos bons professores.

Este trabalho condensa uma série de outros trabalhos que fiz pensando nos problemas escolares do ensino e da aprendizagem no processo de alfabetização. Por essa razão, não me propus a citar autores ou trabalhos relevantes para a minha discussão. Na bibliografia, aparecem apenas alguns dos meus trabalhos publicados. Obviamente, há uma grande quantidade de trabalhos importantes que discutem o tema deste meu artigo. Como a questão vai além do português e do Brasil, estudar trabalhos desenvolvidos em outros países para outras línguas mostra que, no fundo, todos nós lidamos com problemas semelhantes. Um denominador comum é a formação do professor alfabetizador, que precisa ter uma educação erudita, também baseada na Ciência Linguística, o que se obtém somente em cursos superiores de formação profissional.

A internet facilita encontrar a maioria dos trabalhos publicados no Brasil e no mundo. É uma biblioteca invejável, ainda pouco explorada pelos profissionais. Infelizmente, alguns professores universitários condenam o uso da internet e, com isso, induzem seus alunos a rejeitarem o que vem por ela. Certamente, como tudo que está na internet e nas tradicionais bibliotecas precisa ser apreciado com cuidado, porque todo tipo de publicação pode ser bom ou pode ser ruim. Daí a necessidade da formação básica cuidadosa, que ensine o aluno a ser crítico diante do que lê.

Alguns autores são bem conhecidos pelas contribuições dadas à área. Eles deveriam ser estudados por todos, para que o professor alfabetizador saiba que há pontos de vista discordantes, metodologias eficientes e desastrosas, sugestões interessantes que já foram testadas ou que simplesmente ficaram engavetadas. Apesar da minha relutância em passar uma bibliografia abrangente sobre o tema tratado, acho que preciso facilitar as leituras iniciais dos futuros professores alfabetizadores, citando alguns nomes mais conhecidos entre nós e cujos trabalhos são de fácil acesso. Por exemplo, autores

## AlfabetizaÇÕES

como: Magda Soares (*Alfabetização e letramento; Alfabetização: a questão dos métodos; Alfabetrando: toda criança pode aprender a ler e a escrever*); Emilia Ferreiro (*Reflexões sobre alfabetização*); Ana Teberosky (*Além da alfabetização*); Gilda Rizzo (*Fundamentos e metodologias da alfabetização*); Fernando Capovilla (*Alfabetização: método fônico*); Marcos Piangers e Gustavo Borba (*A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores*); Ken Robinson e Lou Aronica (*Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação*); e muitos outros...

Um professor alfabetizador e uma biblioteca da escola não devem colecionar apenas livros infantojuvenis de histórias para as crianças. Devem ter também material para o professor estudar, se atualizar e melhorar sua formação inicial. O professor alfabetizador não pode parar de aprender, quando sai da escola de formação, achando que já aprendeu tudo de que precisa. Quem fica no passado nunca chega ao futuro. E o mundo está sempre trazendo novidades de todos os tipos, todos os dias, em todos os lugares. Por que não aproveitar?

## 11. REFERÊNCIAS DE LIVROS DE L. C. CAGLIARI

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BA BE BI BO BU**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Editora Paulistana, 2007.

CAGLIARI, L. C. **A história do alfabeto**. São Paulo: Ed. Paulistana, 2009.

CAGLIARI, L. C.; GIOVANI, F. **Letras e textos**. São Paulo: Editora Paulistana, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

## 12. REFERÊNCIAS DE ARTIGOS E CAPÍTULOS DE L. C. CAGLIARI

CAGLIARI, L. C. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. **Projeto Ipê – Ciclo Básico**. São Paulo: CENP-SE-SP, 1985. p. 45-60.

CAGLIARI, L. C. O Príncipe que virou Sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50-62, 1985.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. **Isto se aprende com o Ciclo Básico – Projeto Ipê, Curso II**. São Paulo: CENP, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1986. p. 97-108.

## AlfabetizaÇÕES

- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e pobreza. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 8, p. 25-48, 1986.
- CAGLIARI, L. C. Fonética e Alfabetização. **Boletim da ABRALIN**, n. 6, p. 197-210, 1986.
- CAGLIARI, L. C. A evolução da escrita. *In*: SCOZ, B. J. L. *et al.* (org.). **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1987. p. 164-185.
- CAGLIARI, L. C. A cartilha e a leitura. **Idéia – Leitura: caminhos da aprendizagem**. São Paulo: FDE-SE/SP, n. 5, p. 19-26, 1988.
- CAGLIARI, L. C. A escola não deve reprovar ninguém. **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril, ano III, n. 26, p. 26-28, 1988.
- CAGLIARI, L. C. Fala, escrita e leitura. *In*: SANFELICE, J. L. (org.). **A universidade e o ensino de I e II graus**. Campinas: Papyrus Editora, 1988. p. 13-24.
- CAGLIARI, L. C. Ditados e ditadores – entendidos e entendedes: algumas considerações sobre ditados, cópia e interpretação de texto na escola de Primeiro Grau. *In*: TASCIA, M. (org.). **Desenvolvendo a língua falada e escrita**. Porto Alegre: Editora Sagra, 1990. p. 94-117.
- CAGLIARI, L. C. Interpretando a interpretação de textos. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB, ano 10, n. 8, p. 23-31, 1991.
- CAGLIARI, L. C. Avaliando a avaliação escolar. **Idéias – Alfabetização**: passado, presente e futuro. São Paulo: FDE-SE, n. 19, p. 111-123, 1993.
- CAGLIARI, L. C. A origem das letras do alfabeto. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro: SBPC, n. 98, v. 17, p. 20-27, 1994.
- CAGLIARI, L. C. O que é a ortografia. **Estudos Linguísticos. XXIII Anais de Seminários do GEL**, v. 1, p. 552-559, 1994.
- CAGLIARI, L. C. Ensino ou aprendizagem: eis a questão. **Por trás das letras – alfabetização**. Refletindo sobre a falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem. São Paulo: FDE, 1994. p. 20-36.
- CAGLIARI, L. C. Porque vale o que está escrito: ou, as letras e seus estilos. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro: SBPC, n. 101, v. 18, p. 36-42, 1994.
- CAGLIARI, L. C. O Alienígena que queria aprender a ler. **Jornal do Alfabetizador**. Porto Alegre: Editora Kuarup, PUC-RS, n. 47, ano VIII, p. 14-16, 1996.
- CAGLIARI, L. C. A origem da escrita dos números. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup, PUC/RS, n. 40, ano VII, p. 16-18, 1996.
- CAGLIARI, L. C. A origem das letras do alfabeto. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup, PUC/RS, n. 40, ano VII, p. 19-20, 1996.
- CAGLIARI, L. C. Breve história da pontuação. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, p. 177-183, 1996.

## AlfabetizaÇÕES

- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *In*: PATO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa da do Psicólogo. 3. ed., 1997 [1985]. p. 193-224.
- CAGLIARI, L. C. La comprensión de lo escrito: las letras y sus estilos. **Ciencia Hoy**. Buenos Aires: Asociación Ciencia Hoy. n. 40, v. 7, p. 25-31, 1997.
- CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização: que fazer quando não der certo. **Jornal do Alfabetizador**. Porto Alegre: Editora Kuarup, PUC/RS, n. 57, ano X, p. 8-11, 1998.
- CAGLIARI, L. C. Oralidade e ensino de língua. **Jornal do Alfabetizador**. Porto Alegre: Editora Kuarup, PUC/RS, n. 58, ano X, p. 3-5, 1998.
- CAGLIARI, L. C. A escrita cursiva: o pecado capital da alfabetização. **Jornal do Alfabetizador**. Porto Alegre: Editora Kuarup, PUC/RS, n. 59, ano X, p. 8-10, 1998.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu: por um construtivismo não psicogenético. *In*: **Anais do III Congresso Paranaense de Alfabetização**. Curitiba: Futuro – Congresso e Eventos, p. 48-65, 1999.
- CAGLIARI, L. C. Avaliação e promoção. **Línguas e Letras**, Cascavel, n. 1, v. i, p. 143-156, 2000.
- CAGLIARI, L. C. Variação e preconceito. **Textura**, Canoas, n. 2, v. 2, p. 15-22, 2000.
- CAGLIARI, L. C. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n. 3, v. 36, p. 47-66, 2001.
- CAGLIARI, L. C. Conhecimentos técnicos para alfabetizar. **Língua & Letras**. Cascavel, n. 1, v. 2, p. 73-84, 2001.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 20, v. 18, p. 43-58, 2002.
- CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Centro de Referência do Professor. Secretaria de Estado da Educação, Governo de Minas Gerais. n. 12, p. 12-20, 2004.
- CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. *In*: SILVA, M. (org.). **Ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 17-52.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. **Conteúdo e Didática de Alfabetização 1**. UNESP/UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 85-95, 2011.
- CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Conteúdo e Didática de Alfabetização 1**. UNESP/UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 72-83, 2011.
- CAGLIARI, L. C. Uma grande dificuldade na alfabetização. *In*: TRAVISAN, A.; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W. (org.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 127-137.

---

## AlfabetizaÇÕES

CAGLIARI, L. C.; GNERRE, M. B. M. A. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização pela criança de sua percepção fonética da fala ao representar e segmentar a escrita. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez Editora, n. 14, p. 25-29, 1985.

CAGLIARI, L. C. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 6, p. 15-26, 1985.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Categorização gráfica e funcional da escrita e da leitura em língua materna. **Calidoscópico**, São Leopoldo, n. 1, v. 2. p. 89-94, 2004.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-146.

## CAPÍTULO 2

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
“NOVOS” DISCURSOS NA EDUCAÇÃO\***Mirella de Oliveira Freitas<sup>1</sup>

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

**1. INTRODUÇÃO**

Desde a sua chegada ao poder em 2018 e mesmo em período prévio às eleições brasileiras à presidência da República, o governo de Jair Messias Bolsonaro alardeia a instituição de “novos rumos”

\* As discussões realizadas neste capítulo são um recorte da tese de doutoramento da autora, trabalho este que teve como objetivo geral investigar como, nos documentos formativos de um programa oficial de formação docente, o PNAIC, as proposições teóricas e os relatos de atividades exitosas relacionaram alfabetização e letramento. Para tanto, a pesquisa procurou revelar relações sociais, memórias históricas, perspectivas e desafios político-pedagógicos imbricados nas abordagens que constituem o material analisado.

1 Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estado de Minas Gerais, Brasil. Contato: [mirellafreitas@uol.com.br](mailto:mirellafreitas@uol.com.br).

para a educação escolar brasileira – rumos estes que, na verdade, nada têm de novo. O contexto político-educacional, desde então, tem sido marcado por polarizações, por discursos acalorados e negacionistas. Nega-se Paulo Freire, conforme reproduzido insistentemente na mídia e como bem discute Silva (2019); negam-se as contribuições dos estudos nacionais e contemporâneos no campo da linguagem, em que Magda Soares é uma das figuras proeminentes (SOARES, 1998, 1999, 2003b, 2009, 2016, 2017); negam-se os estudos dos letramentos e as relações importantes entre língua, gêneros discursivos, contextos de produção, formação integral, dentre outros conceitos, conforme, por exemplo, abordagem de Street (1984, 2012, 2014), Barton (1994), Gee (1996, 2015).

Essas e outras discordâncias se consolidaram com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), partindo do pressuposto de que as ações anteriores não se pautavam em evidências científicas e não eram eficazes para o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 2019b, p. 7)<sup>2</sup>. A PNA, de fato, contrapõe-se às práticas de letramento associadas ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita e retoma a velha concepção de língua como código, de escrita como codificação e de leitura como decodificação, como reprodução mecânica de sons. O programa Tempo de Aprender, recém-criado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC), atesta esse entendimento, por exemplo, ao defender a fluência em leitura como um indicador categórico de sucesso na alfabetização (CAFARDO, 2020), prevendo até mesmo a realização de uma prova por alunos do 2º ano do ensino fundamental (Avaliação Nacional de Fluência) para medir quantas palavras por minuto as crianças leem. Claro que a leitura fluente constitui a alfabetização, mas não é premissa para uma compreensão leitora eficiente; tampouco denota apropriação, de fato, da leitura e da escrita numa perspectiva interacionista.

Essas ações são coerentes com a perspectiva defendida pelo Governo Federal Brasileiro de que o sucesso da alfabetização pode ser garantido a partir de uma metodologia única, que privilegia associações exaustivas entre fonemas e grafemas<sup>3</sup>. Além disso, alinhadas com a ideia de uma escola sem partido, sem viés ideológico, ignoram o porquê de se aprender a ler e a escrever e anulam a

2 Mais informações sobre a PNA podem ser encontradas no Capítulo 3 deste livro dedicado à alfabetização.

3 No Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, remete-se à consciência fonêmica e à instrução fônica sistemática como componentes essenciais para a alfabetização. A consciência fonêmica se refere aos sons individuais de vogais, semi-vogais e consoantes. Em lugar dessa abordagem, autores contemporâneos, como Morais (2005, 2012, 2013), falam de consciência fonológica, que, embora não suficiente, é componente necessário no processo de alfabetização, já que se relaciona às representações ortográficas ao contemplar sílabas, rimas, letrais iniciais e finais etc. Além disso, o documento não fala em “letramento”, mas em “literacia”. No caderno da PNA, argumenta-se ser o equivalente a “literacy”, do inglês, compreendendo as habilidades de leitura e escrita e suas “formas produtivas” (expressão pouco esclarecedora). A opção por utilizá-lo se dá (supostamente) “em alinhamento à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019b). Entretanto, há autores que não interpretam como sendo termos equivalentes. Silva (2021), por exemplo, discute a imprecisão conceitual de literacia e traços diferenciadores que não comportam uma relação sinonímica com letramento. Também, para Gabriel (2017), literacia diz respeito a habilidades de leitura e escrita, mas no que se refere a conhecimentos linguísticos aplicados na construção do tecido textual: conhecimento lexical, variação linguística e de registro, sintaxe da língua escrita, processos de inferências, entre outras. Não inclui contextos de produção.

possibilidade de pensamento crítico. Volta-se, então, a defender alfabetização e letramento como práticas autônomas, o que bem lembra a advertência de Soares (2017) para o que seria a “curvatura da vara”. De igual modo, são concepções e práticas a que se dirige a crítica vygotskyana apresentada na epígrafe deste capítulo.

À vista, então, das políticas reacionárias atuais, vemos importante contribuição em revisitarmos as experiências pedagógicas valoradas no contexto do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa oficial de formação docente presencial, sob gestão do Ministério da Educação (MEC), instituído em 2012<sup>4</sup> e finalizado em 2018<sup>5</sup>. A proposta pedagógica do programa visava à alfabetização na perspectiva do letramento, garantida às crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, até os 8 anos de idade. Reconhecia, assim, que a aprendizagem das propriedades do SEA (sistema de escrita alfabética) deve ampliar a possibilidade de participação social.

Por isso, refletir ainda hoje sobre um programa de formação que tinha essa perspectiva formativa constitui um contradiscurso a todo o confronto regressista que tem se estabelecido na esfera educacional brasileira. Afinal, não se pode ignorar a presença política no programa, também manifesta no material formativo, por meio do qual os autores falam em nome de um grupo social, em atendimento às razões e aos interesses deste.

O propósito deste texto é, pois, a partir do campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), investigar como as práticas de alfabetizar e letrar são relacionadas no contexto do PNAIC, ante a defesa pela “alfabetização na perspectiva do letramento”, “em contexto de letramento” ou “alfabetizar letrando”. Importa-nos saber como o ensino sistemático da escrita alfabética e ortográfica é relacionado ao texto e se há, nesse processo, uso significativo da língua<sup>6</sup>, no sentido de se aproximar de práticas sociais de leitura e escrita.

O programa não teve como foco de abordagem o trabalho com análise linguística. Mas nos apropriamos desse tópico visando a contribuir com as discussões sobre as implicações pedagógicas da relação entre alfabetização e letramento nas abordagens escolares. Partimos do pressuposto de que, se o propósito da alfabetização vai além da leitura e da escrita como “codificação” e “decodificação”,

4 Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

5 Mais informações sobre a PNAIC também podem ser encontradas no Capítulo 3 deste livro dedicado à alfabetização.

6 O termo “significativo”, no contexto em que o empregamos, não diz respeito à relevância das atividades realizadas para o processo de alfabetização. Em consonância com designação do material formativo do PNAIC, denominamos significativas as atividades que, mesmo voltadas ao ensino do sistema de escrita e de suas propriedades, possibilitam, simultaneamente, práticas de linguagem semelhantes às vivenciadas fora do espaço escolar, em que se usa a língua para fins de interação, e próprias do universo infantil, contemplando interesses dos aprendizes, seus conhecimentos prévios e necessidades (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007).

as atividades desenvolvidas em sala de aula devem visar a formar leitores e escritores competentes, que possam fazer uso da linguagem escrita em diferentes contextos.

Trata-se, assim, de uma investigação que contribui para reafirmação e fortalecimento de reputados e significativos estudos científicos no campo das ciências da linguagem. Divisamos realinhamentos necessários para aprimoramento da proposta do programa, mas que não a desmerecem, haja vista a relevância de uma formação que reconheça a linguagem como instrumento de construção de sentidos e da vida social (MOITA LOPES, 1998).

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As discussões deste capítulo resultam de pesquisa qualitativa, documental e interpretativista. A análise compreendeu um recorte do material formativo previsto para ser utilizado nos encontros do PNAIC em 2013<sup>7</sup>, para formação na área de linguagens, material este voltado diretamente à orientação de professores alfabetizadores. O foco da investigação recaiu sobre alguns dos cadernos formativos, descritos no Quadro 1.

Os dois primeiros são cadernos de conteúdos gerais, estudados por todo o grupo de cursistas. Quanto aos cadernos referentes às unidades temáticas da formação, tratava-se de 8 brochuras específicas para professores de cada etapa escolar (1º, 2º e 3º ano), totalizando 24 fascículos. Os professores participavam, então, de grupos de estudo particularmente voltados às turmas escolares com que trabalhavam. As temáticas discutidas eram correspondentes, embora havendo progressão na abordagem conforme avançam as etapas escolares de alfabetização.

---

7 O conjunto integral de materiais contemplava: 35 cadernos elaborados especificamente para as formações do PNAIC; livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); livros de literatura adquiridos no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e PNBE Especial; obras pedagógicas produzidas pelo MEC e textos disponíveis no Portal do Professor Alfabetizador; bibliografias que tratam da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização; cadernos de avaliação da Provinha Brasil; jogos pedagógicos; outros materiais confeccionados durante o curso (fichas, jogos etc.); revistas; jornais etc. Havia também cadernos dedicados à Educação do Campo (8 fascículos) e à Educação Especial (1 unidade), mas que não foram incluídos nas análises por serem áreas particulares de investigação, com aportes teóricos distintos da proposta delineada por este estudo.

Quadro 1 – Documentos analisados – PNAIC/2013

Material	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do PNAIC.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores, apresentação dos princípios da formação docente adotados no programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 cadernos/unidades para cada curso	Oito cadernos para cada curso (1º, 2º e 3º anos), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros tópicos.

Fonte: Caderno de Apresentação, Brasil (2012f, p. 34-36)

Os fascículos analisados comportam estudos da academia, com textos e discussões teóricos fundamentados em levantamento bibliográfico, bem como relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica e que buscam relacionar alfabetização e letramento. São um híbrido, portanto, das vozes de pesquisadores, de docentes da educação básica e ainda refletem a política oficial da época e a produção científica na área.

O recorte investigativo centrou-se nas seções “Aprofundando o Tema” e “Compartilhando”, as quais consistem em orientações teórico-metodológicas e atividades pedagógicas relatadas para comprovar possibilidades práticas<sup>8</sup>. Esse recorte vai ao encontro das dificuldades divisadas por nós, como professora formadora do programa, na ocasião das formações presenciais: incompreensões e insegurança na associação de práticas de texto com o trabalho de análise linguística, este correspondendo a atividades dedicadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, não necessariamente associadas a textos ou a efeitos de sentido, como presente na literatura (SILVA, 2011).

8 A estrutura interna dos cadernos é relativamente padronizada, contendo as seguintes seções: “Iniciando a conversa”, que introduz o conteúdo abordado e os objetivos do caderno; “Aprofundando o Tema”, com abordagem teórica associada a alguns relatos de experiência e/ou sugestões para o trabalho em sala de aula; “Compartilhando”, constituída, principalmente, de relatos e sugestões de atividades pedagógicas; “Aprendendo Mais”, com sugestões de bibliografias e vídeos; “Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos”, com indicação de configuração para os encontros formativos presenciais; e “Atividades para Casa e Escola”, em que são propostas atividades práticas para serem desenvolvidas junto com as crianças nas instituições escolares ou leituras e reflexões a serem realizadas pelos cursistas em momento posterior aos encontros.

A partir dessa delimitação, estabelecemos como categorias de análise: i) os conceitos de alfabetização e letramento; ii) as possíveis associações entre essas práticas (se apenas integradas ou integradas e articuladas); iii) as implicações do letramento nas práticas alfabetizadoras (atividades contextualizadas ou não, atividades de análise linguística significativas ou não<sup>9</sup>).

### 3. REEXAMINANDO CONCEITOS A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O eixo principal do PNAIC era a formação continuada de professores (BRASIL, 2012f), fornecendo-lhes as ferramentas, os conhecimentos (BRASIL, 2015) para uma prática docente reflexiva e continuamente transformada. Como estratégia, a dinâmica das formações compreendeu atividades de estudo, planejamento e socialização da prática, além de também se discorrer sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Um dos objetivos era fazer com que se cumprissem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conjunto de capacidades definidas para os três primeiros anos do ensino fundamental), o que implicaria todas elas alfabetizadas até os 8 anos de idade, com reflexos evidentes nos indicadores oficiais de qualidade do ensino básico.

Para a área de Língua Portuguesa, os direitos de aprendizagem compreendiam leitura/escuta e produção oral e escrita de gêneros textuais diversos, conforme os contextos de produção. Entre outros, incluíam-se nesse grupo os textos literários e de natureza escolar e científica, como resenhas, resumos, textos didáticos, verbetes etc. (BRASIL, 2012f). Também, discussões relativas a valores e comportamentos sociais que contribuem para o combate ao preconceito e a atitudes discriminatórias.

Portanto, as habilidades pensadas a partir do PNAIC implicam um processo de alfabetização que vai além da língua como código, como um conjunto de unidades linguísticas. O programa visava a uma formação integral, que extrapolaria o espaço escolar e que ampliaria as referências culturais das crianças nos primeiros anos de escolarização.

Por efeito dessa visão formativa do programa, que vê a leitura e a escrita como instrumentos importantes nas atividades humanas, o PNAIC buscou associar alfabetização e letramento, indo de encontro com o insistente problema de analfabetismo no país e à necessidade de melhor capacitarmos os indivíduos no uso da leitura e da escrita em contextos sociais. Soares (2017, p. 175), a esse respeito, afirma que a escola e os movimentos de alfabetização de adultos têm sido eficientes no ensino da técnica de decodificação; mas os indivíduos, de fato, não se apropriam “verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural” – como enuncia a epígrafe deste capítulo –, não se integram, assim, na cultura letrada como leitores e produtores de textos.

Foram os estudos de Magda Soares que fundamentaram os conceitos de alfabetização e letramento nos fascículos formativos, especialmente o livro *Letramento: um tema em três gêneros*

9 Cf. nota 6 deste capítulo.

## AlfabetizaÇÕES

(SOARES, 1998), referenciado em cinco textos dos cadernos que se ocupam da definição dos termos. Morais e Albuquerque (2004, 2010) também embasaram as explicações, mas seus trabalhos têm como precedentes os estudos de Soares (1998, 2003c), citados ao longo das publicações do PNAIC. O mesmo podemos dizer de outros autores igualmente referenciados no material quando se trata de embasar estudos e práticas que relacionam alfabetização e letramento.

Outros cinco trabalhos de Soares (1998, 1999, 2003a, 2003c, 2004) também foram reiteradamente retomados em defesa de um ensino sistematizado do SEA, diante do que ela denominou “desinvenção da alfabetização”. Contrapondo-se à primazia do letramento, a autora defende que se trabalhem também, “ao mesmo tempo”, “articulada”<sup>10</sup> e sistematicamente, as especificidades necessárias para o ensino e a aprendizagem da escrita. Assim, a criança se apropria do sistema de escrita à medida que lê e escreve, participando de situações reais, não forçadas para isso (MAGDA, 2013).

Uma vez inserida proeminentemente a voz da autora, segundo documentos do PNAIC, dizer que a criança está alfabetizada significa que suas habilidades extrapolam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, do domínio das correspondências grafofônicas. Aliás, é até aceitável que não domine completamente as irregularidades ortográficas e as construções mais complexas; mas ela deve ser capaz de ler com fluência e de construir sentidos para os textos que lê, bem como de produzir textos escritos que, igualmente, têm sentido para o leitor. Toda essa performance em situações reais de interação social (BRASIL, 2012f).

O programa assume, então, uma concepção ampliada de alfabetização, para além da técnica. Por isso, fala em alfabetização na perspectiva do letramento ou em alfabetizar letrando, para que aquela pudesse compreender também o desenvolvimento da aprendizagem do sistema de escrita, das práticas leitoras e escritoras efetivas e das práticas de oralidade mediadas pela escrita. Em obra mais recente, Soares (2017, p. 16) destaca que, de fato, não é apropriado que o termo “alfabetização” designe algo além do processo de aquisição da língua escrita. Mas a autora reconhece que não se podem anular as demandas sociais e sua influência no processo alfabetizador.

Pensar, então, esses processos requer clareza quanto ao relativo afastamento conceitual entre eles, de modo que possam ser didaticamente isolados ou articulados, conforme objetivos e metas bem delineados pelo professor. Essa compreensão tem implicações pedagógicas importantes, o que é corroborado por Teberosky e Tolchinsky (2002, p. 8), quando as autoras afirmam:

[...] reconhecemos no analfabetismo uma carência muito mais ampla que saber ler e escrever e atribuímos ao suposto resultado da alfabetização algo

---

10 Essas são expressões empregadas pela autora no vídeo a que fazemos referência neste trecho. Empregamos as aspas duplas porque são construções que problematizamos neste texto, em seção à frente.

muito mais abrangente que saber ler e escrever. Pensamos que a escola deve considerar esses diversos componentes da noção de alfabetismo no que diz respeito aos níveis de conhecimentos tanto quanto à amplitude de meios notacionais na organização de atividades e na escolha dos materiais de leitura, desde os primeiros passos da educação formal.

Nesse sentido, a escola precisa, sim, dedicar-se ao ensino da dimensão linguística da alfabetização, à escrita como objeto de conhecimento (SOARES, 2016; MORAIS, 2012). Para esse fim, são apropriadas atividades que busquem, por exemplo, familiarização com letras, construção de palavras estáveis, reflexão fonológica; que trabalhem leitura, escrita, composição e decomposição de palavras, comparação entre elas, ordenação de letras e sílabas e preenchimento de lacunas com essas unidades (LEAL; MORAIS, 2013).

Mas, de igual modo, é preciso proporcionar às crianças vivências significativas, que permitam o uso dessa escrita em situações de interação, mesmo em sala de aula e a partir dela. Afinal, a língua não tem uma finalidade em si mesma; ela serve a uma dimensão pragmática, dialógica. Segundo Irandé Antunes,

[a]s línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados que os interlocutores se encontram. Daí, porque o que existe, na verdade, é a língua-em-função, a língua concretizada em atividades, em ações e em situações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo. (ANTUNES, 2009, p. 36).

Para atender a esse propósito prático, para “cooperar com o discurso total da humanidade”, nas palavras da autora, atividades como as supracitadas são importantes, mas não suficientes. Não podem, então, ser o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a problematização relativa às implicações didáticas dos afastamentos e aproximações entre alfabetização e letramento não aconteceu no material formativo. Não houve uma explanação explícita e didática que permitisse ao cursista se apropriar de um “saber fazer” quanto à associação entre alfabetização e letramento. Essa abordagem seria relevante, haja vista que a escola sempre se dedicou a práticas de letramento, mas, na maioria das vezes, limitadas ao letramento escolar.

Pareceu-nos haver, então, uma suposta concordância de que se tratam de conceitos claros e consolidados no campo educacional, já que se apresenta um referencial teórico-conceitual e, a partir dele, são feitas proposições didáticas. Por isso, na próxima seção, passamos à análise de como as atividades para ensino sistemático do sistema de escrita alfabética se conciliam com as práticas de leitura, escrita e estudo de textos nas experiências didáticas relatadas nos cadernos formativos do PNAIC.

#### 4. RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROGRAMA

Tanto nas explicações de Soares (2009, 2016) como ao longo dos cadernos formativos, são empregados termos-chaves no intuito de melhor precisar como deve ser a relação entre alfabetização e letramento na prática pedagógica. Afirma-se que tais processos devem ser “integrados”, “articulados”, “simultâneos” ou, ainda, que devem ser realizados “ao mesmo tempo”, como mostram os exemplos a seguir.

---

##### Exemplo 1

---

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o(a) alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando. [...] Dessa forma, contextualiza-se o processo de alfabetização – a aprendizagem da faceta linguística – associando-lhe o letramento – o desenvolvimento simultâneo das facetas interativa e sociocultural. (SOARES, 2016, p. 350-351, destaques adicionados).

---

---

**Exemplo 2**

---

Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (Ano 3, Unidade 1, p. 15-16, destaques adicionados).

---

Esses e outros trechos dos textos teóricos e dos cadernos formativos analisados não deixam dúvidas de que se devem trabalhar as especificidades da alfabetização, mas, também, atividades que propiciem vivências de práticas genuínas de leitura e escrita. O que não é tão clara e diretamente discutido é o modo como podem ser desenvolvidas essas práticas de forma associada; até mesmo porque as expressões que assinalamos nos exemplos não são precisamente equivalentes, de mesma significação. Semanticamente, elas comportam diferenças importantes, que irão se refletir na prática pedagógica.

Integrado é um adjetivo que qualifica aquilo que foi incorporado, incluído em um conjunto, formando um todo cujas partes se completam ou complementam (cf. HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1630; FERREIRA, 2004, p. 115-116). Logo, pressupor a integração da alfabetização e do letramento significa que, sendo insuficientes em si mesmas para formar um usuário proficiente da língua escrita, ambas as práticas devem compor a etapa de aprendizagem convencionalmente conhecida como “período de alfabetização”.

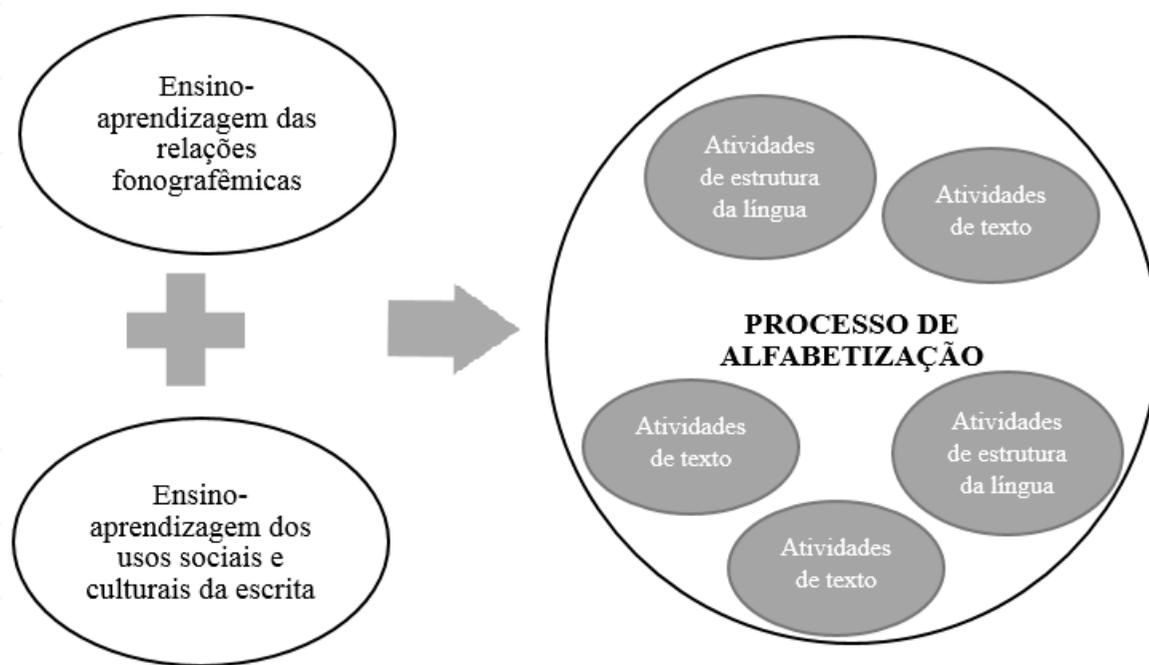
A princípio, isso implica que, ao se ensinar a língua escrita, serão desenvolvidas atividades especificamente voltadas a cada uma das dimensões. Aquelas que se dedicarão às questões linguísticas, ao desenvolvimento da consciência fonográfica e das convenções ortográficas, terão como propósito claro que as crianças desenvolvam habilidades como a construção do conceito de letra e do conhecimento destas, a compreensão das características do sistema ortográfico do português, a consciência metalinguística, diferentes estratégias de leitura e de escrita de palavras etc. Já as atividades voltadas às facetas interativa e sociocultural (que constituem o letramento) se dedicarão ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, relativas à capacidade de

## AlfabetizaÇÕES

compreensão, interpretação e produção de textos, além das convenções sociais atribuídas à escrita, seus usos e funções.

Nessa acepção de práticas integradas, as abordagens da língua como sistema de natureza multifacetada (linguística e, também, sociodiscursiva) deverão acontecer ao longo do período de alfabetização, sendo contemporâneas, o que significa serem desenvolvidas dentro de uma mesma época. Assim, ao longo desse tempo, é possível que se evidencie cada uma das facetas em momentos distintos, sendo as especificidades trabalhadas em separado. Dizemos, então, que são práticas integradas paralelamente, já que não se realizam num mesmo momento. Na Figura 1, a seguir, procuramos representar essa perspectiva.

Figura 1 – Alfabetização e letramento como práticas integradas paralelamente



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa configuração, os processos não necessariamente serão abordados numa mesma atividade didática. Cada qual será focalizado em um momento, embora coexistam dentro de um mesmo período de tempo, de uma mesma época. Por isso, é possível até que o texto não seja visto como imprescindível para a abordagem linguística.

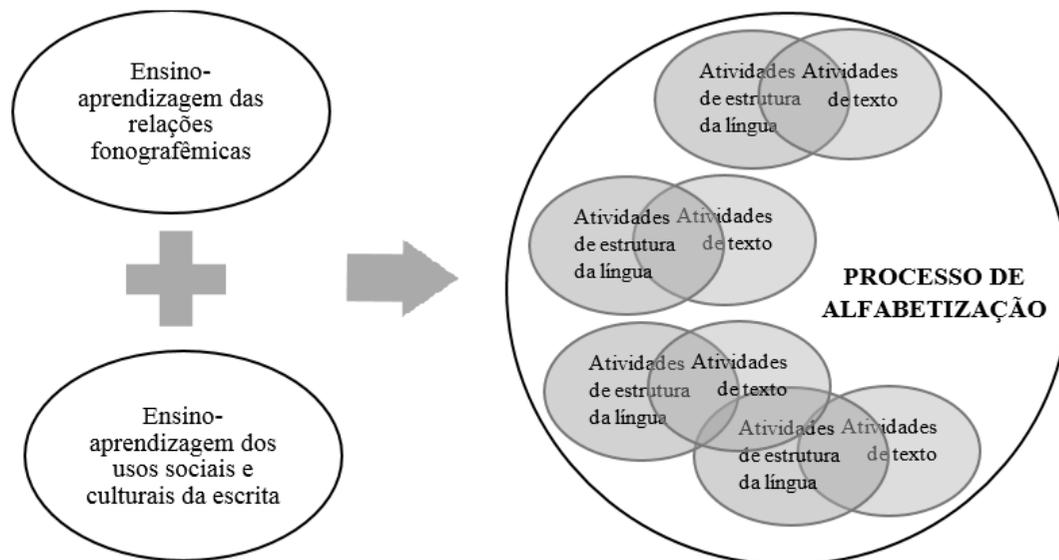
## AlfabetizaÇÕES

Essa concepção é contrária ao que defende Magda Soares. Em entrevista, a autora afirma que “a professora vai trabalhar as letras, vai trabalhar consciência fonológica, sempre com base em texto” (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 938). Em contrapartida, Artur Gomes de Moraes vê como adequado que, para se compreender o alfabeto e suas convenções, renuncie-se ao texto como construto que serve à interação. O autor afirma não haver ganho em “sob a justificativa de não trabalhar com ‘palavras descontextualizadas’, ficarmos restritos a analisar vocábulos retirados de textos conhecidos.” (MORAIS, 2012, s.p., cap. 4), como se houvesse um “suposto paraíso da contextualização”. O autor reconhece que o texto é constitutivo do período de alfabetização e indispensável a ele. Mas entende que a abordagem das unidades menores da língua acontecerá independentemente dos textos que porventura as forneçam, já que o foco será o significante, a língua como sistema.

Acreditamos, entretanto, que não basta que os textos sejam o lugar de ocorrência dos vocábulos trabalhados; para uma formação na perspectiva do letramento, é preciso que se explorem as funções sociais dos textos, que eles cumpram, de fato, propósitos comunicativos, conforme intenções das próprias crianças, motivadas pelo professor. Isso vai além de um trabalho pedagógico que priorize, sobremaneira, a compreensão das propriedades do sistema de escrita.

Visando também a uma formação por essa perspectiva, além de as práticas integrarem o processo de ensino-aprendizagem do SEA, é importante que elas também se articulem. Nesse sentido, deixa-se de abordar “uma e outra” e passa-se a trabalhar “uma com a outra”, inter-relacionando-as, sobrepondo-as em alguma medida (Figura 2). Isso acontece quando são ambas desenvolvidas sistematicamente em um mesmo momento didático ou evento de letramento, de modo que uma se mostre notoriamente necessária para que a outra se realize. Nesse caso, as abordagens da língua como sistema e como prática social de interação acontecem simultaneamente, ou seja, de modo síncrono, coincidente, ao mesmo tempo ou quase ao mesmo tempo (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2575).

Figura 2 – Alfabetização e letramento como práticas integradas articuladamente



Fonte: Elaborada pela autora

Nesse caso, fator determinante é que os usos sociais da escrita materializados nos textos servem como contexto em que e por meio do qual as crianças aprendem sobre o sistema de escrita. Elas se dedicam a esse aprendizado visando à interação que tentam exercer naquele mesmo momento. Assim, as práticas se articulam, por exemplo, quando as crianças, ao lerem e escreverem, vivenciam a necessidade de esclarecimentos de natureza linguística; ou seja, veem uma dimensão servindo à outra, o que não é garantido pela mera presença de um texto.

Quadro 1 – Possibilidades pedagógicas de alfabetização na perspectiva do letramento

**Alfabetização e letramento como PRÁTICAS INTEGRADAS PARALELAMENTE**

- Contemporâneas (uma e outra trabalhada ao longo de um período); coexistentes em mesmo período de tempo.
- Enfoques didáticos em momentos distintos.
- O texto pode ou não fornecer as unidades menores para as atividades de alfabetização.

**Alfabetização e letramento como PRÁTICAS INTEGRADAS ARTICULADAMENTE**

- Simultâneas (uma com a outra, uma servinda à outra), concomitantes, num mesmo evento de letramento.
- Enfoques didáticos a um mesmo tempo.
- A abordagem didática das unidades menores a partir do texto também serve ao propósito comunicativo por meio dele.

Fonte: Elaborado pela autora

As situações didáticas apresentadas nos exemplos seguintes representam as distinções sumarizadas no Quadro 1.

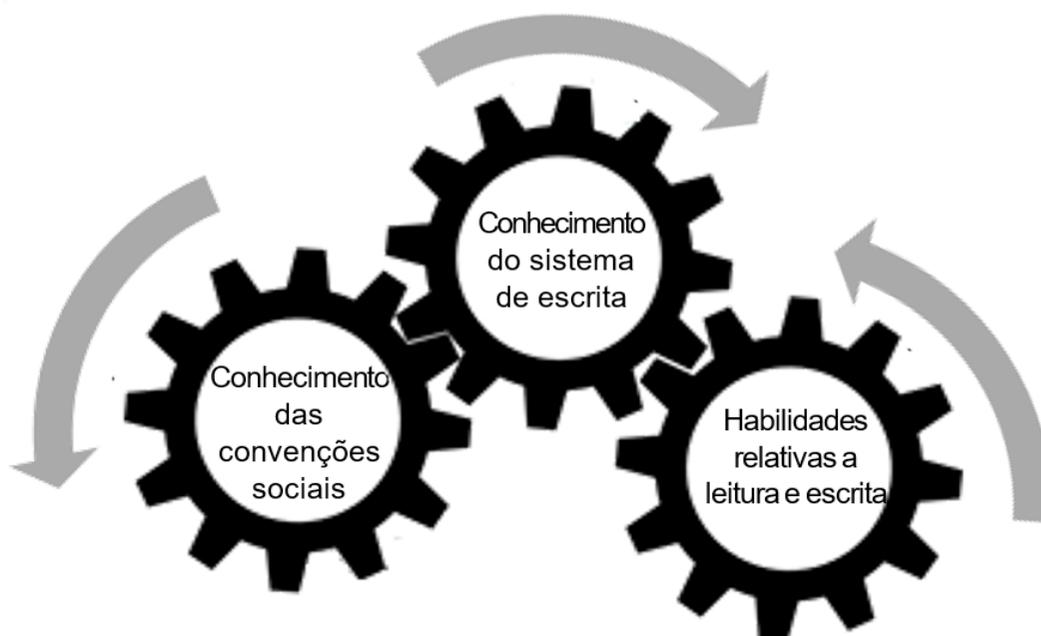
**Exemplo 3**

As atividades de rotina que realizo em minha turma são: escrita da rotina do dia no quadro, escrita do nome da escola e data e marcação da data no calendário. Essas atividades são utilizadas para trabalhar a leitura, as relações grafofônicas e a criação de repertório de palavras estáveis. A escrita da rotina no quadro normalmente é a primeira atividade. Na maioria das vezes, eu escrevo os momentos que iremos ter durante a aula, mas os alunos também são convidados para serem meus escribas. Depois da escrita, sempre uma das crianças é convidada para fazer a leitura dos momentos que teremos durante o dia. Uma atividade não tão frequente, mas que também faço nesse momento de escrita da rotina, é escrever palavras com a troca ou falta de alguma letra para que os alunos encontrem o erro e as corrijam. A escrita da data já foi desenvolvida de três maneiras em nossa turma. A primeira, no início do ano, na qual eu escrevia nome da escola, município e data e, em seguida, realizava a leitura destacando as sílabas formadas. Em outro momento, atuei como escriba dos alunos com eles ditando como se escrevia cada palavra. Atualmente, um aluno é chamado para escrever no quadro e, em seguida, realizamos a leitura corrigindo os erros cometidos. No decorrer do ano, estou percebendo a importância dessas atividades para os alunos, principalmente para aqueles que ainda estão, ou estavam, na fase inicial do processo de alfabetização. Em muitos momentos, eles recorriam a palavras que escrevamos durante a rotina para a escrita de outras. (Ano 2, Unidade 2, p. 23).

## AlfabetizaÇÕES

O Exemplo 3 mostra uma prática de linguagem escrita significativa, no sentido de atender ao propósito real de compartilhar o plano de trabalho a ser cumprido no dia e de envolver os alunos na organização do tempo na escola. Foi a produção desse texto que motivou e ressignificou a prática de ensino-aprendizagem do sistema de escrita com enfoque nas convenções ortográficas, a partir de situações de conflito motivadas pela professora. A produção escrita e o pensar sobre a língua aconteceram ao mesmo tempo, a partir de uma mesma situação didática. Nessa condição, alfabetização e letramento foram trabalhados articuladamente, numa relação que poderia ser representada pela metáfora de um sistema de engrenagens (Figura 3).

Figura 3 – Alfabetização e letramento metaforizados num sistema de engrenagens



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa ilustração, as engrenagens representam práticas de natureza linguística, textual e discursiva (um recorte que atende a nosso foco de análise). Todo o sistema – que representa o uso social da língua escrita em situações específicas e reais de interação – funciona porque as rodas dentadas, ou as dimensões que atuam nele, estão acopladas; elas se encaixam intencional e perfeitamente umas às outras. No caso do sistema mecânico, é a transmissão de movimento entre elas que permite o funcionamento concomitante. No campo da língua(agem), o mesmo acontece

quando alfabetização e letramento são trabalhados de forma articulada: os conhecimentos e as habilidades representados nas engrenagens se realizam conjuntamente nos momentos de interação social mediados pela língua escrita; é a ação conjunta deles que permite o movimento dialógico.

Por sua vez, o Exemplo 4 relata uma situação didática que pressupõe alfabetização e letramento trabalhados em momentos distintos, como práticas integradas, mas focalizadas paralelamente na dinâmica escolar. No momento relatado, desenvolvem-se atividades que, sendo características do letramento escolar, visam à alfabetização em sentido estrito. Nenhuma delas parte de um gênero textual ou, principalmente, visa a promover interação; o foco é unicamente oportunizar aos alunos refletirem sobre as relações grafofônicas. Ou seja, são próprias do letramento escolar.

---

#### Exemplo 4

Realizamos a atividade coletivamente. Fiz a leitura e expliquei cada questão, com as crianças acompanhando no livro, e usei o quadro para registrar as respostas da turma. Na primeira questão, foram apresentadas quatro palavras, com apoio de desenhos, com letras em destaque, numa cor diferente, para serem trocadas por outras indicadas na atividade, formando outras palavras: GATO (L, D), PATO (G,R), BOLA (M, S) e JACA (P, V). Realizei a leitura da questão e pedi que lessem a primeira palavra (GATO) e observassem se tinha alguma coisa diferente na palavra. Responderam que a letra T estava de outra cor; perguntei por que e disseram que era essa letra que deveria ser trocada. Então falei: “se trocarmos o T pelo L na palavra GATO, como vai ficar?”. A turma respondeu: “fica GALO, tia!”. “E se trocarmos o T pelo D na palavra GATO, como fica a palavra agora?”. “Fica GADO”. (A mesma atividade foi realizada com as outras palavras citadas anteriormente). À medida que as crianças iam respondendo, eu registrava no quadro as respostas da turma e elas escreviam no livro. A cada palavra que formávamos, caminhava pelas bancas, observando as atividades de cada uma.

Ao final dessa questão, convidei as crianças para lermos as palavras novas que formamos mudando apenas uma letra e pedi que observassem o que tinha em comum em todas as palavras e as crianças descobriram muitas coisas interessantes, como: todas as palavras tinham quatro letras, tinham duas sílabas e que trocamos as primeiras letras e só usamos consoantes nas trocas.

Iniciamos a segunda questão, que também era para trocar uma letra para formar outra palavra com o apoio de desenhos: FOCA (faca) e CANO (cana). As crianças realizaram com tranquilidade e observaram que, dessa vez, trocamos apenas vogais: a vogal O de FOCA pelo A para formar FACA e a letra O de CANO pelo A para formar CANA.

Na terceira questão, foram apresentadas várias sílabas com o objetivo de que as crianças formassem quatro nomes de brinquedos, sem nenhum apoio de desenho: PE, PI, AO, BO, PA, TE, NE, CA. Orientei que fôssemos marcando as sílabas que íamos usando para formar as palavras. Algumas crianças foram logo dizendo o nome de um dos brinquedos (PIÃO).

---

---

Então, chamei todos para verificarmos se as sílabas das palavras estavam mesmo dentre as outras e fomos lendo as sílabas e, quando lemos PI, gritaram: “E essa tia!”. Perguntei: “E qual está faltando?”. “O AO”, responderam. Escrevi no quadro e elas, no livro e continuamos a ler as sílabas e formar as palavras (PIÃO, BONECA, PETECA, PIPA).

Foi muito interessante observar o bom desempenho que tiveram, pois pensei que, nessa atividade, as crianças poderiam apresentar dificuldades, pois não tinham o apoio do desenho e achei que talvez fosse necessário ter os quadradinhos correspondentes à quantidade de sílabas, dando pistas dos nomes dos brinquedos. Porém, elas realizaram-na tranquilamente, inclusive identificando que a mesma sílaba se repetia em algumas palavras, como em BONECA e PETECA e em PIÃO e PIPA.

Para encerrar a atividade, realizamos a leitura das palavras, contamos as sílabas oralmente e escrevemos o número correspondente ao lado de cada palavra, ampliação que me ocorreu fazer no momento. (Ano 2, Unidade 3, p. 36-37).

---

De fato, a proposta do PNAIC é que se alternem atividades que, em alguns momentos, articulem alfabetização e letramento e que, noutros, abordem essas dimensões separadamente, em paralelo. Justifica-se mais diretamente essa orientação em um dos trechos dos cadernos, que transcrevemos no Exemplo 5.

---

### **Exemplo 5**

---

Um trabalho efetivo implica, portanto, a realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística). Sem dúvidas que um foco a ser priorizado nas turmas de primeiro ano deve ser a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas o propósito do alfabetizar letrando evidencia a necessidade de uma constante articulação entre tal eixo e os demais eixos. O que nem sempre é fácil. [...]

O estudo realizado por Carvalho (2012) mostra que muitos professores interpretam que tal articulação se dê a partir de situações em que na escrita de textos o professor provoque reflexões sobre o sistema de escrita. Nesses casos, geralmente os textos tornam-se pretextos para o ensino do sistema de escrita. Nesses momentos, via de regra, nem se viabiliza um trabalho produtivo de reflexão sobre o texto e nem um trabalho suficientemente reflexivo sobre o sistema de escrita.

[...] Há conhecimentos e capacidades específicos de cada eixo [...], os quais dependem, muitas vezes, de atividades específicas.

Podemos desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas, como muitas presentes em livros didáticos com textos de tradição oral, como as parlendas, trava-línguas, dentre outros. (Ano 1, Unidade 5, p. 9-10).

---

Nessa passagem, as autoras do texto se referem às diferentes interpretações para a associação entre alfabetização e letramento e suas implicações metodológicas. De igual modo, reconhecem os desafios imbricados na proposta de se alfabetizar letrando, pois esta requer constante articulação entre a apropriação do SEA e os demais eixos de ensino da língua. Falam, então, de uma articulação entre os processos “na medida do possível”, de modo que não torne rasa a reflexão sobre o SEA e sobre o texto.

O programa reconhece, noutros momentos, os ganhos pedagógicos em, pelo menos, se vincularem a textos as atividades de análise do funcionamento do sistema de escrita. Segundo exposto no caderno Ano 1, Unidade 5, por exemplo, “algum vínculo entre uma atividade e outra, pode dar mais sentido à aprendizagem da criança.” (p. 23); ou ainda, favorecer um envolvimento maior das crianças nas atividades realizadas (p. 17).

Isso nos ficou claro ao analisarmos 37 relatos constantes nos cadernos, dos quais fizemos um recorte de 83 atividades voltadas à apropriação e à verificação de aprendizagem do SEA, bem como à reflexão fonológica<sup>11</sup>. Desse conjunto de atividades, 66 (ou seja, 80%) se desenvolveram a partir de algum gênero textual; essas foram contextualizadas, especialmente a partir de sequências didáticas e projetos. Entretanto, das 66, apenas 22 puderam ser consideradas significativas, isto é, inseridas em práticas de linguagem que não a tarefa escolar em si. Essa evidência mostra-nos que o fato de se partir de um texto não garante que as atividades de ensino e aprendizagem do SEA atendam, concomitantemente, a um propósito comunicativo (o que as qualificaria como atividades significativas). Ademais, esses números manifestam a compreensão e a orientação pedagógica do programa para “alfabetizar letrando”, “em contexto de letramento” ou “na perspectiva do letramento”, a despeito de quaisquer nuances teórico-conceituais que divisamos nos textos.

Discordamos, entretanto, que a articulação implique o texto como pretexto, como se argumenta no segundo parágrafo do Exemplo 5. Aliás, já antecipamos neste capítulo que a presença do texto não é suficiente para que se caracterizem as práticas como articuladas. Elas o são apenas se uma dimensão servir à outra, sem que uma delas seja preterida. Dessa forma, amplia-se a referência do aluno para a construção de sentidos e oportuniza-se a ele empregar mais de um processo cognitivo, tal qual naturalmente se vivencia nos contextos de interação fora da escola.

De igual modo, seria importante que a referência a parlendas e trava-línguas como textos que permitem articular alfabetização e letramento fosse esclarecida como sugestão. Haja vista que quaisquer textos servem a esse propósito. Os professores devem, então, ampliar o universo de leitura dos alunos, apresentando-lhes outros gêneros também adequados. Em entrevista, Magda Soares afirma que, “tempos atrás, só se trabalhava com a criança com a história: ‘Criança gosta

---

11 Alguns relatos e atividades não constituíram o conjunto analisado por não apresentarem informações suficientemente pormenorizadas quanto às etapas didáticas, de modo que pudéssemos divisar a natureza das atividades, se estas foram contextualizadas ou não, ou se as práticas de alfabetização e letramento foram articuladas ou realizadas paralelamente.

de historinha, então se trabalha com a história’. Não! É preciso trabalhar com todos os gêneros.” (MAGDA, 2013, transcrição livre).

Aliás, a capacitação para esse tipo de percepção e abordagem é o desafio que esperamos ser vencido pelos programas de formação de professores, o que não vimos priorizado no PNAIC. Segundo Frade (2003), os livros para alfabetizar têm se aproximado sobremaneira dos livros de leitura e requerem do professor alfabetizador o domínio do conhecimento metodológico para que alfabetize a partir de materiais que não foram feitos para se ensinar a ler e a escrever. Eles atendem a propósitos comunicativos da vida fora da escola e a abordagem didática por meio deles é, em nossa leitura, o diferencial de uma alfabetização na perspectiva do letramento.

Ademais, também divisamos, no material, a existência de recomendações pedagógicas oscilantes quanto à realização das atividades paralelamente ou de modo articulado. Como ilustração, nos exemplos seguintes, assinalamos divergências entre os Exemplos 6 e 7 e o que se propõe o Exemplo 8. Talvez devido ao fato de os cadernos serem multiautorais, o que implica, muito possivelmente, diferentes posicionamentos teóricos.

---

#### **Exemplo 6**

Professores de diferentes partes do país, na construção de rotinas de alfabetização, têm mostrado que é possível desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética. (Ano 1, Unidade 2, p. 20, destaques adicionados).

---

#### **Exemplo 7**

As pesquisas mostram que professores de diferentes redes de ensino estão sim ‘reinventando a alfabetização’ por meio da construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que consideram, como apontado por Soares (2003), as especificidades do processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, não separam a aprendizagem do sistema de escrita das práticas de leitura e produção de textos. (Ano 2, Unidade 1, p. 18, destaques adicionados).

---

#### **Exemplo 8**

Assim, a organização das aprendizagens na rotina deve priorizar a importância das atividades permanentes e dos jogos na alfabetização como atividades diárias que proporcionam reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, contemplando diferentes unidades linguísticas. Além disso, o desenvolvimento de seqüências e projetos didáticos indica a importância de desenvolver práticas de leitura e escrita, semanalmente, de forma significativa e contextualizada, atreladas aos diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa na exploração dos gêneros orais e escritos, bem como aos diferentes componentes curriculares. (Ano 2, Unidade 2, p. 24, destaques adicionados).

---

## AlfabetizaÇÕES

Conforme Exemplo 8, se atividades centradas em textos deverão ser desenvolvidas semanalmente e atividades sobre o SEA, diariamente, isso significa que ora um dos eixos do ensino da língua (leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística) é priorizado nas práticas pedagógicas e dá movimento ao processo, ora outro desempenha essa função; um no compasso do outro. Ou seja, não serão concomitantes, ao mesmo tempo, como predisõem os Exemplos 6 e 7. Além disso, no último fragmento, fala-se que as atividades de texto deverão se articular com os demais eixos, mas não se pressupõe a reciprocidade quando se parte da análise linguística.

À vista disso e resguardadas as limitações de quaisquer programas de formação continuada, a questão que fica é se o PNAIC “deu conta”, então, da formação do professor autônomo, crítico e criativo, que é o instrumento essencial para se “alfabetizar letrando” ou “na perspectiva do letramento”. As alternâncias não esclarecidas, somadas às explanações de pouca profundidade, podem contribuir, com efeito, para a formação de um professor inseguro quanto ao ensino mediado pelo texto. Ele, portanto, estará vulnerável a propostas outras, como as que atualmente se sobrepõem, sob o discurso de serem distintamente pautadas em evidências científicas.

Verdade é que, salvo as situações de negação do letramento como base igualmente importante no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, tanto as práticas integradas paralelamente como as integradas articuladamente podem operar para o propósito final de se formar um indivíduo alfabetizado e letrado. Além disso, na dinâmica escolar, marcada por valiosa heterogeneidade didático-metodológica, ambas as configurações são relevantes e atendem a aprendizagens elementares para o desenvolvimento e a apropriação das habilidades de leitura e escrita. Afinal, não há como pensarmos a alfabetização sem a organicidade e sistematicidade da escola (SOARES, 2017), sem que, em algum momento, por exemplo, se pensem as unidades menores da língua estritamente para análise linguística; ainda que essas abordagens deixem de atender, momentaneamente, à relevância social não escolar a que remete Kleiman (2005). Mas, de igual modo, não podemos ignorar o fato de que as interações verbais do cotidiano extraescolar se constroem articuladamente com o conhecimento que cada usuário tem da estrutura da língua que emprega, realidade que também precisa ser (re)produzida na escola, em algum momento do processo educacional.

Nesse sentido, a sala de aula deve constituir um amplo contexto de letramento, em que, na medida em que acontece a alfabetização – no sentido mesmo de ser proporcional –, também se apresentem propostas de interação social para além das práticas escolares, ainda que não necessariamente a um mesmo tempo, articuladas num evento didático único. Por isso, não nos parece que a expressão “alfabetizar letrando” represente coerentemente a proposta pedagógica do PNAIC; nem mesmo de um grande número de escolas que trabalham com alfabetização. O verbo no gerúndio colocado imediatamente após o outro expressa uma ação simultânea, correspondente a um adjunto adverbial de modo (CUNHA; CINTRA, s.d., p. 480). Nessa condição, “letrando” é o modo como se alfabetiza e,

## AlfabetizaÇÕES

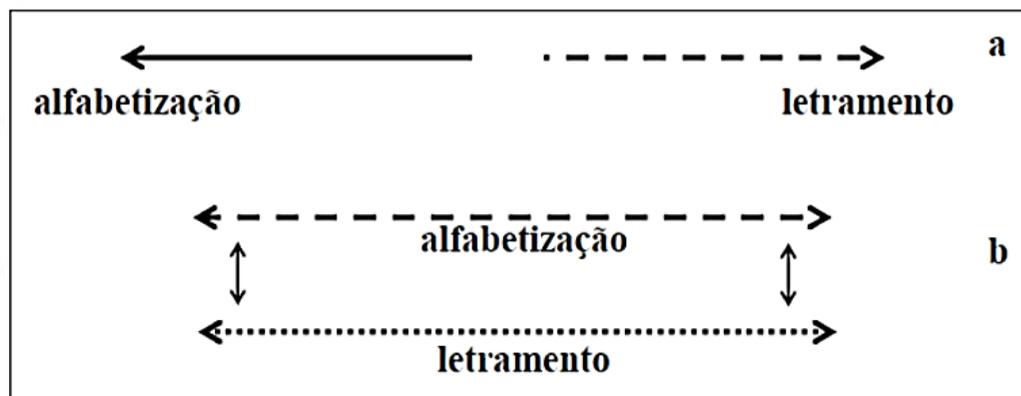
segundo rege a gramática, devem, então, ser as duas ações realizadas concomitantemente, em um mesmo momento.

Mas, tal qual evidenciado na proposta do PNAIC, de fato, vai-se alfabetizando e vai-se letrando ao longo de todo o período destinado à aprendizagem da língua, não necessariamente a partir dos mesmos momentos didáticos. Por isso, acreditamos ser mais adequado falar em uma escola que, na verdade, alfabetiza e letra, integrando ambos os processos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental e, sempre que possível, articulando-os.

### 5. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NUM *CONTINUUM*

À vista de possibilidades pedagógicas e exigências cognitivas já discutidas, propomos uma releitura do *continuum* apresentado por Silva (2019) quanto à relação entre os processos de alfabetizar e letrar, consoante a inequívoca necessidade de “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003, 2004), mas sem que se negligencie o letramento.

Figura 4 – Compreensões de alfabetização e letramento



Fonte: Silva (2019, p. 229)

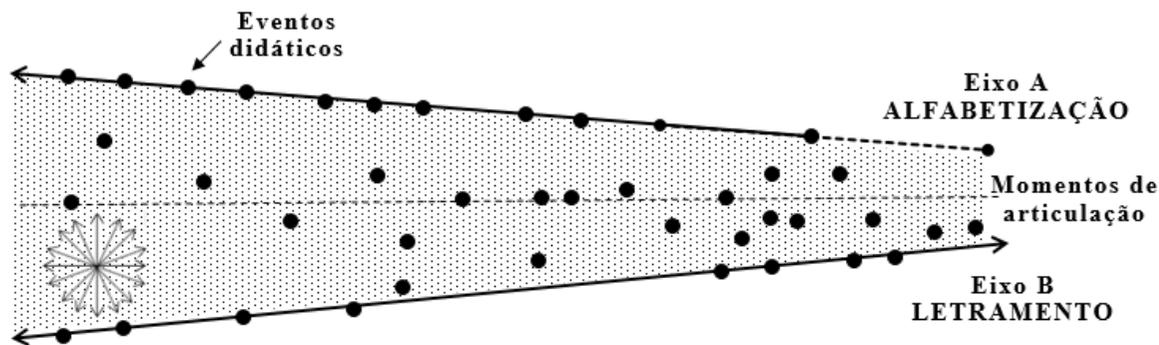
O esquema “a” apresenta a perspectiva dicotômica entre alfabetização e letramento, como processos autônomos, visão esta que ainda orienta ou já orientou as práticas escolares em algum momento do percurso histórico da educação brasileira. Ele bem representa as ações centradas estritamente na alfabetização à época das cartilhas, por exemplo; ou a primazia do letramento em

função da emergência do que se compreendeu equivocadamente como “método construtivista”<sup>12</sup>, momento em que se passou a defender a aprendizagem automatizada do SEA a partir do mero contato com textos de circulação social.

Por sua vez, o esquema “b” mostra a junção desses processos, um e outro sendo trabalhados sob a premissa de se alfabetizar em contextos de letramento (SOARES, 2017), dentro de um *continuum*. Os eixos são distintos, devido às especificidades cognitivas e pedagógicas que os processos compreendem. As setas nas extremidades indicam o desenvolvimento contínuo das respectivas habilidades, uma vez que se inicia antes do processo de escolarização e perdura por um dado período de tempo, senão por toda a vida dos indivíduos.

Entretanto, a representação em “b” permite que visualizemos apenas a coexistência da alfabetização e do letramento na escolarização. Propomos, assim, uma releitura dessa representação, a fim de que ela também indique as intervenções didáticas possíveis, que ora articulam os processos de alfabetização e letramento, ora os desenvolvem paralelamente, o que buscamos representar na Figura 5.

Figura 5 – Alfabetização e letramento integrados na prática pedagógica paralela e articuladamente



Fonte: Elaborada pela autora

Na mesma perspectiva do *continuum* proposto por Silva (2019) e considerando-se a primeira etapa da escolarização dedicada a “alfabetizar”, os eixos A e B representados no infográfico

12 Fruto dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a psicogênese da escrita não é, com efeito, um método de ensino. Trata-se de uma teoria de aprendizagem, que se ocupa do “como se aprende” a língua escrita, num movimento em que a criança é agente, um ser que elabora, que constrói (daí o nome “construtivismo”) e que é resultado desse processo. O professor, por sua vez, deixa de ser visto como o único detentor de saberes a serem transmitidos e passa a ser visto como aquele que medeia o processo de construção do conhecimento, promovendo conflitos que levam aos avanços cognitivos esperados.

constituem, respectivamente, o ensino da língua escrita e abordagens dos usos sociais dessa modalidade da língua<sup>13</sup>, ambos integrados na prática pedagógica. O espaço entre eles comporta o universo de possibilidades do trabalho pedagógico, em que essas dimensões se associam de forma não linear, porque visa aos objetivos de ensino, à perspectiva teórica do professor e às necessidades e condições do contexto. Por isso, esse movimento da ação pedagógica pode se dar em todas as direções, o que indicamos pelo gráfico circular no canto inferior esquerdo da figura. Por exemplo, pode-se retomar algo já trabalhado ou avançar, aprofundando-se conhecimentos; pode-se seguir uma sequência didática inteiramente voltada ao letramento e saltar a outra de alfabetização. O processo de ensino-aprendizagem consiste, então, num emaranhado de  $n$  “caminhos pedagógicos”, definidos para se formarem alunos alfabetizados e letrados.

Os pontos pretos na figura equivalem aos eventos didáticos, às atividades realizadas no contexto escolar ou a partir dele, em atendimento a ele. Estando sobre o Eixo A, correspondem a atividades descontextualizadas (por não partirem de textos nem estarem associadas a gêneros outros além do próprio exercício escolar) e estritamente dedicadas à análise e à aprendizagem do SEA. Já o Eixo B comporta atividades que têm o letramento como foco de ensino e aprendizagem. Portanto, sobre ambos os eixos estão as atividades que dicotomizam as competências. Por sua vez, há aquelas que estão no espaço compreendido entre os eixos, os quais contêm as infinitas possibilidades de articulação dessas dimensões, para além da integração. Nesse caso, a depender do objetivo de ensino, é possível que uma delas ganhe maior enfoque – sem que a outra seja anulada –, o que a colocaria representada mais próxima do eixo equivalente.

Tal qual no diagrama original (SILVA, 2019), na Figura 5 os eixos também são distintos, mas não paralelos. A convergência deles se justifica porque alfabetização e letramento tendem a se aproximar, como consequência da cooperação entre as dimensões, bem como devido ao fato de que as abordagens estritas do sistema tendem a ser gradualmente mais pontuais e menos regulares (trecho pontilhado do eixo A), à medida que as crianças se apropriam do SEA e de suas propriedades<sup>14</sup>. Desse modo, numa dada etapa, espera-se que prevaleçam atividades voltadas à formação discursiva dos alunos, integrada a outros objetos de ensino.

13 Kleiman (2005) considera inadequado dizer que se ensine letramento, já que não se trata de uma habilidade, mas envolve um conjunto de habilidades que vão muito além do que se pode ensinar na escola. Contudo, a autora também acredita que a instituição escolar pode proporcionar algumas situações de aprendizagem relativas aos usos sociais da escrita e que viabilizarão aos aprendizes mobilizar algumas capacidades necessárias para essas práticas.

14 Não afirmamos categoricamente que o indivíduo estará alfabetizado. Segundo Morais (2012), ainda que se tenha alcançado a etapa alfabética, será necessário que sejam consolidadas questões ortográficas. Soares (CEALE, 2015) também reconhece que não convém tomar como encerrado o período de “alfabetização”, exceto politicamente e sob a perspectiva da psicogênese da escrita. Nesse caso, ainda que não estejam consolidadas muitas das habilidades leitoras e escritoras necessárias para uma interação social mais abrangente, o momento seria aquele em que a criança (ou jovem, ou adulto) é capaz de ler com razoável fluência e escrever textos mais curtos; assim, já teria se conscientizado das propriedades do SEA, compreendendo também que alguns sons são notados com letras diferentes.

Ao associarmos as propostas do PNAIC ao infográfico da Figura 5, divisamos que as práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita relatadas no material formativo se concentram nos eixos, sobre eles, marcando, de fato, a preferência por abordagens paralelas ao longo do período tradicionalmente conhecido como “alfabetização”. O programa concilia o conhecimento da língua e os usos dela, focalizando cada qual em um momento didático específico.

Por um lado, essa configuração de ensino atende a questões cognitivas e ao próprio papel da escola, como um lugar especial e socialmente definido para práticas de ensino-aprendizagem. Havendo o processo de escolarização, não há como todos os usos da linguagem acontecerem com a mesma espontaneidade com que se realizam nos demais contextos sociais.

Contudo, insistimos que as escolhas pelo “alfabetizar letrando” sejam mais frequentes, uma vez que a articulação das dimensões está mais relacionada ao modo como o professor combina as possibilidades didáticas do que, propriamente, com as definições de conteúdo. Isso para que não fiquemos sujeitos a ver a língua como um elemento distante e autônomo, que só interessa à escola e que, por isso, é desinteressante, difícil ou até inútil para a vida real do dia a dia. Ela não é um objeto, tampouco é externa ao ser social, como nos lembra Street (2014).

Posto isso, não podemos correr o risco de nos apegarmos ou nos limitarmos à “manipulação mecânica de palavras” (FREIRE, 1989, p. 7, em prefácio escrito por Antônio Joaquim Severino), treinando-as, memorizando-as para a escola ou para, só “mais tarde”, talvez, serem empregadas em algum texto que, de fato, tenha o porquê de existir na dinâmica da vida. É preciso romper com essas práticas que têm sido evocadas e aplaudidas ainda hoje. A aquisição da técnica satisfaz a índices, que quantificam o que as crianças supostamente sabem quanto a conteúdos predefinidos, de teor preponderantemente linguístico. Mas não é suficiente para formar agentes no mundo, já que silenciam discursos e a construção de sentidos. A língua, em momento algum, é independente de contextos político-sociais e não o pode ser na escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, problematizamos as práticas de alfabetização e letramento a partir da proposta pedagógica do PNAIC. Buscamos esclarecer como o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita se associa com os usos sociais dessa língua no cenário escolar. Os cadernos formativos do programa foram a base documental que instigou nossos questionamentos e a partir de onde desenvolvemos as análises.

A investigação mostrou que tanto a literatura como projetos e plataformas que ela fundamenta empregam diferentes vocábulos para elucidar o que significa “alfabetizar letrando”, “em contexto de

## AlfabetizaÇÕES

letramento” ou “na perspectiva do letramento”. Fala-se que as práticas de alfabetizar e letrar devem ser simultâneas, integradas, articuladas ou que devem acontecer ao mesmo tempo. A princípio, são termos tomados como sinônimos, mas que, na verdade, apresentam distinções semânticas importantes.

Conforme discutimos, pensar essas práticas como paralelas, coexistentes ao longo de todo o período de ensino-aprendizagem da língua escrita, é diferente de se trabalhá-las simultaneamente, por meio de atividades integradas e articuladas (cf. FERREIRA, 2004; HOUAISS; VILLAR, 2001). No primeiro caso, alternam-se entre atividades centradas nas questões linguísticas e as práticas de uso da língua. Nesse formato, alfabetização e letramento são contemporâneos na etapa escolar que focalizamos. Já no segundo caso, além de serem desenvolvidos numa mesma época, são simultâneos, realizando-se nos mesmos eventos didáticos, mas uma contribuindo com o outro mutuamente, num mesmo momento.

Além disso, considerando-se que ambas as dimensões têm especificidades que precisam ser desenvolvidas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, o estudo revela que elas se relacionam dentro de um *continuum*. A consciência do universo de possibilidades que essa perspectiva revela confere aos professores mais confiança ao definirem estratégias de ensino da língua escrita que melhor atendam ao perfil dos alunos com que trabalham. Poderão ora privilegiar uma das dimensões, ora outra; ou abordá-las como interdependentes.

Numa época em que se tem hostilizado as práticas de letramento na escola, este estudo as reafirma como indispensáveis quando se visa à formação de um indivíduo agente no mundo, de alguém que constrói sentidos a todo tempo. Assim, as reflexões acerca de um programa oficial de formação de professores que prima pela alfabetização na perspectiva do letramento contribuem também para minorar os ecos das objeções político-partidárias.

## 7. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. London: Blackwell, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019a. Edição 70-A, Seção 1, Extra, p. 15. Consultado a 27.01.2021, em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

## AlfabetizaÇÕES

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**: ano 2, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**: ano 2, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo**: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: Consolidação e monitoramento do Processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012e. Seção 1, n. 129.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Os diferentes textos em salas de alfabetização**: ano 1, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

CAFARDO, R. MEC quer criar teste para medir rapidez na leitura das crianças. **Estadão**, São Paulo, 4 fev. 2020. Consultado a 11.02. 2021, em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-quer-criar-teste-para-edir-rapidez-na-leitura-das-criancas,70003184687>.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. **Magda Soares responde**. 22 dez. 2015. Consultado a 12.02.2021, em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-2.html>.

## AlfabetizaÇÕES

- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s. d.].
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 15-29, mar./abr. 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2, p. 76-88, nov. 2017. Consultado a 12.02.2021, em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277>.
- GEE, J. P. **Literacy and education**. New York: Routledge, 2015.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [S.l.]: Cefiel / IEL / Unicamp, 2005.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Estudos em EJA). *E-book*, não paginado. Capítulo 7.
- MAGDA, S. **Alfabetização e Letramento**. Vídeo enviado ao YouTube por Escola Cidadã, Alvorada – RS, 1 ago. 2013. Consultado a 12.02.2021, em <https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM>.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.
- MORAIS, A. G. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Estudos em EJA). *E-book*, não paginado. Capítulo 3.
- MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

## AlfabetizaÇÕES

- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59-76
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. *In: SANTOS; C. F.; MENDONÇA, M. (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.
- SILVA, M. do C.; OLIVEIRA, R. A. J. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0016.
- SILVA, W. R. Letramento ou literacia: ameaças da cientificidade. *In: SILVA, W. R. (org.). Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021, v. 1. p. 111-162.
- SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 58, v. 1, p. 219-240, jan./abr. 2019.
- SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 21-15, jul./ago. 2003a.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED*, 2003, Caxambu. Caxambu: [s.n.], 2003b, p. 1-18.
- SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, V. M. (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003c. p. 89-113.
- SOARES, M. B. **Português**: uma proposta para o letramento: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

## AlfabetizaÇÕES

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. *In*: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2002. p. 7-18.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## CAPÍTULO 3

# ALFABETIZAÇÃO EM DIRETRIZES E EM PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO

Evangelina Faria<sup>1</sup>  
Germana Correia de Oliveira<sup>2</sup>  
Marianne C. B. Cavalcante<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Esse capítulo evidencia as mudanças ocorridas nos últimos anos no processo de formação de professores alfabetizadores no Brasil. Para tanto, partiremos da reflexão sobre alguns documentos oficiais que fomentaram, em grande parte, os grandes Programas de Formação desenvolvidos em governos das últimas três décadas e discutiremos a transformação ocorrida na perspectiva da alfabetização trazida pela *Política Nacional de Alfabetização* (PNA), instituída pelo governo do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, através do Decreto nº 9.765, do dia 11 de abril de 2019, do qual faz parte o Projeto de Formação de Professores: *Tempo de Aprender*.

- 1 Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Contato: [evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com).
- 2 Professora do Ensino Básico na Secretaria do Estado da Educação e Cultura, estado da Paraíba, Brasil; Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contato: [germanacorreia@gmail.com](mailto:germanacorreia@gmail.com).
- 3 Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1C, Brasil. Contato: [marianne.cavalcante@gmail.com](mailto:marianne.cavalcante@gmail.com).

Naturalmente, em um capítulo, não se pode abarcar todos os aspectos do referido projeto constituído por 8 (oito) módulos, desse modo, centraremos a discussão em recortes de módulos iniciais que elucidam as diferenças da atual política quando comparada a programas anteriores. Para iniciar a discussão, traremos informações sobre documentos e programas que marcaram as práticas educativas no Brasil e indicaram novas propostas de ensino. Começamos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PNC (BRASIL, 1997) e pelos programas implementados nas últimas décadas.

## 2. PARTIDA PARA UMA TRAJETÓRIA PROMISSORA

No final da última década do século XX, tivemos a publicação dos primeiros volumes dos PCN (BRASIL, 1997). Uma coleção de documentos que teve como objetivo ser referência para os ensinos Fundamental e Médio de todo o Brasil. A intenção era apresentar um documento norteador que garantisse, a partir das ideias propostas para o ensino, que todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, tivessem acesso ao direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Os PCN não possuíam caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupunham que suas diretrizes fossem adaptadas às peculiaridades locais de ensino. Foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula.

As comunidades escolares de todo o país sempre estiveram cientes de que os PCN não eram uma coleção de regras que pretendiam ditar o que os professores deveriam ou não fazer. São, isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Sobre as orientações para o processo de alfabetização em si, nos PCN, conforme a organização dos seus documentos, acessamos o Volume 2, dedicado à Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries (atuais 2º a 5º anos), uma vez que não há um volume específico para a alfabetização.

Tendo como base a perspectiva dialógica e sociocultural do ensino de língua (embora suas referências não estejam devidamente explicitadas), os parâmetros trazem uma abordagem que considera a linguagem em uso, abordando o ensino pautado na atividade discursiva e na diversidade de gêneros textuais realizados nas modalidades oral e escrita.

Passados 24 anos de publicação do documento, é importante frisar que, no momento de sua propositura, já se defendia a realização de um “enorme esforço para a revisão das práticas tradicionais da alfabetização (BRASIL, 1997, p. 19). Nesse sentido, concebe-se que

## AlfabetizaÇÕES

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p. 22).

Assim, uma alfabetização centrada simplesmente na memorização perderia espaço para uma prática educativa mais ampla, conceitual, com base nas competências linguísticas a serem desenvolvidas ao mesmo tempo em que o aluno se alfabetiza.

Mais à frente, traz-se outra reflexão interessante acerca de material didático utilizado na alfabetização, afirmando que as tradicionais cartilhas foram substituídas por uma grande variedade de textos e que essas “novas” propostas didáticas têm produzido “bons resultados”, embora ainda sejam, em algumas realidades, permeadas por desinformação por parte dos alfabetizadores, cujo processo de formação ainda foi muito arraigado aos métodos tradicionais. Nesse sentido, o referido documento reforça:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 24).

De acordo com a citação, há uma profunda mudança na prática de sala de aula da alfabetização. Já não há espaço para um primeiro momento do ensino das letras e um segundo da introdução à leitura e escrita. Isso deve ser realizado de forma integrada. O texto materializado nos gêneros deve ocupar as práticas na alfabetização. Logo, essa mudança também interfere no agir do professor alfabetizador. Vejamos:

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p. 23).

Dessa forma, percebemos um convite a uma postura que envolve professores e crianças. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático pautado na diversidade textual e nos usos sociais da língua. Isso não quer dizer, segundo o documento, que “a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante” (BRASIL, 1997, p. 28), tampouco se defende uma “abordagem espontaneísta da alfabetização escolar” (BRASIL, 1997, p. 28). O enfoque é a consideração dos processos sociais de uso da língua, para que a criança possa efetivamente aprender a ler textos que circulam na sociedade e escrever tendo como modelos a diversidade de gêneros do dia a dia.

Após a publicação dos PCN pelo governo federal brasileiro, houve uma grande demanda de professores que revelaram não compreender a proposta dos diversos volumes e que alegavam que era preciso estudar para familiarizar-se com ela e então construir a possibilidade de uma mobilização efetiva de saberes. A necessidade era a de que os professores conseguissem ressignificar as suas vivências didáticas a ponto de se adequarem à perspectiva daquele documento. O governo, então, percebeu a necessidade de instituir um programa que promovesse o encontro prático dos professores com o texto, sua compreensão e percepção crítica na consolidação das práticas de ensino.

Nesse contexto, surgiu o programa *Parâmetros em Ação* (BRASIL, 1999), cujo objetivo era apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos PCN (BRASIL, 1999, p. 3). É importante registrar que o Módulo da abertura desse programa chamava-se “Alfabetizar com textos”.

O *Parâmetros em Ação* foi, então, o primeiro programa que envolveu os professores alfabetizadores da rede básica de ensino no Brasil, trazendo em seu módulo introdutório o objetivo de levar à reflexão de modo a:

[...] propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela **construção coletiva do conhecimento pedagógico**, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas

possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, 1999, p. 4, grifos nossos).

Há, na citação, um convite para aprofundar o que já foi implementado e intensificar o gosto pelo conhecimento pedagógico. Era um reforço para que as ações fossem mais recorrentes nessa então nova perspectiva de ensino, além de ser um incentivo para a construção do conhecimento pelo professor. Esperava-se que o profissional da alfabetização conhecesse a língua em sua realidade e não apenas receitas, fórmulas prontas para aprendizagem, sem refletir sobre a origem das causas dos problemas.

### 3. LEGADOS DA CONTINUIDADE DO PERCURSO

Após a implementação dos *Parâmetros em Ação* (BRASIL, 1999), relacionados às práticas de ensino da leitura e escrita em contextos de alfabetização, foram realizados, ao longo da primeira década do século XXI, os programas: *Gestão da Aprendizagem – GESTAR* (BRASIL, 2001b), *Programa Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA* (BRASIL, 2001a), *Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER* (BRASIL, 2007), *Pró-Letramento* (BRASIL, 2005) e *Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (BRASIL, 2012a), os quais trouxeram concepções de alfabetização subjacentes aos conhecimentos acumulados oriundos de pesquisas sobre alfabetização.

Dentre essas pesquisas, podemos citar, como exemplo, as do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG; do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da UFPE; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Científica (GEPAC), da UNESP; do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade (GPEALE), da Universidade de São João del-Rei; do Grupo denominado Observatório de EJA – Reescrevendo o Futuro, da Universidade Estadual da Amazônia; do grupo da área da saúde, intitulado Alfabetização e seus avatares/Indicadores clínicos de risco/Linguagem e Subjetividade, da PUC-SP; e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (MEDIAR), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; além da própria Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e dos estudos de Soares (1998, 2000, 2015, 2017, 2020), que é uma professora pesquisadora de referência em alfabetização. Por fim, lembramos que, tanto nos documentos oficiais como nas formações, contamos com as pesquisas de estudiosos estrangeiros, como Bakhtin (1929, 1979), Vygotsky (1934, 1978), Bettelheim (1980), Benjamin (1984), Ferreiro e Teberosky (1985), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Reyes (2010, 2016) e tantos outros.

## AlfabetizaÇÕES

A fim de situarmos os programas acima referidos no decurso dos anos, elaboramos o Quadro 1, com o qual descrevemos os programas, seu período de implementação e seus principais objetivos. São programas nacionais relacionados à alfabetização, criados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Quadro 1 – Programas nacionais relacionados à alfabetização

Programa (implementação)	Objetivos
PROFA (2001-2002)	<p>“Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza”. (BRASIL, 2001a, p. 4).</p> <p><b>“Oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países”.</b> (MENEZES; SANTOS, 2001).</p>
Pró-Letramento (2005-2010)	<p>“Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; <b>propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;</b> desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino.” (BRASIL, 2005, p. 7).</p>
PRALER (2007)	<p><b>“Recuperar e valorizar experiências profissionais dos professores, fazendo-os criar uma reflexão sobre sua prática educacional,</b> onde o professor deve se entender como um interlocutor dos conhecimentos, na interação com o aluno.</p> <p>Garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de ações sistêmicas e estratégicas de estudo individual a distância e atividade presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo Formador”. (BRASIL, 2007, p. 8).</p>

## AlfabetizaÇÕES

<p>PNAIC (2012-2018)</p>	<p>“I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;</p> <p>III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);</p> <p>IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;</p> <p>V – <b>Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental</b>”. (BRASIL, 2012a).</p>
------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria (grifos nossos)

Antes de comentar os dados do Quadro 1, é necessário esclarecer a presença dos diversos Programas ao longo de duas décadas. Sobre essa questão, podemos nos perguntar: é necessário esse investimento na implementação dos Programas de formação de professores? Em resposta, apresentamos dados do Blog *Desafios da Educação*, sobre a pesquisa da *Education at a Glance*, em 2019, em que se afirma:

Proporcionalmente, o investimento por aluno no Brasil é menos da metade do observado nos países da OCDE<sup>4</sup>. Na educação infantil, por exemplo, o país investe anualmente US\$ 3,8 mil por aluno – em torno de R\$ 15,4 mil. A média da OCDE é de US\$ 8,6 mil – ou R\$ 35 mil. A diferença é parecida nos números do ensino fundamental (US\$ 3,7 mil por aluno brasileiro, contra US\$ 10,2 mil na OCDE) e do ensino médio (US\$ 4,1 mil ante US\$ 10 mil). O principal reflexo do baixo investimento aparece no salário dos docentes. Além de ganhar menos do que os colegas do exterior, o professor brasileiro ainda tem de lidar com turmas maiores<sup>5</sup>.

A partir dos dados, reconhecemos que a diferença apresentada pelo Brasil é grande. Hoje, em 2021, com o câmbio do dólar em R\$ 5,70 reais, essa alteração ainda é muito maior. Sabemos que a escola pública nunca foi alvo de profunda atenção e investimento. Um exemplo é observar, na

<sup>4</sup> Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico.

<sup>5</sup> Fonte: Blog desafios da educação. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/brasil-investimento-e-educacao-ocde/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

pandemia da Covid-19, como outros setores saíram-se muito bem: os bancos, o judiciário, o legislativo, a agricultura. Todos esses setores da sociedade funcionaram com tranquilidade, pois os recursos digitais necessários às diversas demandas, em especial, as de interação, já se faziam presentes. A escola pública brasileira, em seu descompasso histórico, desmoronou em todos os seus segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A sociedade entrou na era digital, mas a escola ficou de fora. Por quê? Essa é a pergunta que se deve fazer. Além disso, a escola trabalha com aprendizagens que agregam conhecimento de várias áreas: neurociência, educação, linguística, psicologia. Com o avanço desses campos, a escola precisa estar sempre se atualizando e esse é um dos motivos para advogarmos em prol de investimentos perenes e significativos em programas de formação de professores.

Voltando para os objetivos dos programas apresentados no Quadro 1, podemos perceber o enfoque das ações para a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo-se metas para “ocasionar transformações”, principalmente a partir do aprimoramento da formação e consequente atuação do professor.

Como percebemos, o professor é o centro das atenções quando a questão envolve aprimoramento das práticas educativas em alfabetização. Segundo Lovato (2015, p. 1), as políticas públicas e os programas voltados para a formação continuada de professores, no Brasil, elaborados e implementados em serviço, em sua grande maioria, têm como finalidade melhorar a ação dos educadores e evidenciar o papel preeminente que eles têm na alfabetização. Eles são chamados a refletir sobre a prática, conhecer melhor o funcionamento da língua em uso e administrar esse conhecimento em sala de aula. Cada vez mais, compreende-se o papel autônomo do professor. Naturalmente, quando se atinge o professor, chega-se ao aluno.

Com relação à contribuição das universidades na implementação desses programas, teceremos comentários específicos sobre o *Pró-Letramento* e o *PNAIC*. No primeiro, houve uma certa parceria de universidades (UFMG, UNICAMP, UFPE, UNB) para a construção dos materiais do programa. Naturalmente, outras universidades públicas aderiram e fomentaram o programa nos estados brasileiros, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Universidades responsáveis pelo *Pró-Letramento*

UNIVERSIDADES	ESTADOS
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Ceará, Maranhão, Piauí
Universidade Estadual do (UEM)	Paraná
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Minas Gerais
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Paraná
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Bahia
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)	São Paulo
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	São Paulo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Espírito Santo, Mato Grosso, Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais
Universidade Federal de Rio Preto (UFOP)	Minas Gerais
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Rondônia, Pará, Tocantins
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Alagoas, Mato Grosso
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Paraná
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Minas Gerais, Rio de Janeiro
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Minas Gerais
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Minas Gerais
Universidade de Brasília (UNB)	São Paulo, Goiás, Amazonas Distrito Federal, Pará, Mato Grosso do Sul
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Amapá

Fonte: Adaptado do Portal do MEC (2021)<sup>6</sup>

6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 20 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

Nesse cenário, tivemos um material construído por quatro universidades, que possuíam núcleos de pesquisa sobre alfabetização e a participação de 21 universidades, sendo algumas responsáveis pela formação em vários estados. Dentro da mesma perspectiva dos outros programas, a concepção de alfabetização e de linguagem do *Pró-Letramento* aprofundava as noções dos *Parâmetros em Ação*, isto é, um professor crítico, autônomo e crianças que constroem o conhecimento.

Após o *Pró-Letramento*, surge o *PNAIC* (BRASIL, 2012a), que foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, dentro da década de 2014-2024 (BRASIL, 2012a).

Introduzindo um foco maior no aluno e numa perspectiva mais pragmática, o programa trouxe a proposta da implementação dos “direitos de aprendizagem” enquanto perspectiva política para o processo educativo. Entretanto, não só esse aspecto merece nossa atenção, mas também é importante relevar a visão de alfabetização, através da percepção de professores e de crianças, que perpassa a criação desse Programa e dele é constitutivo.

No *PNAIC*, constatam-se alguns avanços: primeiro na construção mais democrática dos materiais e, segundo, numa inserção mais profunda do olhar da educação sobre a criança a ser alfabetizada<sup>7</sup>.

No que tange à construção dos materiais, é necessário sublinhar a visão de coletividade do grupo de pesquisadores que dialogava com o Ministério da Educação (MEC) e que traçou como estratégia que as universidades deveriam ficar responsáveis pela formação dos alfabetizadores do seu estado. Esse princípio norteador diz muito sobre a visão que se tem da educação pública, pois toda a rede pública de ensino deve estar profundamente articulada, não sendo instâncias separadas por níveis. Cada uma com uma função específica, mas contribuindo para uma mesma finalidade: desenvolver o nível de escolaridade de todos os seus cidadãos. Assim, a universidade pública não pode estar desconectada das outras esferas de Educação. Essa perspectiva teve impactos positivos, como a criação de Núcleos de Estudos em Alfabetização em muitas instituições, a exemplo do Núcleo de Estudos em Alfabetização e em Linguagem Matemática (NEALIM), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A junção de 39 Universidades ajudou a alcançar um maior número de participantes ao *PNAIC*.  
Vejam os:

<sup>7</sup> Nesta coletânea, o Capítulo 2 também apresenta resultados de pesquisa a partir do *PNAIC*.

[...] em 2013 houve adesão maciça dos estados e distrito brasileiros ao programa, bem como maior participação das universidades na produção de materiais e execução dos cursos. Por meio do Pacto, é a primeira vez que um programa de formação continuada atinge tantos municípios e educadores no Brasil (são 5.420 cidades participantes), e é justamente essa amplitude do programa que indica a heterogeneidade de suas contribuições e resultados. (FRADE; CARVALHO, 2014, p. 5).

O alcance do programa foi gigantesco. No estado da Paraíba, por exemplo, tivemos o engajamento de 8.620 profissionais do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Segundo Nörnberg *et al.* (2017, p. 31), esse foi o maior programa de formação já desenvolvido pelo MEC: “Nos anos 2013 e 2014, foram 311 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudos envolvidos na formação continuada do PNAIC”. Esses dados mostram que a integração de forças faz diferença no engajamento das instituições parceiras.

Em relação à construção mais democrática dos materiais, a elaboração dos cadernos de formação do *PNAIC* foi feita em parceria com todas as universidades públicas e com, naturalmente, alguns professores alfabetizadores. Nesse formato, práticas de professores alfabetizadores de várias regiões do país ampliavam a discussão teórica e explicitavam concretamente, em sua realidade local, como aplicar a teoria em seus espaços concretos. Estavam ali registrados depoimentos de professores a partir de experiências reais, com crianças reais, em situações reais, de todas as regiões do país. No próprio material produzido, encontravam-se as instâncias em estreita colaboração: universidades e professores alfabetizadores.

O que ocorria era um significativo diálogo entre a teoria discutida e a prática desenvolvida nos mais variados contextos da educação brasileira. Acreditamos que, pela primeira vez, foi construído no Brasil, concretamente, um programa de formação em que o professor alfabetizador esteve no centro dos debates. Isso também se justifica por já existir uma história de formação de professores em construção no país, na qual muitos pesquisadores tinham contato com professores que desenvolviam trabalhos excelentes em sala de aula, conforme é possível observar nas experiências compartilhadas em diferentes capítulos deste livro.

É possível verificar que todos os cadernos utilizados nas formações promovidas pelo *PNAIC* mantinham a mesma estruturação: (a) *Iniciando a conversa*, que introduzia os temas a serem tratados; (b) *Aprofundando o tema*, que apresentava textos de referência teórica para a discussão

## AlfabetizaÇÕES

temática; (c) *Compartilhando*, que era composta por relatos de professores alfabetizadores a respeito do tema discutido.

Nenhum caderno foi elaborado sem a prática do professor alfabetizador. As situações mais diversas de sala de aula do país foram visitadas, evidenciando-se seus problemas e idealizando-se soluções viáveis. E um dos fatos mais significativos era que as soluções eram ofertadas pelos próprios professores, com suas competências e criatividade.

Em relação ao olhar mais profundo sobre a educação da criança, os fundamentos do *PNAIC* apoiaram-se, em grande parte, na proposta dos “Direitos de Aprendizagem”. Esses direitos encontram-se no documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b). Nesse documento, encontramos o seguinte texto:

A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos. Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. Ressalte-se ainda que as crianças têm o direito de ter acesso a computadores, jogos didáticos, livros de literatura e livros didáticos de qualidade, para poderem aprender também ao usufruírem de certos instrumentos da sociedade letrada que contribuem para suas aprendizagens. (BRASIL, 2012b, p. 18).

Como lido no excerto reproduzido, chama-se atenção para a necessidade do protagonismo da criança. É preciso rever espaços, tempos, propostas pedagógicas, enfim, muita revisão sobre o agir na escola. É direito da criança aprender, o que aponta, automaticamente, para o dever da escola de ensinar. É uma mudança de perspectiva em que a culpa não pode recair na criança e o Estado deve procurar todos os meios para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita de qualquer criança brasileira.

Destaca-se também o acesso aos materiais existentes na escola que precisam chegar às mãos das crianças. O *PNAIC* colocou nas formações, além do material da formação, o livro didático, os jogos, os dicionários e os livros de literatura infantil que se encontravam nas escolas. Isso mostra um modo de ver a educação mais plural e, sobretudo, de ver a criança numa dimensão mais completa, que exige diversidade e singularidade. Essa foi uma das contribuições mais significativas deixadas como legado na implementação desse Pacto<sup>8</sup>.

Diante do exposto, percebemos que todos os programas de formação de professores alfabetizadores tiveram grande contribuição para o sistema educacional brasileiro, pois estiveram preocupados primordialmente em relacionar os estudos produzidos na academia à prática educativa. Nesse ínterim, surgem novos documentos.

#### 4. ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO NO PLANO DE EDUCAÇÃO

Dando continuidade às iniciativas das políticas públicas relacionadas à Educação em geral, em 2014, através da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos (2014-2024), com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal<sup>9</sup> (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o PNE abrange questões relativas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância, Educação Tecnológica, formação profissional, valorização do magistério, formação de professores e distribuição de verbas, abordando, inclusive, aspectos relacionados à infraestrutura escolar.

O PNE traz 10 (dez) diretrizes objetivas e 20 (vinte) metas, seguidas das estratégias específicas para sua concretização. No que se refere à alfabetização, o PNE atual manteve a “Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Para essa meta, foram traçadas as seguintes estratégias:

8 Há uma pesquisa intitulada “Rede dialógica de formação continuada: avaliação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)”, coordenada pela professora Dra. Elaine Constant Pereira de Souza, na UFRJ, com o objetivo de recolher os impactos da Formação.

9 “Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país”. (BRASIL, 1988).

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

**5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;**

**5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;**

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

**5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;**

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas,

sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014, não paginado, grifo nosso).

Considerando as estratégias que viabilizam a execução da Meta 5 do PNE, expostas acima, gostaríamos de chamar a atenção para a redação extremamente atual do texto das estratégias 5.3, 5.4 e 5.6, que contemplam o objetivo de abordagem das tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, tanto no que diz respeito às metodologias quanto aos recursos educacionais que ensejem práticas pedagógicas inovadoras a serem efetivadas, além da previsão de formação inicial, continuada e até de pós-graduação dos professores nesse sentido.

Após essa incursão pelos PCN, programas de formação de professores que o sucederam e menção ao PNE, finalmente, chegamos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a qual discutiremos no tópico a seguir.

## 5. MOMENTO DE CONTRAPOSIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Após mais duas décadas de publicação dos PCN (BRASIL, 1997) e após o encerramento das ações do *PNAIC*, temos, em 2017, a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que causou muitas inquietações aos estudiosos em educação devido à maneira como foi elaborada e instituída, sem consultar os educadores, e porque muito se distancia da realidade das salas de aula da maioria das escolas públicas brasileiras.

Na BNCC (BRASIL, 2017), a perspectiva teórico-metodológica subjacente abarca tanto aspectos da perspectiva construtivista, quanto premissas da valorização da consciência fonológica como aspecto central da alfabetização. Desse modo, o documento reverbera muitos dos principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os PCN, e ainda incorpora outras mudanças.

Em certos aspectos, a BNCC (BRASIL, 2017) assemelha-se aos PCN (BRASIL, 1997), quando também revela assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reconhecendo que ela é uma atividade humana constitutiva de um processo de interação entre os sujeitos. Assim, a perspectiva teórica subjacente a sua elaboração possui ênfase no trabalho com algumas relações entre fala e escrita.

Materializada em práticas sociais, em muitos trechos do documento sugere-se que a linguagem seja utilizada com objetivo e intenção e o texto é apresentado como unidade central de trabalho, dando enfoque a sua função social. No processo de alfabetização, isso reforça a importância de que os alunos trabalhem com textos reais e não exclusivamente criados para o trabalho escolar como ocorre nas práticas de ensino tradicionais.

## AlfabetizaÇÕES

Nesse contexto, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe a mescla de duas linhas de ensino: a primeira indica a importância do texto e o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, e a segunda acrescenta a isso o desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabética, é quando entra a sugestão do trabalho a partir da consciência fonológica.

Entretanto, ao analisar o documento, percebemos que a apropriação do sistema alfabético de escrita e suas especificidades é tida como o foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa postura dada à BNCC (BRASIL, 2017) gerou muitas discussões e resistência entre os especialistas durante a sua elaboração. Aos argumentos de defesa, no entanto, pesa o entendimento de que as crianças aprendem de diferentes maneiras e que essa pode ser uma opção para a parcela que não tem sido alfabetizada apenas pelas propostas das diretrizes anteriores.

Cumpramos aqui o equívoco desse ponto de vista, pois o que eles chamam de “diretrizes anteriores”, apesar dos anos de propositura dos PCN (BRASIL, 1997), não pode ser considerado como efetivamente consolidado nas práticas escolares Brasil afora, uma vez que os métodos de ensino muitas vezes sequer desvincularam-se da proposta tradicional, ou ainda, são reflexos de uma compreensão limitada da proposta baseada no ensino da língua que prevê o dialogismo no interior de uma perspectiva sócio-histórica. Há de se considerar que as mudanças em educação são lentas e envolvem múltiplos fatores políticos que extrapolam a proposição de diretrizes.

De toda forma, a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) prevê incluir atividades específicas sobre notação alfabética sem desprezar a imersão no texto e sua função social, nem estabelecer explicitamente uma ordem de prioridade entre os dois trabalhos. Defende-se ainda a ideia de que não basta dominar o sistema de escrita para estar alfabetizado, sendo preciso desenvolver a capacidade de ler e escrever textos de diversos gêneros textuais.

Ao tratar do período de alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2017) considera que o ciclo de alfabetização acontece no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental com o 3º ano como prazo limite. Essa foi uma das questões mais discutidas durante a elaboração do documento, pois o *PNAIC*, que, como vimos, enquanto programa nacional, funcionou como diretriz anterior, colocava como prazo-limite o 3º ano. Sobre essa questão, o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 57) traz:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letamentos.

## AlfabetizaÇÕES

Para garantir a alfabetização dos alunos ao fim do período indicado, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta como fundamental a articulação entre os currículos de Educação Infantil, nos quais a criança já estará imersa em experiências de leitura e escrita, com os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se propõe o aprofundamento e sistematização do trabalho, sendo que, nos anos iniciais, sugere-se a ênfase nos elementos estruturais da língua e suas relações fono-ortográficas, sempre alinhando à abordagem dos gêneros textuais, a esse propósito:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (BRASIL, 2017, p. 91).

Ao mencionar os prováveis textos que podem ser vislumbrados no período de alfabetização para atender à abordagem dos gêneros, em nenhum trecho da diretriz há a menção aos ambientes digitais de interação, tampouco aos gêneros que deles são constitutivos, prevalecendo sempre a abordagem do cânone, tradicionalmente marcada pela circulação do texto impresso e que desconsidera os contextos comunicativos contemporâneos do alunado, fortemente marcado pelas interações no ciberespaço, por exemplo.

Desse modo, temos que a BNCC (BRASIL, 2017), enquanto diretriz nacional, já apresenta alguns discretos indícios de ruptura com as vertentes teóricas e metodológicas voltadas à consideração dos elementos sociodiscursivos da língua, ruptura essa que, como veremos no tópico a seguir, vem a ser consolidada de forma contundente na Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019a, 2019b) vigente no Brasil.

## 6. ABANDONO DO PERCURSO CONSTRUÍDO

Após a publicação da BNCC (BRASIL, 2017), temos, já em 2019, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril, instituindo a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nesse Decreto, no Art. 3º, que expõe os princípios da Política Nacional de Alfabetização, o inciso IV explicita a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: *consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita.*

Para o lançamento da política, cujo texto aprofunda conceitos como *consciência fonêmica, literacia, literacia emergente, literacia familiar, numeracia*, entre outros, foi elaborada uma “cartilha” que tem a finalidade de orientar os professores e subsidiar um curso de formação a distância. Ressaltamos que a escolha da terminologia *literacia* na PNA, ignorando-se a palavra *letramento* utilizada no Brasil e de conhecimento dos profissionais da educação, deve ser vista com bastante cautela, conforme investigado por Silva (2021).

O texto da referida cartilha, por sua vez, constitui-se bastante polêmico pois contraria em grande parte tudo o que foi construído ao longo dos anos em termos de estudos e de desenvolvimento de programas junto aos professores alfabetizadores, principalmente das redes públicas de ensino. Com ela, ganha força a ideia já ultrapassada, desde os PCN, de que primeiro se aprende a decodificar para depois se aprender a ler e a escrever. Soares (1998) já discutia esse pressuposto há bastante tempo.

Apesar de dizer-se amparado em “evidências científicas”, o documento, nas propostas que traz à tona, desconsidera precipuamente todo o vasto número de pesquisas desenvolvidas no Brasil pelos núcleos acadêmicos especializados em educação, ensino de língua e alfabetização. Para corroborar essa afirmação, mencionamos Nogueira e Lapuente (2021, p. 3) ao pontuarem que, dentre os aspectos ressaltados pela Associação Brasileira de Alfabetização (2020) sobre o programa *Tempo de aprender*

há críticas quanto ao fato de o programa ter sido proposto de forma unilateral, desconsiderando o diálogo e o debate com os diferentes grupos de pesquisa, com universidades brasileiras e com entidades interessadas na construção de políticas públicas para a qualificação da alfabetização no país. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 3).

Em sua constituição solitária, esse programa foi concebido com a equipe interna do MEC e poucos consultores. Não foi estabelecida interlocução com parceiros importantes como os Conselhos de

## AlfabetizaÇÕES

Educação, Universidades, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dentre outros e esse aspecto evidencia um rompimento com a história construída em torno da Formação de Professores no Brasil nas últimas décadas, desconsiderando-se a existência de 95 grupos de pesquisa em alfabetização espalhados por diversas universidades brasileiras (SCHWARTZ; FRADE; MACEDO, 2019).

No que se refere à formação de professores alfabetizadores, a PNA (BRASIL, 2019a, 2019b), com seu programa *Tempo de Aprender*, está estruturado em três eixos: “1. formação prática para alfabetizadores; 2. avaliação; 3. apoio pedagógico; e 4. valorização docente”. Teoricamente importantes, esses eixos não aparecem refletidos concretamente nas ações propostas ao longo do programa e não se tem uma noção clara sobre de que se trata a formação “prática” para alfabetizadores, terminologia/abordagem não encontrada em nenhum dos documentos norteadores (PNE, BNCC etc.). Sobre essa questão, apenas menciona-se um curso *on-line* que está sendo disponibilizado, cujo período de realização e metodologia não foram informados.

O curso proposto pelo referido programa possui uma carga horária de 30 horas, organizadas em oito módulos: *Introdução; Aprendendo a ouvir; Conhecimento alfabético; Fluência; Vocabulário; Compreensão; Produção de escrita; e Avaliação*<sup>10</sup>.

Para melhor situar o Programa e o curso ofertado, apresentamos um excerto de um artigo de autoria de Nogueira e Lapuente (2021), que provoca certa perplexidade quando constata a superficialidade da ação de marketing institucional por trás da divulgação do programa. Observemos o primeiro:

Chama a atenção que em uma mesma sala de aula há crianças com diferentes uniformes, alguns referentes à Educação Infantil e outros ao Ensino Fundamental, sendo que todos os uniformes são de escolas de Brasília. Esses dados indicam que não se trata de uma turma real e sim simulada para fins de filmagem do curso. Segundo orientações do programa, as turmas podem ser do último ano da Educação Infantil ou do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Contudo, verificou-se que alguns alunos se repetem em diferentes turmas, inclusive quando o professor é trocado, o que também indica que as turmas foram organizadas para as filmagens, tendo em vista os objetivos de cada aula e/ou módulo. Os ambientes filmados correspondem exclusivamente à sala de aula, com mesas e cadeiras enfileiradas não havendo diversificação na organização dos tempos e dos espaços escolares. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 8).

10 Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em: 24 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

Nesse primeiro momento, a situação apresentada choca. É uma simulação. Não há crianças reais, diversas, com suas diferentes histórias. Os tempos e os espaços escolares voltaram ao que era antes. O tempo é sempre do ensino formal, a professora falando e os alunos repetindo e o espaço, um atrás do outro, “fixados” na professora. Percebe-se um grande descompasso da relação com as escolas brasileiras. Em nenhum momento, a escrita real da criança brasileira, em sua grande diversidade territorial e cultural, foi discutida. Foram ignorados os inúmeros dados de pesquisas nas diferentes Regiões do Brasil. É uma segregação da história da alfabetização brasileira, do trabalho percorrido pelo professor e da mudança ocorrida na forma de olhar a aprendizagem da criança, em suas diferentes especificidades.

No Exemplo 1, trazemos dados sobre a estratégia usada para trabalhar com os sons da língua:

## Exemplo 1 – Roteiro para trabalho com sons da língua

CA.01.00 | Estratégia de Ensino | 3 / 4 | Pré e 1º Ano

**ALUNOS PRATICAM EM CONJUNTO**

*Agora é a vez de vocês. Olhem esta imagem.*

Mostre o cartão da letra A.

*Que letra é essa?*

É a letra A.

*Qual o som dessa letra?*

O som dessa letra é [a].

*Com essa letra, escrevemos [a]...belha.*

Mostre a ficha de personagem da letra A.

*Qual o nome da personagem?*

Abelha Amarela!

*Com qual letra o nome da Abelha Amarela começa?*

Com a letra A.

*Com o dedo, escrevam a letra A na mesa.*

Observe se o movimento é executado corretamente pelos alunos.

Realize a estratégia para cada uma das 26 letras, utilizando as fichas e os cartões correspondentes. Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora.

**PRÁTICA INDIVIDUAL**

Quando os alunos consistentemente nomearem e fizerem o movimento correto da letra, peça para eles a escreverem no caderno.

Fonte: Brasil (2020a)

## AlfabetizaÇÕES

O material reproduzido no exemplo acima está disponível para cada professor alfabetizador e essa já é a terceira ficha para o trabalho com a letra A. O processo que domina é sempre o da repetição. A ênfase é dada à ideia de que se precisa aprender as letras, isso é fundamental. Porém, a língua não é apenas um trabalho da memória, entra em jogo uma atividade cognitiva de compreensão das representações mentais. Conforme citação realizada no início desse capítulo, os PCN (BRASIL, 1997, p. 20) já afirmam: “o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem”.

No programa *Tempo de Aprender*, mais especificamente no **vídeo da Aula 3.2 – Nomeação de letras e Relação letra-som**, as crianças batem palmas, balançam os braços imitando o voo da abelha todas as vezes que escutam a letra A. Nessa experiência, professora e criança se perdem na compreensão de um sistema linguístico. São meros repetidores. **Não há atividade comunicativa socialmente situada.** Qualquer pessoa, sem um curso superior, pode tornar-se professor nesse método que desconsidera que a Alfabetização é uma atividade muito mais complexa.

Além disso, o poema “Abelha amarela” lido não tem autor, pelo menos não foi mencionado, e não foi apresentado como um gênero. Em que situação específica se lê poemas? Para que servem? Toda a especificidade da função de um gênero tão importante foi perdida dando relevo à fixação do som da letra A. Do início ao fim, a professora mostra a letra A e pede que respondam com o som do A. É uma fixação no treinamento, na repetição. Mas, sabemos que a aprendizagem de língua se dá de uma outra forma. Poderíamos discutir aqui mais noções linguísticas (as quais podem ser verificadas em outros capítulos deste livro), porém nosso objetivo é demonstrar a mudança de perspectiva na alfabetização que está ocorrendo, materializada nas ações da PNA através do Programa *Tempo de Aprender*.

Em relação ao trabalho com o alfabeto a partir de frases, o Exemplo 2 ilustra parte de uma ficha para subsidiar o professor no trabalho com o 1º ou 2º ano.

## Exemplo 2 – Roteiro para trabalho com alfabeto em frases

CA.06.00 | Estratégia de Ensino | 1 / 3

**CONHECIMENTO ALFABÉTICO**  
**Leitura de Frases**

**1º e 2º Ano**

**PREPARAÇÃO / MATERIAIS**  
• Frases com palavras longas e curtas.

**PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA**

 *Nós vamos ler uma frase.*

No quadro, escreva, com os sublinhados, as frases “O gato é fofo”, “O galo é belo”, “A vaca come feno” e “A bola é roxa.”

 *Ouçam e observem. Eu vou ler uma frase. Eu vou ler as palavras menores e pronunciar o som de cada letra das palavras sublinhadas.*

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.

 *O [g] [a] [t] [o] gato é [f] [o] [f] [o] fofo.*

 *Agora eu vou ler a frase inteira.*

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.

 *“O gato é fofo.”*

**PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS**

Fonte: Brasil (2020a)

As frases são: “O gato é fofo”, “O galo é belo”, “A vaca come feno” e “A bola é roxa”. A orientação é que a criança leia os sons, fonemas, as letras, separadamente e depois leia a palavra. Sabemos que repetir letras soltas dificulta a apreensão do sentido da palavra escrita e é justamente isso que a professora faz no exemplo descrito acima. No vídeo da Aula 3.6, a professora faz o som do fonema /g/ (com ênfase na expiração articulada no palato), do *a*, do *f*, para depois ler a palavra. É interessante que alguns alunos já vão lendo e param para repetir o som isoladamente. O adulto fluente, se for escutar letras soltas para formar a palavra, dependendo da extensão, terá dificuldades. Após esse momento, a frase volta a ganhar destaque na sala de aula. A sequência é a letra, a sílaba, a frase. O contexto que cerca a língua quando a usamos desaparece. O texto que circula ao redor da criança também se retira da sala da aula. É uma mudança de paradigma imensa. A professora sempre fala

## AlfabetizaÇÕES

e a criança responde o que ela quer ouvir. O diálogo criativo da criança é anulado. Como sabemos, nenhuma sala da aula real funciona dessa maneira, sendo essa uma metodologia comprovadamente mal sucedida que não contribui para a formação crítica do educando.

É importante frisar que, no material para o ensino das letras, os textos que aparecem não apresentam autoria, mas, mediante pesquisa, contatamos que, em sua maioria, são de autoria de: Paulo Briguet, escritor e jornalista; Wiliam Ferreira da Cunha, doutor em Física e atual diretor de Alfabetização Baseada em Evidências<sup>11</sup> do Ministério da Educação; e Fabio de Barros Correia Gomes Filho, Auditor Federal de Finanças e Controle da Secretaria do Tesouro Nacional, graduado em Engenharia Elétrica e atual Diretor de Políticas de Alfabetização e Secretário Substituto de Alfabetização do mesmo ministério.

Para uma melhor visualização, reproduzimos no Exemplo 3 o poema “Vaca voadora”, de Paulo Briguet:

## Exemplo 3 – “Vaca Voadora”

A vaquinha vai voando vai voando bem veloz. Viva a vaca! Viva a vaca! – gritamos a plena voz. A vaquinha voadora voa pelo verde vale, voa pelo vasto campo, não se vê quem se iguale.	A Vivi, nossa vaquinha, voa mais que o gavião. Vem voando pelo vento, voa feito um avião. Viva a vaquinha que voa! Viva a vaquinha Vivi! Essa vaca vale muito, vaca assim eu nunca vi.
--	---

Fonte: Fichas pedagógicas do Tempo de Aprender (BRASIL, 2019b)

Na cartilha, não se vê um poema de autores consagrados da nossa literatura infantil, tampouco os autores contemporâneos, e temos tantos e textos importantes, literários ou não-literários, deixaram de ser contemplados do processo da alfabetização. Voltando ao poema *Vaca voadora*, temos a impressão de que foi elaborado para o estudo da letra V. Realmente, é lamentável perceber que não só a “vaca voa”, mas os professores e alunos podem “voar” também.

11 Fonte: <http://lattes.cnpq.br/8282785379876019>. Acesso em: 24 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

Diante de tais circunstâncias, podemos nos perguntar: o que qualifica Wiliam Ferreira da Cunha e Fabio de Barros Correia Gomes Filho, com a formação que possuem, para subsidiar o trabalho na secretaria do MEC para a alfabetização? É para se pensar seriamente, considerando os inúmeros especialistas em alfabetização existentes nas universidades brasileiras. Mas o que queremos mostrar é outro anacronismo à história construída na alfabetização do país. Como vimos, nos documentos citados e nas formações anteriores à PNA (BRASIL, 2019a, 2019b), houve esforço para promover uma alfabetização que respeitasse as descobertas da Linguística e da Educação nos últimos anos. O que percebemos é o total retrocesso no que diz respeito à consideração dos aspectos sociais, culturais e históricos da aprendizagem da língua na escola.

Ainda mais um exemplo do vídeo da Aula 6.2 – *Recontagem de Histórias e Expressão Oral*, no módulo “compreensão”. A professora lê a história do Leão e o ratinho e depois pede que a criança recontе. A criança reconta muito bem e, no final, cita a moral da história. Ela pede que os outros alunos aplaudam. E passa para outra criança. Lembramos que essa é uma aula de compreensão, existe uma moral, não se pode afirmar se os alunos sabem o que é uma moral, mas isso não é discutido. A moral afirma que uma boa ação gera outra. Também o sentido dessa moral não foi questionado, não houve a transposição para exemplos do dia a dia dos alunos, para eles perceberem como poderiam pôr em prática essa moral. Mais uma vez, temos o caso do trabalho com uma língua dissociada das práticas sociais, e, recordamos, compreender não é só decodificar, é sobretudo dar sentido.

Com relação à disseminação desse programa junto aos alfabetizadores, em tese, sabemos que a adesão dos estados e municípios ao *Tempo de Aprender* é voluntária. Com dados atualizados em 2021, segundo o site do próprio MEC, registrou-se que mais de 80,41%<sup>12</sup> dos municípios do país já se inscreveram no programa, o que não nos diz, diretamente, sobre a concordância com os pressupostos teóricos do programa, mas, necessariamente, sobre as relações de financiamento estabelecidas entre municípios e União, uma vez que o Decreto nº 9765/19, em seu art. 12, apresenta a possibilidade de assistência financeira aos entes federativos a ele vinculados.

Ainda integrado ao PNA, também foi lançado o Programa *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar* (BRASIL, 2019b), com o objetivo declarado de dar relevo ao papel da família no alcance dos objetivos da alfabetização. No texto, encontramos a perspectiva de que

---

12 Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> (na aba “Municípios e estados que já aderiram ao programa tempo de aprender”, que disponibiliza um relatório de acompanhamento das inscrições em uma planilha do Microsoft Excel). Acesso em: 27 abr. 2021.

As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças ao longo de seus primeiros anos de vida. Cientes disso, há décadas países avançados possuem programas voltados à promoção de práticas de Literacia Familiar, bem como farto volume de estudos e publicações sobre o tema. Urge difundir no Brasil os conceitos e as práticas de Literacia Familiar. Com esse objetivo, o Ministério da Educação lançou o programa Conta pra Mim, direcionado especialmente às famílias brasileiras. (BRASIL, 2019b, p. 4-5).

No texto do documento, vemos a iniciativa de usar o termo *literacia* em contraposição ao *letramento*<sup>13</sup>, conforme já sinalizamos neste texto, o que demonstra uma escolha deliberadamente política e que em nada remete a questões ontológicas e/ou epistemológicas de abordagem da alfabetização como um fenômeno social.

Sobre essa *literacia* citada, lemos no *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar* que “a atividade mais importante para construir o conhecimento necessário para o futuro sucesso em leitura é ler em voz alta para as crianças” (BRASIL, 2019b, p. 6), como se houvesse outra forma de ler para criança. O caderno também cita outras práticas de *literacia familiar* como conversa com a criança, narração de histórias, contato com livros ilustrados, desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, jogos com letras e palavras.

Sem dúvidas, a valorização e o estímulo de experiências de leituras no ambiente familiar desde a mais tenra idade constituem *práticas de letramento* que proporcionam à criança a imersão nos *eventos de letramento* de sua cultura. Mas só esse estímulo de maneira assistemática não é o suficiente a uma política de educação pública em alfabetização. Além disso, precisamos lembrar que estamos no Brasil. Muitas famílias não sabem ler, não possuem livros em casa, e ainda não compreendem o valor da literatura, por exemplo, porque nunca a vivenciaram. Naturalmente, não apresentam as condições para desenvolver tal atitude, e esse é apenas mais um dos indícios que revelam, no mínimo, a falta de sensibilidade dos gestores de políticas públicas de educação que temos no momento a serviço do país.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, como fica a alfabetização no *Tempo de Aprender*? Pelos poucos exemplos, vimos que a repetição ganhou um grande destaque no processo de aprendizagem. Seguindo as orientações do

13 Para melhor esclarecimento da preferência por essa terminologia na PNA, recomendamos a leitura de Silva (2021).

## AlfabetizaÇÕES

programa, professor e aluno devem exercitar a cópia na maior parte do tempo escolar. Esse aspecto já se instaura um enorme distanciamento entre a atual PNA e os documentos oficiais que orientam a alfabetização e programas de formações anteriores. Os recursos que o próprio MEC aprimorou, ao longo do tempo, como o livro didático, com o PNLD, os jogos linguísticos, os maravilhosos livros de literatura infantil da Biblioteca Escolar são completamente desprezados no material disponibilizado pelo *Tempo de Aprender*. Estabeleceu-se um bloqueio com tudo que foi construído coletivamente na história da alfabetização no Brasil.

Acreditamos que seja preciso que os professores possam refletir sobre as situações de ensino e que as práticas de letramento social sejam legitimadas e ressignificadas com objetivos de aprendizagem bem definidos, o que vai muito além de se listar comandos para a aprendizagem da relação fonema/letra, pois, conforme visto no exemplo do “A da abelha”, essa aprendizagem só se desenvolve em um contexto significativo de uso da língua pelo aprendiz, do contrário, é simples memorização acrítica que não enseja inclusão social cidadã.

Com essa breve incursão nas diretrizes oficiais e em programas para o ensino no Brasil relativas à alfabetização, somos levados a concluir que muito foi feito em termos de políticas públicas de fomento à formação de professores alfabetizadores. É uma história que teve continuidade ao longo dos anos a partir dos inúmeros programas oficiais mencionados neste capítulo. As falhas mostraram novos percursos.

Nunca o professor alfabetizador ganhou tanto relevo, sua voz foi ouvida em todas as Regiões do Brasil, com os mais diferentes estilos e variedades linguísticas. As crianças tiveram seus direitos assegurados e espalhados para que se tornassem realidades em cada espaço geográfico do país. Houve integração entre instâncias educativas, teorias e práticas, profissionais e crianças. Maturamos o processo de mediação, ganhando relevo o professor alfabetizador, através de uma prática reflexiva, ativa e consciente da complexidade de sua prática e a criança foi observada em suas diversidades.

Essa conquista dos programas anteriores à atual PNA (BRASIL, 2019a, 2019b) teve como base desdobramentos políticos e educacionais anteriores, ligados aos movimentos políticos e sociais, ao currículo da Educação Básica, às avaliações externas e à formação de professores.

Esperamos que esse momento de ruptura materializado na “nova” PNA (BRASIL, 2019a, 2019b) não produza efeitos de retração na aprendizagem dos alunos. Encerramos esse capítulo externando a esperança de que todo o aprendizado construído nas últimas décadas pelos professores, hoje, mais experientes, reverbere em sua mobilização de saberes para a efetivação de uma real alfabetização cidadã de todas as crianças brasileiras.

## 8. REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo de Aprender”**. Florianópolis: ABAlf, 2020. Consultado a 15.03.2020, em [https://www.abalf.org.br/?page\\_id=69](https://www.abalf.org.br/?page_id=69).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2009 [1929].
- BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, B. A. **Psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020a. Consultado a 31.10.2020, em <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>.
- BRASIL. **PNE em movimento**. Consultado a 21.10.2020, em [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php).
- BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília: Ministério da Educação, 2019a.. Consultado a 25.08.2020, em [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf).
- BRASIL. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Consultado a 25.08.2020, em <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf>.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA. 2019c. Consultado a 21.10. 2020, em [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 – PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Consultado a 02.06.2020, em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012a.
- BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1, 2, 3) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012b.
- BRASIL. **Programa de apoio a leitura e escrita – PRALER**. Brasília: FNDE/MEC, 2007.
- BRASIL. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC/SEC, 2005.

## AlfabetizaÇÕES

- BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – PROFA: guia do formador. Brasília: MEC/SEF, 2001a.
- BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**. GESTAR I. Guia Geral. Brasília: FNDE/MEC, 2001b.
- BRASIL. **Parâmetros em Ação: alfabetização**. Brasília: SEF/Programa de desenvolvimento profissional continuado, 1999a.
- BRASIL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999b.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Consultado a 29.03.2019, em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, Educ, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1985.
- FRADE, I. C.; CARVALHO G. As repercussões e as expectativas de um pacto (editorial). **A Letra**, Belo Horizonte, ed. especial, ano 10, n. 37. p. 02, mar./abr. 2014. Consultado a 21.03.2021, em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014\\_JLA37esp.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA37esp.pdf).
- LOVATO, R. G. A formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prática docente dos professores alfabetizadores. *In*: ENFORSUP INTERFOR, 6, 2015. **Anais Eletrônicos...** Brasília, 2015. Consultado a 31.08.2019, em: [www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1422879741.docx](http://www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1422879741.docx).
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Consultado a 16.11.2020, em: <https://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>.
- NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação**, Campinas, v. 26, p. 01-17, 2021. Consultado a 21.03.2021, em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/4933/3203>.
- NÖRNBERG, M. *et al.* (org.). **Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização de Pelotas**. São Leopoldo: Oikos, 2017.
- REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
- REYES, Y. **Ler, brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do gato, 2016.

## AlfabetizaÇÕES

- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHWARTZ, C. M.; FRADE, I. C. S.; MACEDO, M. S. A. N. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-26, 2019. Consultado a 21.03.2021, em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20502>.
- SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaça da cientificidade. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-162.
- SOARES, M. B. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Consultado a 02.02.2018, em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lang=pt..](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lang=pt..)
- SOARES, M. B. **Alfabetização**. Brasília: INEP/MEC, 2000.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Editora Autêntica. 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1978].
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1934].



PARTE II

# **CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS**

## CAPÍTULO 4

# ALFABETIZAÇÃO E SINTAXE: NOÇÃO DE “FRASE”

Helena Rebelo<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

No século XXI, em Portugal (Continente, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores – ambas as regiões com alguma autonomia na área da educação, já que os Governos Regionais incluem Secretarias Regionais da Educação), a formação de docentes (formadores e alfabetizadores) continua a passar pelo ensino universitário. Na Universidade da Madeira, na licenciatura de Educação Básica, os estudantes – futuros professores de 1º Ciclo de Educação Básica que irão trabalhar com crianças dos 6 aos 10 anos, isto é, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano de escolaridade – frequentam unidades curriculares de Linguística como obrigatórias: Português I, Português II e Português III, às quais podem juntar, em opção, Português VI. Na área da Literatura, têm Português IV e Português V. Todas estas disciplinas são semestrais e integram o plano curricular do referido curso de graduação.

Desde o início do curso, ou seja, no ano universitário de 2008-2009, é-se responsável pela docência de Português III, cuja temática central é a Sintaxe, relacionando o ensino da língua materna

---

1 Docente na Faculdade de Artes e Humanidades (FAH), Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas (DLLC), sendo investigadora no Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais (CIERL), na Universidade da Madeira, e no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC), na Universidade de Aveiro, Portugal. Contato: [helenreb@uma.pt](mailto:helenreb@uma.pt).

## AlfabetizaÇÕES

com o texto literário. Opera-se, assim, uma transição entre a Linguística, com o estudo da frase como unidade linguística do texto, e a Literatura, que inicia em Português IV. A nível programático, facilitou-se o processo de formação, interligando estas duas áreas do saber que, frequentemente, se (con)fundem, inclusive nos manuais escolares, já que o estudo da língua, ainda hoje, é feito através do texto literário. Aliás, no ensino regular, em geral, ao longo de toda a escolaridade, desde o primeiro ano da Educação Básica até ao último ano pré-universitário, na disciplina de Português, estuda-se muito mais Literatura do que Linguística (REBELO, 2020; REBELO, AGUÍN-POMBO, 2015). Portanto, em Português III-Sintaxe, mesmo se o ponto de vista é apenas linguístico, são propostas duas obras literárias do mundo infantil português para uma abordagem analítica, a nível da frase: *A Menina do Mar* (ANDRESEN, 1983) e *Dentes de Rato* (BESSA-LUÍS, 1999). Propõem-se estes textos no sentido de ultrapassar, embora também se recorra a ela, a estrutura SVO [Sujeito-Verbo-Objecto], considerada como típica para a língua portuguesa (*vide*, por exemplo, GONÇALVES, GUERREIRO, FREITAS, 2011, embora as autoras também tenham em conta outras ordens, mudando a posição dos elementos dessa estrutura frásica). Duvida-se, cada vez mais, tanto pela observação da oralidade dos falantes no dia a dia, como pela que se vai vendo representada na escrita, inclusive literária de obras da literatura infantil e juvenil, que SVO seja identificadora do Português. Contudo, os manuais parecem preferi-la e os aprendizes do papel de alfabetizador-professor também. Por exemplo, ao pedir, numa aula de Português III, uma lista de frases de português que pudessem ser facultadas a crianças do 1º Ciclo, são produzidas, quase invariavelmente as do tipo de “O João come o bolo.”, sem grandes alterações. Porém, quando se lhes pede, a esses mesmos estudantes, para produzirem um texto sobre determinado assunto que pudesse ser apresentado às mesmas crianças, escrevendo livremente sobre um tema, as suas frases tornam-se longas e muito complexas. Fogem, na maioria dos casos, completamente, àquele modelo frásico simplista de frase simples (= oração?). Portanto, quando, no processo de alfabetização, se chega ao encadeamento, no eixo sintagmático, das palavras para a construção frásica, vai-se verificando que a estrutura predominante dada para leitura/escrita/análise às crianças é divergente da que é produzida diariamente. A fim de estudar o fenómeno, em Português III-Sintaxe, tem-se recorrido à problematização da noção de “frase”, de onde se parte para demonstrar que a representação e a definição que os futuros formadores têm da “frase” condiciona a sua aprendizagem e a das crianças com quem irão trabalhar no futuro.

Ao longo dos anos de docência de Português III-Sintaxe, foi-se atendendo à necessidade de rever noções que os estudantes trazem desde a formação escolar inicial, o que implica ter em conta o português enquanto língua materna como um domínio científico que requer investigação e estudo. Porque há quem acredite que as crianças não compreendem determinados conteúdos, vai-se operando

uma excessiva simplificação de conceitos e produzindo definições simples, mas problemáticas. Estas enraízam-se e invalidam a aprendizagem da própria língua materna como matéria para a investigação científica. A visão negra do ensino, da educação escolar, quanto ao português manifesta-se em diversas vertentes (por exemplo: VIEIRA, 2010; REBELO, 2013). A título exemplificativo, é frequente ter estudantes universitários que reduzem os tempos verbais ao PASSADO – PRESENTE – FUTURO, sem perceberem a vivacidade da língua e a riqueza dos diversos tempos do “perfeito” (que remete para a flexão verbal), que não é bem o mesmo que “passado” (do tempo cronológico). Esta distinção assim formulada, aprenderam-na nos primeiros anos de escolaridade, mantendo-a sem nunca a porem em causa ou a reverem, apesar do estudo posterior sobre o assunto. Ao longo da escolaridade obrigatória, estuda-se o sistema verbal português, mas insistindo na memorização e na simplificação redutora (enganadora) dos conceitos. É bem sabido que o que não se ensina não se aprende. De modo que de ano para ano, a fim de alertar os futuros docentes para casos destes, são incentivados – futuros professores de 1º Ciclo de Educação Básica – a ensinar para que as crianças possam aprender, tornando-se cidadãos de pleno direito, independentemente do meio social de que sejam oriundas. Se bem que este reforço seja ainda mais pertinente para as crianças que não têm suporte familiar que as ajude a aprender.

O programa de Português III-Sintaxe contempla, uma primeira parte em que equaciona a problemática da “frase”, centrando-a na questão essencial “O que é uma frase?”, a fim de permitir a reflexão em torno de um conceito que a escola, nomeadamente, nos primeiros anos de ensino, tem reduzido sistematicamente, falseando-o, para, supostamente, facilitar o conhecimento linguístico. Altera-o, fornecendo definições problemáticas, tanto para as crianças como para os adultos. É esta a temática que se aborda. Como a alfabetização passa também por ensinar e aprender o que é uma frase, a fim de a saber, devidamente, produzir e construir, porque ela é a base elementar da língua, a nível da intervenção social, aborda-se, chamando a atenção para o tema. Partindo de uma visão simplista de manuais, quanto à noção de “frase”, que circula no meio escolar, inclusive nos formadores (cf. 2. Definição generalizada de “frase”), desenvolve-se reflexão sobre o que é e o que não é uma frase (cf. 3. Frase e “não frase”), no sentido de finalizar com uma abordagem mais ampla sobre a “frase” (cf. 4. Quando a frase é palavra e texto).

## 2. DEFINIÇÃO GENERALIZADA DE “FRASE”

O processo de alfabetização em português está institucionalizado e decorre em ambiente escolar. É muito raro haver casos de alfabetização fora da escola, embora ele também esteja previsto em determinadas situações. Por conseguinte, o 1º ano de escolaridade torna-se uma etapa

## AlfabetizaÇÕES

fundamental na educação e na formação de uma criança, normalmente de 6 anos feitos ou a fazer. O cerne da aprendizagem inicial da língua portuguesa é em torno dos fonemas e dos grafemas, dos fones e das letras, mas, simultaneamente, os fonemas são integrados nas sílabas, aparecendo, também, as palavras e estas vão figurando em frases soltas (predominantemente frases simples SVO) para ilustrarem os fonemas que formam as sílabas e as palavras. Nesta fase, é recorrente o exercício de substituir imagens por palavras em contexto frásico. Mentalmente, a criança habitua-se a separar “palavra” e “frase”, por um lado, e, por outro, começa a distinguir “frase” de “texto”. Observa-se este procedimento sequencial em praticamente todos os manuais de Português para as crianças de 6 anos que frequentam a escola pela primeira vez, inclusive para quem tem dificuldades de aprendizagem. Exemplifica-se um caso desse tipo na Figura 1, extraído do método fonomímico de Paula Teles (2020).

Figura 1 – Cartão para a letra “o” em *A Magia da Leitura: Cartões Fonomímicos*

A Olga e a orca



o O
o O

Gesto: Levar a mão à boca a imitar a orca a comer uma pipoca... o... o... o...  
 Cantar as sequências fonémicas: o... o... o... o... o... o...

MÉTODO FONOMÍMICO Paula Teles\*

A Olga e a orca

O

A Olga viu uma orca  
a comer uma pipoca  
o... o... o...

o	ó	[ɔ]	Olga
		[o]	boca
		[u]	lago
	ô	[ɔ]	cólera
		[o]	avó
		[ô]	calções
om	[ô]	tomba	
	[õ]	fonte	

MÉTODO FONOMÍMICO Paula Teles\*

Fonte: Teles (2020, p. 13-14)

## AlfabetizaÇÕES

Enquanto estes conteúdos – fone-fonema-letra-sílaba-palavra – vão sendo adquiridos, progressivamente, são incluídas frases e é dedicada alguma atenção à construção destas para formar textos. A prova deste procedimento metodológico está, como se disse, espelhado nos manuais de Português para o 1º ano da Educação Básica. É a sequência pedagógica seguida, no processo de alfabetização que vigora, podendo sintetizar-se como indo do fonema ao texto. Além disso, comprovadamente, a maioria dos exercícios linguísticos incide sobre frases simples, mantendo, sobretudo, o ensino no plano da escrita (parecendo o único propósito da escola e da alfabetização) e esquecendo o da oralidade (como se se tivesse de operar uma viragem, deixando para trás a oralidade, a criança tem de se concentrar unicamente na escrita: a grande descoberta no início da alfabetização, a par da leitura). Na fase do ensino e da aprendizagem, pura e dura, das letras – a criança, no seu percurso escolar, vai tender a pensar que a língua é sobretudo escrita, esquecendo toda a importância da “parole” saussuriana. No entanto, como não poderia deixar de ser, coloca na escrita, muitas vezes, a oralidade, pensando que aquela é para representar esta. Ora, está mais do que provado que a escrita não é o espelho da oralidade. Não o é hoje, nem o terá sido no início de uma língua, como a portuguesa (cf. o fenómeno do polimorfismo, VÁZQUEZ CUESTA; LUZ, 1988).

Por conseguinte, na fala espontânea, com frequência, a frase também não segue a estrutura predominante considerada a SVO porque a fala é nesse registo deficitária, uma vez que é imediata. A frase dita “elíptica” é a que sobressai na oralidade, mas não é a que é privilegiada no ensino escolar formal do Português. Consultando, por exemplo, duas páginas de um manual dedicadas à “frase” no 1º ano do 1º Ciclo (cf. Figura 2), compreende-se o problema que colocam. Toda a atenção se concentra nas marcas gráficas (escritas) da frase, tendo o início com maiúscula e o fim com o sinal de pontuação, o que é notório na definição da Figura 2: “Uma frase começa com letra maiúscula e termina com ponto final”. Esta é, aliás, a definição que os estudantes universitários, futuros formadores, apresentam, quando são questionados a propósito da definição de “frase”. Sendo extremamente redutora, também é muito enganadora.

Figura 2 – Definição de frase em manual escolar

**Aprendo Mais**

**O que é uma frase**

1. Ouve com atenção o texto. ▶ Falsa 27

**Numa frase, uma aventura!**

**Em meia página, a Ana escreveu uma aventura inteira.**  
 No final, pousou o caderno na relva e foi brincar.  
 Quando voltou, uma formiga passeava pelas frases:  
 – Adorei esta aventura – disse a formiga. – Mas estou cansada, sabias? Li tudo sem parar!  
 A menina até teve vontade de rir!  
**A formiga tinha lido tão depressa que nem dera pelas paragens.**  
 Então a Ana apontou um ponto pequenino no caderno e disse:  
 – Olha ali, um lugar tão bom para descansares.  
**Enroscada no ponto final, a formiga adormeceu num instante.**  
 – Que maravilha! – disse a Ana, já cheia de vontade de escrever outra história...

Isabel Minhós Martins, Texto inédito, 2016

2. Observa as frases destacadas no texto. **Rodeia:**

- a primeira palavra de cada frase;
- o sinal que é usado para terminar a frase.



Isto é uma frase?

É a pá do Paulo.	É a Paulo do pá.
Dói o dedo à tia.	Dói o dedo à tia.
Eu dei o pião à Lia.	eu dei o pião à Lia.

**Sim** **Não**

3. Debate com a turma por que razão o que está escrito na coluna da direita não são frases.

O que descobriste?

Uma frase começa com letra maiúscula e termina com ponto final.  
Numa frase, compreendemos o que está escrito porque a ordem das palavras faz sentido.

**Diferença entre frase e linha**

4. Lê as frases e completa.

É a dália e a tulipa. A tulipa é do tio Adão.  
Ele dá a tulipa à tia.

Estão escritas  frases em  linhas.

Agora já sei. Plim!

Fonte: *PLIM! Português* – 1º ano (MELO; COSTA, 2016, p. 52-53)

Esta definição simplista é tão insuficiente que a falta de uma maiúscula ou de um sinal de pontuação no fim invalidaria o reconhecer a existência de uma frase (Figura 2: exercício “Isto é uma frase?” Sim / Não). Se assim fosse, como explicar o que ocorre no cartão fonomímico de “o” em “Olga” e “orca” para “A Olga viu a orca a comer uma pipoca”, sem qualquer sinal de pontuação final (Figura 1). É interessante verificar que não tem ponto final, mas vem com maiúscula inicial. Pode uma gralha, como se julga ser este o caso, invalidar a existência de uma frase e torná-la uma “não frase” (cf. a Figura 2 – parte do exercício com resposta Não – e ver o subponto 3 adiante)? Pensa-se que não. O mesmo raciocínio se aplica ao intitulado da Figura 2 (“O que é uma frase”) também ele com maiúscula inicial e sem qualquer sinal de pontuação final. Pelo elemento interrogativo inicial, deveria haver um ponto de interrogação, mas é inexistente.

Eis dois exemplos concretos – “A Olga viu a orca a comer uma pipoca” (não se considera a sequência “o... o... o...”, reprodução do som emitido pela orca, como integrante da frase porque o elemento “o” não corresponde a uma interjeição nem tem outro valor além do de letra, além de não haver qualquer sinal gráfico a fazer a ligação com a linha/o segmento anterior) e “O que é uma frase” – que contradizem o próprio ensinamento do manual. Se quem ensina não intervier e se as crianças descobrirem a falta de coerência, coloca-se uma questão pertinente: a ineficácia do ensino. Portanto, o que se tem defendido, nomeadamente no decorrer das aulas de Português III-Sintaxe é que se deve ensinar a pensar porque as crianças são seres pensantes. Podem não desenvolver os raciocínios lógicos dos adultos, mas não deixam de raciocinar. Problematizando os assuntos, ganham uma visão científica da matéria linguística, mantendo “a fase dos porquês”, mas aplicada à própria língua que falam diariamente e que vão começando a ler e a escrever, vendo-a como matéria de investigação e de estudo. Os exemplos de textos sem pontuação na escrita são tantos que é difícil escolher um que possa ilustrar o trabalho de reflexão que se pretende que os futuros professores possam desenvolver com as crianças na aprendizagem da Sintaxe. Aliás, há muita literatura para adultos que tem *frases desviantes* quanto à pontuação, sendo o caso, por exemplo, da obra de António Aragão (REBELO, 2015, 2011).

Opta-se por apresentar, a título meramente ilustrativo, a seguinte letra de canção popular muito conhecida em Portugal: “A saia da Carolina”, que se encontra conforme transcrição abaixo. Surge sem maiúsculas, mesmo no nome próprio “Carolina” (o uso da minúscula no nome próprio é bastante corrente no presente, mas não só, devido, sobretudo, crê-se, às novas tecnologias) e apenas com um ponto, realmente final, porque encerra o texto que é a canção. Além de trabalhar a construção da frase, esta canção associa a aprendizagem gramatical a um momento de lazer (o cantar e a audição musical), uma vertente cada vez mais desejada, na pedagogia contemporânea, pensando-se que a criança aprende, essencialmente, com o jogo. Embora não se defenda totalmente este ponto de vista, considera-se importante. Então, a partir da letra da canção extraída da internet, poder-se-ia pedir à criança, já com autonomia de leitura e escrita, para reconhecer os limites – início e fim – das frases de um texto. Se se trabalhasse com crianças mais pequenas, poderia fazer-se o exercício com elas, através da marcação das pausas. Mesmo se não há sinais de pontuação (e muitas vezes na poesia, por exemplo, eles não existem), é possível colocá-los para se compreender melhor a diferença entre “frase” e “texto”, neste caso. Na letra da canção, há frases. Onde começam e acabam? Que sinais de pontuação se podem colocar no fim de cada uma? Não existe apenas o ponto para o fim da frase (cf. Figura 2). Quantas frases tem, afinal, a letra da canção? Muitas delas não seguem a ordem “normal” da posição dos elementos na frase (Figura 2). Todavia, nem a falta de maiúsculas, nem a

## AlfabetizaÇÕES

ausência da pontuação, nem a troca da posição habitual dos elementos na frase permitem dizer que, na canção, não há frases ou que as sequências linguísticas versificadas não são frases. Os versos alinham sequências com sentido. Há frases, sim! Podem não seguir os três critérios enunciados: maiúscula inicial, ponto final e ordem esperada dos elementos, mas são frases.

Portanto, com este exemplo, comprova-se que a definição facultada é deficitária e deveria ser trabalhada com as crianças pela negativa, realçando que há casos, na escrita, em que as frases não correspondem àquilo que se estabeleceu. Um outro exercício poderia ser o de pedir à criança para reescrever a letra da canção, colocando os sinais convencionados (maiúsculas – aqui, poderia ensinar-se que, por vezes, na poesia, a maiúscula inicia os versos – e pontuação). Também se poderia solicitar para corrigir – ou fazê-lo com ela – outras gralhas ou lapsos da letra (cf. os elementos colocados entre parêntesis). No final, realçando a diferença escrita entre uma versão e a outra (o texto reescrito e corrigido), terminar-se-ia cantando em conjunto, aprendendo, sem ter a necessidade do texto escrito (com ou sem revisão).

## Letra da Canção

A SAIA DA CAROLINA<sup>2</sup>

a saia da carolina  
tem um lagarto pintado  
sim carolina ó - i - ó - ai  
sim carolina ó - ai meu bem

tem cuidado ó carolina  
que o lagarto dá ao rabo  
sim carolina ó - i - ó - ai  
sim carolina ó - ai meu bem

a saia da carolina  
não tem prega, nem botão  
tem cautela, ó carolina  
não te caia a saia no chão

a saia da carolina  
(tem) uma barra encarnada  
tem cuidado ó carolina,

2 Fonte: <http://amusicaportuguesa.blogs.sapo.pt/242979.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

não fique a saia rasgada  
 a saia da carolina  
 é da mais fina combraia (cambraia)  
 tem cautela ó carolina  
 que o lagarto leva-te (te leva) a saia

a saia da carolina  
 foi lavada com sabão  
 tem cuidado, ó carolina  
 não lhes deixes por (pôr) a mão

a saia da carolina  
 é curta e das modernas  
 tem cuidado ó carolina,  
 que ela não te tape as pernas.

Do que ficou expresso, depreende-se que aquela definição apresentada e generalizada deveria ser matizada com “normalmente, na escrita”, mas, mesmo assim, teria de ser alterada a referência ao ponto final porque outros sinais podem ocorrer no fim da frase, inclusive as reticências (cf. tipo frásico reticente, REBELO, 2020). A alteração seria algo como: “Normalmente, na escrita, a frase tem uma maiúscula no início e um sinal de pontuação no fim.” Porém, ainda assim, continuaria insuficiente, já que a “frase” é uma unidade linguística que não é exclusiva da escrita, sendo-o, antes de mais nada, da fala. A par do ensino de Português III-Sintaxe e da docência de outras unidades curriculares, uma parte da investigação que se realiza é dedicada à Prosódia, com participação no AMPER (Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico, com coordenação com Lurdes de Castro Moutinho da Universidade de Aveiro), para o português falado na Região Autónoma da Madeira. Nele, com o estudo prosódico de frases interrogativas e declarativas com os mesmos elementos linguísticos (O CAPATAZ GOSTA DE MÚSICA. O CAPATAZ GOSTA DE MÚSICA?), tem-se comprovado o quanto a melodia frásica é importante. Já se sabia que a frase oral (dita para ser ouvida e compreendida quanto à sua melodia) corresponde em muito pouco à frase escrita (para ser lida), uma vez que são duas realidades linguísticas distintas. Com o estudo que se vai realizando, intensifica-se essa observação. Além do mais, a Linguística dedica-se ao estudo da fala, da vertente oral, porque uma língua viva, antes de ser escrita, é falada. Portanto, a alfabetização na escolarização, a aprendizagem formal da língua, não deveria concentrar-se, única e exclusivamente, na vertente escrita. A definição de “frase” destinada às crianças, por mais simples que seja, tem de contemplar as duas dimensões da língua: a oral (a primeira e a principal) e a escrita. Defende-se que seria fundamental explicar às crianças que

é uma noção dinâmica e que há investigação científica sobre ela, ou seja, que é uma matéria (como as estrelas, os animais, as plantas, etc.) que é estudada por cientistas. Esta visão científica da língua portuguesa nunca é explorada no processo de ensino-aprendizagem e muito menos nos primeiros anos de escolarização, julgando as crianças (depois adultos, mesmo os docentes de Português) que tudo está definido e que nada pode ser questionado, nem na língua, nem na gramática. Ora, pensando um pouco, comprova-se que uma frase é muito mais do que a definição facultada em cima, num manual de 1º ano, e nem a adição de “Numa frase compreendemos o que *está escrito* porque a ordem das palavras faz sentido.” altera a insuficiência e a lacuna da definição: início com maiúscula e fim com ponto.

Perante experiências como as descritas, vai-se recomendando aos estudantes de Português III (sensibilizando-os para a leitura de estudos gerais de Linguística como o de Yaguello, 1991, já que a maioria nunca ouviu falar desta disciplina científica) que expliquem às crianças que o conceito de “frase” que está a ser estudado, embora já haja elementos constantes para a sua identificação, ainda não está totalmente investigado. Mesmo apresentando uma definição, deveriam realçar que existem “estudiosos das línguas” – os linguistas – e que nem todos estão de acordo porque não é consensual (MOUNIN, 1997). Esta explicação adiantada às crianças não lhes causa estranheza. Elas entendem que aquela definição serve para ajudar, mas não está completamente estabelecida e pode vir a mudar. Aliás, poderiam procurar a definição em vários dicionários e compará-las: isto, evidentemente, numa fase mais avançada de alfabetização. Comprovariam que nem todos têm a mesma explicação para o que é uma “frase” (cf., por exemplo, PORTO EDITORA, 1998; HOUAISS, 2001; PRIBERAM, 2020). As crianças são seres pensantes e percebem que há mudanças, incluindo no estudo da língua portuguesa que falam e que estão a aprender a ler-escrever. Logo, em Português III, recomenda-se ao estudante – futuro professor – que mude de atitude relativamente à própria língua materna para que a entenda, também ele, como uma matéria de estudo científico. Esta proposta nem sempre é compreendida porque todos preferem ter certezas em vez de dúvidas funcionais. Ao longo das aulas, acabam por aceitar que é possível partir de definições e que elas são matéria para estudar, aplicar e questionar, sendo viável revê-las e alterá-las. É, em parte, devido a esta atitude que também se promove a análise de frase que ultrapassem a estrutura SVO (O João come o bolo.), aquela que lhes dá maior segurança – nomeadamente quanto à identificação e à classificação das funções de Sujeito, Predicado ou Complemento – e que raramente questionam. Assim que se muda a estrutura frásica, parece que deixam de ser capazes de fazer a análise linguística (ex. em “passou um peixe” de *A Menina do Mar*, classificam “um peixe” como complemento porque se encontra colocado após “passou” e apenas mudam a classificação para sujeito, quando lhes é pedido para usarem o plural “passaram” – “passaram os peixes” = “os peixes passaram” / “o peixe passou”). Se não entendem o funcionamento da língua, como poderão entender o texto? É a partir de questões como estas que se

chega à preocupante situação da criança que é alfabetizada, mas não entende, por exemplo, o que lê, num aviso público. A iliteracia ameaça as novas gerações, mesmo se se crê que, com as novas tecnologias (como os telemóveis de 5G), elas ultrapassam as lacunas da aprendizagem fundamental da língua. No fundo, o que acontece é que o ensino é feito de cópia e reprodução, desde o 1º ano de escolaridade, esquecendo, quase por completo, a reflexão e a problematização. Com a vontade de chegar a todas as crianças, e devido à massificação do ensino, simplifica-se de tal modo os conteúdos a aprender que se impede a real aprendizagem. Tem-se procurado inverter essa forma de ensinar e aprender, na unidade curricular de Português III, no curso de Educação Básica, destinado à formação de futuros professores de 1º Ciclo. A opção é que o estudante universitário enquanto aprendiz de professor seja capaz de pensar, questionando, mesmo o que parece elementar e estar mais do que certo (como a noção generalizada de “frase”). Fazendo assim, também ensinarão a fazer assim, quando trabalharão com crianças no processo de alfabetização. Apre(e)nde-se porque se pensa. Memoriza-se porque se pensa e compreende.

Posto isto, cabe, então, retomar a problematização: O que é uma “frase”? e deixar, aqui, a futuros docentes de 1º Ciclo de Educação Básica, uma parte da reflexão empreendida em Português III-Sintaxe, que os possa auxiliar a ultrapassar a visão simplista da definição: “normalmente, na escrita, começa por maiúscula e termina com sinal de pontuação, tendo sentido devido à ordem das palavras”. Para o efeito, parte-se da noção de “frase – NÃO” (cf. Figura 2), ou seja, de “não frase”.

### 3. FRASE E “NÃO FRASE”

Na Figura 2, *supra*, o exercício que remetia para a identificação do que era ou não uma frase implicava uma resposta afirmativa ou negativa. Pelo conceito chomskyano de “agramaticalidade”, generalizado no ensino, sobretudo básico, a “não frase” (NÃO, não é uma frase) é o contrário da “frase” (SIM, é uma frase). Portanto, para as crianças, até pode ser interessante, explorar os conceitos, mas nunca se pode esquecer que, antes da frase escrita (essencialmente a do modelo perfeito SVO), existe a frase da oralidade (frequentemente muito imperfeita – agramatical? – e raramente SVO). Se isso se deve realçar nos anos superiores de escolarização, deve ser sobretudo válido nos primeiros anos da Educação Básica, enquanto decorre a alfabetização, sem com isso, evidentemente, complicar a aprendizagem das crianças. As investigações, nomeadamente as universitárias, sobre ensino-aprendizagem da língua, incluindo da gramática, e temáticas afins, como no âmbito das doenças e das terapias ligadas à aprendizagem da língua, têm sido muitas úteis (BARRERA; MALUF, 2003; DUARTE, 2008; GONÇALVES; GUERREIRO; FREITAS, 2011; GONÇALVES, 2015; GORGULHO, 2015; REIS, 2014; SIM-SIM, 2007). A bibliografia existente, e que vai sendo produzida, é útil para os estudantes desenvolverem as suas capacidades enquanto aprendizes de alfabetizadores. Quanto mais informados estiverem melhor será a sua formação, aprofundando o seu espírito crítico e ganhando

## AlfabetizaÇÕES

competências. É importante a consulta de obras dedicadas à Linguística, além da bibliografia da área da Educação.

Assim, com o apoio de diversas leituras, desenvolve-se uma reflexão geral com diversas questões de base, no sentido de entender que, se os fonemas, os grafemas, as sílabas e as palavras são fundamentais, também o são as frases. Múltiplas são as perguntas que se podem colocar a futuros formadores para compreender a “frase” e diversas são as respostas que se podem ensaiar (CUNHA; CINTRA, 2002; REI, 1995). Apresentam-se alguns exemplos apenas para iniciar a discussão sobre o assunto:

- Como se reconhece uma “frase” (oral ou escrita, claro)? Talvez pudesse servir a justificação que, quer na escrita, quer na oralidade, se trata de uma sequência linguística com sentido (Semântica), organizada (Sintaxe) com, em princípio, diversos elementos, mas, muitas vezes, dois essenciais [“sujeito” e “predicado” (duas funções essenciais – a explicar, evidentemente)], apontando para “quem faz (o quê)”, ficando, às vezes, apenas um ou o outro. Contudo, há frases com outras construções.
- Qual é a finalidade das “frases”? Estrutura-se o discurso. Com frases, normalmente, organizadas, expressa-se um pensamento, uma ideia, um desejo, etc., a fim de, sobretudo, comunicar, mas com outras funções (lembrem-se as funções da linguagem de Jakobson).
- Será pertinente estudar a noção de “frase”? É pertinente porque é a unidade textual. Socialmente, é o elemento linguístico essencial da intervenção dos falantes na comunidade. Há quem se dedique a estudar a frase: a sua orgânica, os vários tipos existentes e o modo como se organizam para formar um texto, sendo, portanto, uma matéria de estudo científico que merece consideração.
- Por que razão estudar as “frases” de uma língua? Trata-se de compreender o funcionamento de uma determinada língua para a poder comparar às restantes.
- Terá uma frase sempre um sentido completo? Nem sempre o tem. Vejam-se os casos de “E se...” ou “Sim, mas...” Neste ponto, cabe, então, perceber que pode suceder que o que não é considerado “frase” ou é, afinal, na vivência do quotidiano. Os exemplos anteriores (cf. ponto 2) são elucidativos. É preciso realçar que mesmo se a estrutura incompleta (imperfeita) da frase é, essencialmente, do plano da oralidade, também surge na escrita, como em peças de teatro ou no diálogo escrito.

Logo, para poder trabalhar com as crianças a “frase”, é indispensável que quem ensina a compreenda na sua máxima amplitude. Convém desenvolver a reflexão e levar aos limites as

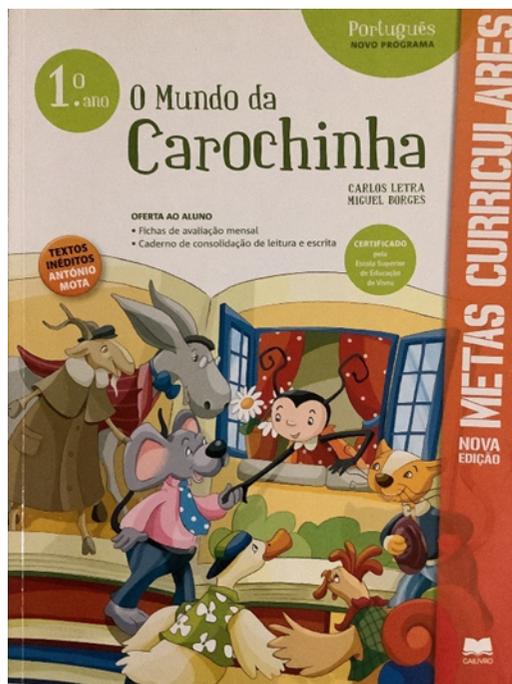
definições que se apresentem, incluindo as das gramáticas e as dos dicionários. No decorrer da reflexão-problematização serão introduzidos novos conceitos que se interligam à “frase”. O que significa a expressão “palavra-frase”? Será que acontece muitas vezes uma “palavra” torna-se uma “frase”? Acontece, diariamente, mais do que se poderia pensar, quando se usam um ou dois elementos linguísticos que representam um todo que não é verbalizado, mas que se pode reconstruir através do contexto. Como se referiu, normalmente, este género de frase ocorre mais na fala – no registo oral – do que na escrita, mas também aqui pode ocorrer, inclusive na escrita formal. A sequência “Sim” que é resposta frequente a uma pergunta é passível de ser reconstruída na frase “Eu digo “Sim.” / “Eu digo que sim.”/ Eu digo que sim a alguma coisa.” Acontece de igual modo com “Cuidado!” – “Eu digo ‘Tem cuidado!’” / “Eu digo para teres cuidado [com qualquer coisa].”, observando-se que uma palavra ou duas condensam o que o falante quer dizer, prescindindo das restantes, devido à situação de comunicação. Mesmo não tendo todos os elementos expressos, não a torna uma “não frase”.

A noção de “agramaticalidade” evidencia que os elementos do discurso não seguem determinadas regras estabelecidas, mas isso acontece todos os dias, a todos os falantes, no meio em que vivem. Então, porquê dizer à criança que não é assim? Seria importante olhar para a Sintaxe e a Semântica. Quanto à Sintaxe, a ordem, a posição, dos elementos muda o sentido da frase que é constituída por vários elementos. No latim, não era importante. No Português, é-o (MOUNIN, 1997): “Deus creavit hominem” (Deus criou o homem) / “hominem creavit Deus” (O Homem criou Deus) / “Creavit Deus hominem” (Criou Deus o homem) / “Creavit hominem Deus” (Criou o homem Deus). Portanto, nem sempre a ordem SVO é respeitada, exigindo reflexão. A ordem dos elementos que constituem a frase altera o sentido do que é expresso mesmo se a estrutura é a mesma SVO: “Um cão mordeu um homem.” / “Um homem mordeu um cão.” Quanto à Semântica, é preciso interligá-la com a Sintaxe. Por exemplo, “Comemos o copo.” começa com maiúscula e termina com ponto. Corresponde à noção de frase e, se fosse colocada no exercício da Figura 2, mereceria a resposta SIM. Porém, quando se apresenta esta frase (ou outras semelhantes) aos estudantes universitários de Português III-Sintaxe, eles são contundentes e respondem NÃO. Quando se lhes pergunta porquê, respondem que é porque não faz sentido: “ninguém come um copo”. Portanto, a sintaxe (SVO) está certa, mas, na opinião deles, o que falha é o sentido: a Semântica. Ao desenvolver a reflexão, apresenta-se o caso dos copos de chocolate que se comem. Há uma tradição que se está a fortalecer na Região Autónoma da Madeira, pelo Natal, que é a de beber ginjinha (um licor de ginja) em pequenos copos de chocolate comestíveis. Depois da explicação, todos os estudantes validam a frase com SIM. Neste ponto, procura-se demonstrar que a reflexão linguística é importante e que o “referente” e o “mundo da referenciação” são fundamentais para a validação ou identificação de uma frase – a unidade linguística imprescindível à intervenção social do falante. Apresenta-se, aí, o quanto é importante ter em conta, a nível linguístico, o mundo das crianças e o poder imaginativo delas. A

## AlfabetizaÇÕES

maioria dos estudantes universitários a quem se pergunta a diferença entre “frase gramatical” e “frase agramatical” (Figura 2, “não frase”) considera que esta não faz sentido. Por exemplo, classifica como agramatical: “O elefante azul saiu de casa, cedinho, para ir trabalhar.” Ao apresentar-lhes uma outra, como “A Carochinha ama o marido, o rato João Ratão.” – os estudantes que conhecem a história infantil da Carochinha (Figura 3) consideram-na “frase” (frase – gramatical) e os que não a conhecem classificam-na como uma “não frase” (agramatical). Mudam de posição, quando se lhes explica que o mundo de referência pode variar (contos infantis ou o universo imaginário do fabuloso, por exemplo, os desenhos e o título do manual *O Mundo da Carochinha*). Compreendem que a questão do “sentido” (a Semântica a interferir na Sintaxe) da frase merece uma análise minuciosa e que é muito mais do que uma questão de maiúsculas e sinais de pontuação, embora umas e outros sejam fundamentais no processo de aprendizagem da frase escrita. É, por isso, ainda famosa, no ensino do Português, a história de um homem rico que deixou testamento sem pontuação, podendo beneficiar a irmã, o sobrinho, o alfaiate ou os pobres<sup>3</sup>.

Figura 3 – Capa do manual *O Mundo da Carochinha*, com a humanização dos animais



Fonte: Letra e Borges (2014)

3 A esse respeito, ver o Capítulo 8 deste livro dedicado à alfabetização.

## AlfabetizaÇÕES

Uma frase que tenha os elementos que a compõem ordenados e em relação uns com os outros será gramatical, quanto à sua sintaxe, mas sê-lo-á quanto à semântica? Se isso não suceder, será “agramatical”, isto é, uma “não frase”, segundo a noção de “agramatical” (literalmente, que “não segue a gramática”), que remete para uma teoria linguística que não é consensual entre os linguistas? Todas as questões servem para a reflexão linguística dos estudantes universitários. Com as crianças, pode explorar-se o conceito, ultrapassando a noção superficial e redutora de “frase”, sem complicar. O aprofundamento é feito com os estudantes universitários que serão futuros formadores e nem todos compreendem a utilidade da reflexão linguística para a aprendizagem da língua. Há um tópico que os confunde bastante por transgredir aquela definição generalizada que eles também têm como incontestável. As respostas à pergunta: será o sentido de “não frase” (frase agramatical) equivalente aos de “frase feita” e “frase elíptica” (igual a “frase truncada” ou “frase embrionária”? Raros são os estudantes que conhecem as noções de “frase feita”, que pode equivaler a “provérbio”, conhecido por todos, ou a “expressão idiomática” (ex.: “pôr-se a pau” – ter cuidado com algo), nem sempre do conhecimento dos estudantes. Fica claro que a noção de “não frase” não corresponde aos restantes quatro sentidos (“**frase elíptica**”, “**frase truncada**”, “**frase embrionária**” e “**frase incompleta**”), que, enquanto expressões sinónimas, podem ser consideradas equivalentes. Exemplificando, poderia esquematizar-se assim:

- **palavra frase** (“Cuidado!” / “Parabéns!”) = é frase;
- **frase elíptica** (“Sim, mas...” / “Não sei se...” / “O João!” – resposta à pergunta: Quem comeu o bolo, o João ou a Maria?) = é frase;
- **frase feita** (“Não dar o braço a torcer.” / “Ir tudo por água abaixo.” / “Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.” – que pode colocar problemas a nível semântico, mas que estão enraizadas na língua, na sua história, resultando de diversas circunstâncias pontuais, cuja origem para algumas ainda se recorda, mas que para outras está completamente apagada) = é frase;
- **não frase** (“O comemos copo João.” – com maiúscula e ponto final) = não é frase.

Compreendida a diferença, pode, por exemplo, propor-se a aplicação a um conjunto de sequências linguísticas para indicar se correspondem a “frases” ou “não frases”, justificando a opção com reflexão linguística.

---

**Exercício 1**

---

As seguintes alinhas correspondem a frases? Justifique a sua resposta.

- a) “A terra é como uma laranja azul.”
  - b) “Amor é fogo que arde sem se ver.”
  - c) “Um manequim é um cabide.”
  - d) “Tu és um elefante e eu sou uma formiga.”
  - e) “O gato verde foi para casa.”
  - f) “Preso por ter cão e preso por não ter.”
  - g) “Estar nas suas sete quintas.”
  - h) “O sol nasceu às oito horas da manhã.”
  - i) “Uma das pernas da mesa partiu-se.”
  - j) “O trânsito com Bruno Lopes Vieira.”
  - k) “Mais receitas, mais gastos; logo, problemas evidentes.”
- 

Fonte: autoria própria.

Estas, e outras, sequências de elementos permitem comprovar que a “agramaticalidade” das frases merece ser problematizada, já que muitas das frases que são produzidas todos os dias pelos falantes nem sempre são “perfeitas”, embora comuniquem com elas. Os estudantes de Português III tendem a considerar a maioria (de a a k) como agramaticais, mas todas as sequências foram retiradas ou de textos escritos ou de textos orais, enquanto documentos reais (a e b são versos de poemas; c foi dita pela manequim portuguesa Sofia Aparício; f e g correspondem a frases feitas; as restantes ouviram-se em meios de comunicação sociais diversos, tendo-se alterado apenas o nome próprio em j).

Às crianças – sem complicar demasiado, evidentemente –, bastará mostrar-lhes as frases que vão aparecendo nos manuais e as que se vão dizendo. Encontrarão muitas parecidas com os enunciados que motivaram o último exercício. A explicação metalingüística não deveria colidir com a veracidade dos factos linguísticos. Para o efeito, torna-se indispensável analisar a língua viva, além da contemplada nos manuais. Fica demonstrado que seria importante pôr as crianças a pensar. Para isso, pode contrapor-se “frase” a “palavra” ou a “texto”, mais do que a “linha” (cf. exercício da Figura 2). Assim, aprendem, concretamente, a distinguir esses conceitos, compreendendo que, por vezes, podem coincidir. Uma “palavra” pode equivaler a uma “frase” e acrescenta-se que há casos em que uma “frase” é um “texto”, embora esta noção implique, por si, uma junção de frases, uma composição. Portanto, a definição de “frase” a apresentar às crianças em fase de alfabetização poderá passar

pela referência à “palavra” (elemento menor composto com sílabas e fonemas) e ao texto (elemento maior constituído, *normalmente*, por muitas frases e uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão).

#### 4. QUANDO A FRASE É PALAVRA E TEXTO

Segundo o documento *Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico*, a criança, no fim do processo básico de alfabetização deverá ser um falante competente e, além de outras capacidades, deverá dominar “o conhecimento explícito da língua”. Também deverá ter adquirido “capacidades discursivas”, ou seja, saber construir frases, interligando-as em textos, se necessário. Portanto, deverá ter as ferramentas linguísticas necessárias para comunicar, como está evidenciado na seguinte citação:

Ao longo do 1º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. No final deste ciclo de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender discursos, escutar, descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, saber reter o essencial, identificar a intenção comunicativa do interlocutor (em textos adequados à faixa etária), mas também expressar-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado aos contextos), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, s.p.).

Ao sublinhar-se a “competência comunicativa” (em constante “desenvolvimento e consolidação”), realça-se a importância que o ensino da frase tem no processo de alfabetização das crianças. Como elas já falam, quando entram para a escola, no primeiro ano, elas já formam frases, embora não tenham consciência (com + ciência), ou seja, não saibam disso, se nunca lhes foi dito que, habitualmente, quando falam usam frases. O interesse para o formador está em encontrar estratégias e metodologias para, do desconhecimento, a criança passar ao conhecimento.

São vários os autores que abordam a questão da aprendizagem da Sintaxe pelas crianças ou do “conhecimento da língua” ou a “consciência” linguística e metalinguística (GONÇALVES,

2015; GONÇALVES; GUERREIRO; FREITAS, 2011, BARRERA; MALUF, 2003; DUARTE, 2008). Independentemente das propostas teóricas, é incontestável que será necessário recorrer à metalinguagem e à terminologia linguística (cf. *Dicionário Terminológico e TLBS*). Também para este ponto, existem diversas propostas. Acredita-se, no entanto, fundamental, nesta fase, mais do que impor teorias linguísticas, implicitamente, ajudar a criança a distinguir “frase” de “palavra” e de “texto” – além de outros termos como “oração”, “período”, “sintagma”, “verso” ou “linha” (REBELO, 2020). A tendência do professor, para simplificar, é ensinar que todos estes elementos são diferentes, sendo um o que os outros não são, insistindo, portanto, desde o início da formação linguística, nos primeiros anos de escolarização, que a “frase” é o que não são a “palavra” e o “texto”. Por aí, chega-se ao conceito de “frase” ensinado (por exemplo, Figura 2) e aprendido, perdurando ao longo de toda a vida adulta, inclusive nos formadores que alfabetizam, como se tem comprovado com os estudantes de Português III. Porém, aquela definição, como se atestou, causa alguns problemas.

Então, como proceder? Como explicar às crianças conceitos linguísticos e a metalinguagem, a fim de se tornarem comunicadores eficientes, o que era pretendido na citação acima. Como transpor os conhecimentos científicos que se têm de ensinar na fase de alfabetização, sem cair na armadilha da simplificação enganadora? Defende-se que a proposta da reflexão metodológica será o melhor para a criança. Acredita-se que a problematização surte efeitos positivos na aprendizagem. A forma como se colocam os problemas deve variar em função da idade das crianças, mas o facto de saber colocar questões e de procurar respostas aceitáveis para elas é o procedimento que se considera mais adequado para aprender e, logicamente, para ensinar. O método interrogativo tem raízes ancestrais e reencontra-se, por exemplo, nos diálogos de Platão em que o mestre e os discípulos vão perguntando e procurando as respostas na reflexão. O procedimento adaptado às crianças poderia funcionar na perfeição, uma vez aplicado à Sintaxe, sobretudo à compreensão do conceito de “frase”, chegando a uma definição, simultaneamente simples, mas verdadeira porque real. Como se disse, é fundamental não esquecer que o conceito de “frase” não é apenas para a escrita porque se aplica igualmente à oralidade. Portanto, tendo em conta a fase de alfabetização da criança, poderia partir-se das frases que elas produzem, tentando entender o princípio e o fim de cada uma, como através de um jogo (novamente a vertente lúdica), em que, por exemplo, se poderia bater palmas no fim de cada uma. Uma outra sugestão seria a de ouvir algum conto, lido pausadamente pelo adulto, e, também aqui, ir assinalando o princípio e o fim das frases, manifestando-se, a criança, por exemplo, no fim de cada frase a dizer em voz alta: FIM ou FRASE, entendendo que a seguir começa outra. A proposta para as identificar seria a indicação de que são “sequências de palavras ditas em conjunto para expressar algo”. Nesta fase, seria interessante procurar com as crianças definir as sequências. Tendo em conta que não haverá apenas uma definição possível para a noção de “frase”, já que são vários os pontos de vista sobre esta matéria estudada pela Sintaxe. Se fosse importante a definição, tentar-

## AlfabetizaÇÕES

se-ia definir “frase” recorrendo a dicionários. A sugestão é que seja sempre mais do que um para não ganhar o hábito de pensar que a língua está fixada num único dicionário, incontestável. “Consultar o dicionário” deve ser substituído por “consultar dicionários”. Se for um, é preciso identificá-lo (título, autor ou editora).

A primeira fase, é delimitar a frase (princípio e fim). A segunda pode ser defini-la, enquanto elemento do eixo sintagmático porque a frase é uma sequência combinada de elementos linguísticos mais pequenos que a compõem (os constituintes, os sintagmas, os grupos, etc.) e isso é constante, tendo de aparecer na definição que se for ou esboçando com as crianças ou consultando em dicionários. Uma terceira fase, pode consistir em distinguir “frase” de outros elementos linguísticos. Para definir um conceito, pode ser necessário distingui-lo de outros que lhe estão próximos. Faça-se o exercício.

Para não alongar, consulta-se unicamente o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001) para “palavra”, “oração”, “proposição”, “período”, “frase” e “texto”, guardando apenas a informação essencial e sublinhando a que se considera mais pertinente, a fim de verificar se se opera completamente a distinção entre estes termos linguísticos:

- “palavra”: substantivo feminino 1 unidade da língua escrita, situada entre dois espaços em branco, ou entre espaço em branco e sinal de pontuação 2 Rubrica: gramática. unidade pertencente a uma das grandes classes gramaticais, como substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, numeral etc., não levando em conta as modificações que nela ocorrem nas línguas flexionais, e sim, somente, o significado; vocábulo 3 Rubrica: gramática. m.q. vocábulo (‘unidade que se agrega’), 4 Rubrica: linguística estrutural. para o estruturalismo norte-americano, unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado; forma livre mínima, vocábulo (...)”
- “oração”: “substantivo feminino (...) 4 Rubrica: gramática. frase, ou membro de frase, que contém um verbo Obs.: cf. frase e período”
- “proposição”: “substantivo feminino (...) 2 Rubrica: lógica. na lógica tradicional de matriz aristotélica, expressão linguística de uma operação mental (o juízo), composta de sujeito, verbo (sempre redutível ao verbo ser) e atributo, e passível de ser verdadeira ou falsa; enunciado (...) 4 Rubrica: lógica. na lógica moderna, enunciado traduzível em símbolos matemáticos, passível de múltiplos valores de verdade (verdadeiro, falso, indeterminado etc.) e redutível a dois elementos básicos (o sujeito e o predicado)”
- “período”: “substantivo masculino (...) 12 (1720) Rubrica: gramática. frase que contém uma ou mais orações Obs.: cf. frase, oração”

## AlfabetizaÇÕES

- “frase”: substantivo feminino 1 Rubrica: gramática. construção que encerra um sentido completo, podendo ser formada por uma ou mais palavras, com verbo ou sem ele, ou por uma ou mais orações; pode ser afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa ou imperativa, o que, na fala, é expresso por entonação típica e, na escrita, pelos sinais de pontuação. Obs.: cf. oração e período (...)”
- “texto”: “substantivo masculino 1 conjunto das palavras de um autor, em livro, folheto, documento etc. (p.opos. a comentários, aditamentos, sumário, tradução etc.); redação original de qualquer obra escrita (...)”

As definições acima ajudam para quem já faz a diferença entre os vários termos. Para quem não a consegue fazer, pode não ser suficiente. Procurando a etimologia de “frase”, o Houaiss (2001) faculta os seguintes dados: “lat. *phāsis, is* no sentido de ‘dicção, elocução, estilo’, do gr. *phrāsis, eōs* no sentido de ‘ação de exprimir pela palavra, elocução’, do v.gr. *phrāzō* no sentido de ‘pôr no espírito, fazer compreender, explicar, indicar por sinal ou por palavra’”. Estas informações também não ajudam muitos, mas, com as crianças, poderiam dar-se exemplos e, por meio deles, realizar a diferença entre “palavra”, “oração” (= “proposição”), “frase” (= “período”, termo que caiu em desuso, mas usado, por exemplo, na gramática de Cintra e Cunha (2002). Para “Sintaxe” (HOUAISS, 2001), a etimologia comporta dados mais informativos: “gr. *súntaksis, eós* no sentido de ‘arranjo, disposição, organização (de um império, de um estado, de uma instituição, do mundo), composição, obra, tratado; construção gramatical’, do v. *suntássō* no sentido de ‘arrumar conjuntamente, dispor em um todo, organizar, ordenar’, pelo lat. *syntaxis, is* de ‘ordem, disposição das palavras, construção gramatical, sintaxe’”, que podem ajudar na compreensão.

Portanto, uma vez definidos, pode problematizar-se. Que relação existe entre “texto”, “oração”, “palavra” e “frase”? Haverá ocasiões em que são sinónimos? Pode um texto ser uma frase? Pode uma oração (ou proposição) ser uma frase? Pode uma palavra ser uma frase? Serão as “frases” sempre distintas, isto é, os seus limites (o princípio e o fim) das “palavras”, “orações” e/ou “textos”? Ora, se se aceitar que o são, estranha-se o procedimento porque, no nível elementar de escolarização, com frequência, usam-se provérbios, adivinhas ou breves cantilenas, muitas vezes, constituídos unicamente por uma frase, transformando-se esta em texto.

Defende-se que a explicação de “frase” às crianças em fase de alfabetização tem de passar pela reflexão e por demonstrar que, por vezes, ela se torna numa única palavra e que esta até pode ser um texto. Habitualmente, às crianças, não se realça a coincidência entre os conceitos, embora existam e, enquanto aprendizes, vão-se confrontando com elas. É provavelmente pela falta de explicação e de compreensão, na fase da alfabetização, que muitos adultos, na escrita, alongam de tal modo as suas supostas frases que essas sequências linguísticas deixam de ser frases (unidades isoláveis e

## AlfabetizaÇÕES

independentes), mas várias misturadas e associadas (um texto), embora apresentem o todo como sendo apenas uma frase. Além de terem dificuldade em pontuar, não sabem reconhecer o princípio e o fim da frase – um exercício básico da fase de alfabetização, mas que não foi aprendido porque, julga-se, não foi ou ensinado ou entendido. Saber reconhecer os limites da frase é indispensável para uma boa expressão. Acontece que uma palavra pode, por si, corresponder a uma frase, mas, para estes casos, não se verifica haver, nos manuais, interesse em explorar esta coincidência, bastante frequente na vida diária, das crianças e dos adultos. Por exemplo, os avisos que se encontram em lojas, no comércio em geral, não têm maiúscula inicial, nem ponto final, mas são frases, constituídas, por vezes, por uma palavra (uma palavra frase) – ABERTO / FECHADO / PUXE / EMPURRE / SILÊNCIO. Também acontece que as frases se transformem em texto porque surgem isoladas e formam uma unidade textual, sendo uma unidade frásica: USE MÁSCARA / VOLTO JÁ / HIGIENIZAR AS MÃOS / FECHADO PARA FÉRIAS / NÃO MEXER.

Os casos de *palavra-frase* e de *frase-texto* diários são tão frequentes que parece que o que a escola ensina não coincide com o que a criança vive diariamente. Será o problema dos programas e das metas de aprendizagem? Será a questão do domínio cultural? Será, por isso, que os estudantes chegam ao Ensino Superior, inclusive aos Cursos de Educação Básica, com a noção de que “frase” é um “conjunto de palavras começado por maiúscula e terminado com ponto, com uma organização específica que faça sentido”? O estudo de textos literários, mesmo os destinados ao 1º ano de escolarização, tem demonstrado que os desvios linguísticos também se manifestam a nível da construção da frase. Acontece que os sinais de pontuação (na escrita) podem ser inexistentes e as maiúsculas (elementos gráficos) também vão desaparecendo.

Então, como continuar a aceitar como exclusiva a ideia de que a frase começa com maiúscula e termina com ponto final? Afinal, o que é uma “frase”? Pode ensinar-se o que realmente é a crianças de 6-7 anos? Estas duas questões motivam os pontos seguintes. Apresentam-se dois exercícios. No primeiro, com sequências linguísticas soltas e isoladas, devem classificar-se para saber se são frases, palavras e/ou textos, discutindo os dados e desenvolvendo uma reflexão sobre eles. A proposta é sempre o alargar e aprofundar a reflexão linguística, a fim de, enquanto futuro professor, o estudante universitário estar preparado para compreender melhor como funciona a língua viva que é a língua materna herdada dos pais e avós e que se deixará em herança às futuras gerações: um património linguístico incontestável. Apenas dominando perfeitamente a metalinguagem e a terminologia linguística, sabendo a sua aplicação, o futuro professor terá condições para ensinar a própria língua, às crianças. Exercícios elementares como os que se deixam aqui (2 e 3) podem auxiliar neste processo. Exemplifica-se a abordagem.

**Exercício 2**

Serão os elementos linguísticos das seguintes alíneas “frases”, “palavras” e/ou “textos? Justifique a sua resposta.

- a) “Sol, praia, mar, descanso, férias.”
- b) “Sim.”
- c) “Mais ou menos.”
- d) “Felicidades!”
- e) “Ana Teresa das Virtudes Gouveia.”
- f) “Bom dia!” (bom-dia)
- g) “PARE / ESCUTE / OLHE”
- h) “CUIDADO COM O CÃO”
- i) “Proibido estacionar.”
- j) “PUXE”
- k) “EMPURRE”
- l) “O caçador matou o elefante.”
- m) “Há mar e mar; há ir e voltar.” (Alexandre O’Neill)
- n) “O filho dos vizinhos estuda em Bragança e só vem à Madeira no Natal.”
- o) “Eu não como a sopa.”

**Exercício 3**

Marcar o fim das frases nos seguintes excertos das obras *A Menina do Mar* (1) e *Dentes de Rato* (2) com uma barra (/). Depois da marcação, descrever, de modo geral, as frases encontradas para as comparar com as do exercício anterior.

“Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas. Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia. Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos.”

“Lourença tinha três irmãos. Todos aprendiam a fazer habilidades como cãezinhos, e tocavam guitarra ou dançavam em pontas dos pés. Ela não. Era até um bocado infeliz para aprender, e admirava-se de que lhe quisessem ensinar tantas coisas aborrecidas, e que ela tinha de esquecer o mais depressa possível. O que mais gostava de fazer era comer maçãs e deitar-se para dormir.”

Sem querer avançar com soluções para os Exercícios 2 e 3, evidencia-se apenas uma breve comparação entre as frases de um e do outro. Verifica-se o quanto as frases de um texto literário se distanciam das frases, muitas vezes palavras-frases, do uso quotidiano, do plano da oralidade. É certo que o encadeamento de frases de um texto e extraí-las de um contexto são dois procedimentos incomparáveis porque, num, a unidade frásica é observada isolada e, no outro, a unidade é vista em função das restantes frases do texto ou do excerto textual. Curiosamente, do exercício de comparação, os estudantes universitários tendem a não considerar “frase” no texto 2: “Ela não”, mesmo tendo sido sensibilizados para a existência de frases elípticas. Depois de se lhes explicar que é uma frase e que retoma, pela negativa, toda a frase anterior: “*Ela não* aprendia a fazer habilidades como cãezinhos, e *não tocava guitarra ou dançava em pontas dos pés*”. O texto literário comporta uma densidade artística que a linguagem quotidiana – ou mesmo a científica (REBELO; AGUIM-POMBO, 2016) – não tem. No entanto, continua a ser um material linguístico muito explorado nas aulas de Português, de todos os anos de escolaridade, mesmo no 1º ano de alfabetização.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, o primeiro ano de alfabetização escolar funciona como o ponto de partida de um processo em *continuum* que nunca parará porque a aprendizagem da língua materna se faz, para cada indivíduo, ao longo da vida. Acontece assim dentro, mas também fora da escola, o local privilegiado para a aprendizagem formal e a alfabetização, mas não o único. Quando a criança entra pela primeira vez na escola para fazer um percurso curricular, grande parte dos adultos pressupõe que ela irá ser alfabetizada, isto é, aprender a ler e a escrever. Porque ela já é falante de língua materna portuguesa, pensam que não precisa de se concentrar no registo oral, mas existe uma grande diferença entre a oralidade informal, num nível familiar-popular, aprendida em família e na rua, mais precisamente no seio comunitário, nas relações sociais de proximidade e vizinhança, por exemplo, e a oralidade formal, num nível cuidado, em relações de distanciamento social. O ensino formal, institucional, no passado, tendia a afastar-se do estudo da oralidade informal, desvalorizando os saberes adquiridos fora da sala de aula.

Curiosamente, no presente, passou para o ambiente escolar, nomeadamente na relação alfabetizador/professor-alfabetizado/aluno, usando-se em excesso. Aqueles recorrem, muitas vezes, aos níveis familiar e popular no relacionamento aluno-professor. Por exemplo, com frequência, as formas de tratamento do formador adulto para com as crianças, nesse primeiro ano, são “Meu amor”, “Minha querida ou meu querido”, como se a criança fosse da família e não tivessem com ela uma relação profissional. Os educadores, os professores, tendem a agir com as crianças como seres

## AlfabetizaÇÕES

subalternos que dominam porque são adultos e “sabem mais”, uma vez que já passaram por aquele processo e já foram escolarizados. Há como que um desfasamento entre a prática relacional e a teoria ensinada na sala de aula. A formalidade da escola colide com a familiaridade relacional aquando da alfabetização. A nível governamental, nos programas, por exemplo, exige-se muito da escola e a família também tem grandes expectativas, mais do que a prática escolar diária pode, realmente, dar. Por conseguinte, se se perguntar a qualquer pai ou mãe o que a filha ou o filho irá aprender na escola, responderá, sem qualquer dúvida, logo de início, que é a ler e a escrever. Aliás, durante muito tempo considerou-se “analfabeto” (não alfabetizado) aquele que não sabia nem ler, nem escrever, mesmo sabendo contar, desvalorizando, por completo, outras competências que tivesse, como o domínio da oralidade. Isso está explícito na aprendizagem em torno da Sintaxe, logo no início da aprendizagem formal.

Hoje, com os índices de literacia nem sempre em níveis desejáveis, continua a sobrevalorizar-se a escrita e a leitura. Sendo realmente essenciais para que qualquer pessoa seja cidadã de pleno direito, não podem, no entanto, ser exclusivos do processo de alfabetização. Não se podem reduzir todos os conceitos linguísticos ao nível da escrita porque uma língua é, essencialmente, um fenómeno oral. Pelo mundo, há ainda uma parte substancial de línguas que não têm escrita e elas podem ser estudadas ou aprendidas pelas crianças dessas comunidades. Ainda recentemente se ouvia falar num noticiário televisivo português da RTP1 da comunidade indígena de Mata Verde Bonita, a uma hora do Rio de Janeiro, onde as crianças aprendem a língua dos antepassados a par do português. O bilinguismo e a alfabetização são um tema muito interessante, assim como o é o da diglossia, em que uma variedade linguística se confronta com a variedade normativa. Na aprendizagem da construção frásica isso é notório, num território como a Região Autónoma da Madeira. Requer-se um grande domínio da língua por parte de quem está a ensinar para trabalhar com crianças nestas situações. Tem, por exemplo, de conseguir fazer a diferença entre “João deu o bolo a ele.” e “O João deu-lhe o bolo.”, em que as diferenças são mínimas, mas, quem ouve as frases, reconhece uma como sendo do plano da variedade regional oral (plano comunicativo informal) e a outra da variedade normativa (plano comunicativo formal).

É, portanto, habitual concentrar toda a atenção do ensino inicial da língua no reconhecimento das letras-grafemas-fones-fonemas para conseguir escrever o que pretende dizer e, simultaneamente, lê-los. Todos esperam isso da escola (entidades governativas, pais e educadores). Contudo, é também importante concentrar a atenção noutros pontos como o é a “frase” e a explicação da sua importância na comunicação diária, para que a criança aprenda a ser uma cidadã de pleno direito,

## AlfabetizaÇÕES

sabendo adaptar-se às diversas situações de comunicação, num plano formal e informal, produzindo frases e textos adequados.

Ensinar a ler e a escrever é ensinar a pensar a língua que se ouve e se fala. Na escola, principalmente no 1º ano da alfabetização, a vertente de reflexão nunca se deveria dissociar da mecanização inicial da aprendizagem da grafia com a ligação dos fonemas aos grafemas, e o desenho das letras, de tipo manuscrito ou de imprensa, minúscula ou maiúscula. O programa de Português do 1º ano (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*) estabelece 4 domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. A componente de Gramática (cf. *Aprendizagens Essenciais* – um guia que serve de complemento ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) estipula, entre outros itens: “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.”; “Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas.”; “Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples)”. Refere-se que as crianças, ao terminarem este ano de escolaridade, devem conseguir escrever frases simples e frases complexas, conseqüentemente, pequenos textos. Sendo este o 1º ano, começam a trabalhar a frase como uma unidade e um texto como um todo que junta as unidades: as frases. De modo que, na aprendizagem inicial figura a noção de “frase”, dando-se já a diferenciação entre “frase simples” e “frase complexa” porque as crianças têm de aprender a construí-las na escrita, uma vez que, em princípio, as dominam no plano da oralidade.

No *Dicionário Terminológico*, na secção B. Linguística Descritiva, B.4. Sintaxe, B.4.4. Articulação entre constituintes e entre frases, aparece a definição de cada frase simples e complexa:

- **“Frase simples:** Frase em que existe um único verbo principal ou copulativo./ Frases simples: (i) O João foi a casa./ (ii) O João está doente./ (iii) O João pode ficar em casa./ (iv) O João vai ficar doente.”
- **“Frase complexa:** Frase em que existe mais do que um verbo principal ou copulativo. As frases complexas são frases que contêm mais do que uma oração./ Frases complexas: (i) O João disse que vai ao cinema./ (ii) O João quer ir ao cinema./ (iii) O João fica feliz, se for ao cinema./ (iv) Chegando a casa, falo contigo./ (v) O João caiu e a Maria tropeçou.”

Porém, a noção de “frase” não aparece. O facto de isso suceder dever-se-á à dificuldade de arranjar uma definição completa e acessível ao mesmo tempo? Estas definições, a de frase simples e a de complexa, merecem análise e comentário por parte dos estudantes universitários, porque podem contribuir para a problematização da definição de “frase”. O que é uma frase? A pergunta é

## AlfabetizaÇÕES

uma e permite muitas respostas, em função da reflexão que se fizer. No entanto, tem de contemplar a Sintaxe da vertente oral e a da escrita da língua. Pode, a definição, avançar pela comparação com “palavra” e “texto”, indo, se se quiser, para a ideia de “agramaticalidade”, mas pondo-a em causa.

Se as palavras: “CUIDADO!” e “Obrigada!” podem ser frases, assim como a inscrição “PARE / ESCUTE / OLHE” (com maiúsculas, na vertical, um elemento abaixo do outro) junto a uma linha ferroviária pode ser um texto, como o são os provérbios ou as adivinhas, a definição a ensinar às crianças em fase de alfabetização não pode ser a de começar por maiúscula e terminar com ponto final. Uma frase pode ter várias representações, pode, inclusive, ser desviante (REBELO, 2015). A noção de “**frase desviante**” (é frase, mas não segue o padrão) poderia adequar-se a todas as que fogem da definição que se construir com as crianças.

A fim de ganharem maior capacidade de reflexão linguística, incentiva-se os estudantes universitários de Português III a relacionar todos os conhecimentos que adquiriram ao longo do seu percurso académico, a fim de problematizarem o assunto para o entenderem melhor. A formação tem de levar a reflexão ao extremo. Insiste-se, por exemplo, na relação do conceito “frase” com a Gramática, a Linguística, a Sintaxe, a Morfologia e a Semântica, mas a pergunta central mantém-se: “O que é uma frase?” porque abre o horizonte para um estudo da frase mais vasto que o da estrutura SVO. Leva para campos em que nunca antes entraram, mesmo enquanto estudantes da área da Educação. Abordam os conceitos de “frase”, “frase feita”, “palavra frase” (palavra-frase) ou “frase elíptica” (frase embrionária, truncada ou incompleta), “não frase” (agramaticalidade), chegando ao de “frase desviante”. Compreendem que uma frase pode ser um texto (frase-texto, em avisos públicos, por exemplo). Percebem que as definições não podem bloquear o raciocínio e que servem como material de reflexão, entendendo a frase como a unidade mínima do discurso. Será assim independentemente da noção de “frase” vista pela Gramática Tradicional ou pela Gramática Generativa (ou outras teorias linguísticas). Esta esquece a Morfologia isolada, enquanto estudo de classes morfológicas, para a associar à Sintaxe, pela Morfossintaxe. Nos manuais do século XXI, ainda há reflexos da teoria generativista com o estudo do Grupo Nominal e do Grupo Verbal. Será assim no futuro da educação, seja ela elementar, primária ou básica? Seja qual for a teoria linguística subjacente ao ensino do português na fase da alfabetização, deve haver reflexão, reflexão linguística, reflexão metalinguística, ou seja, deve desenvolver-se o espírito crítico, nos formadores (no máximo) e nos formandos (no mínimo para ir aumentando). É o que se propõe para a formação dos alfabetizadores, que ensinando os fonemas, os grafemas, as sílabas e as palavras, não podem esquecer as frases e os textos.

## 6. REFERÊNCIAS

ANDRESEN, S. de M. B. **A menina do mar**. Porto: Figueirinhas, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens essenciais para o ensino básico**. Ministério da Educação, 2018. Consultado a 27.02. 2021, em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, 2003. Consultado a 10.04, 2021, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>.

BESSA-LUÍS, A. **Dentes de rato**. Lisboa: Guimarães Editores, 1999.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Ministério da Educação. 2015. Consultado a 02.01.2021, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf).

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 2002.

**Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1998.

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. (s.d.). Consultado a 28.12.2020, em <https://dicionario.priberam.org/frase>.

**Dicionário Terminológico**. (s.d.). Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral da Educação. Consultado a 28.12. 2020, em <http://dt.dge.mec.pt/>.

DUARTE, I. **PNEP – O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística**. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008. Consultado a 27.02. 2021, em [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf).

GONÇALVES, F.; GUERREIRO, P.; FREITAS, M. J. **PNEP – O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento**. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Conusltado a 27.02.2021, em [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2678/1/Gonc%cc%a7alves\\_Guerreiro\\_Freitas\\_Sousa\\_2011.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2678/1/Gonc%cc%a7alves_Guerreiro_Freitas_Sousa_2011.pdf).

GONÇALVES, L. M. **Desenvolver o conhecimento sintático explícito no 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa, 2015, 56 f. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal. Consultado a 16.04.2021, em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5414>.

GORGULHO, A. R. **A articulação dos domínios da escrita e da gramática para uma melhor aprendizagem: o uso do laboratório gramatical**. Santarém, 2015, 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) – Instituto Politécnico de Santarém, Portugal.

## AlfabetizaÇÕES

- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LETRA, C.; BORGES, M. **O mundo da carochinha**. Alfragide: Gailivro, 2014.
- MELO, P.; COSTA, M. **PLIM! Português – 1º ano**. Lisboa: Texto Editores, 2016.
- MOUNIN, G. **Introdução à linguística**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.
- Nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário e Dicionário Terminológico**, Diário da República, I Série B, n. 300, de 24/12/2004, p. 7307-7315 (Portaria nº 1488/2004, TLEBS).
- REBELO, H. A Sintaxe de Augusto Gil em *Luar de Janeiro* – um estudo da frase em verso ou da literatura para a linguística. **Praça Velha**: Revista Cultural da Cidade da Guarda, v. s/v, n. 40, p. 109-137, 2020.
- REBELO, H; AGUÍN-POMBO, D. Syntax and Biology. Teaching experience with the laboratory notebook. In: COSTA, M. F.; MARTINS, P. C.; DORRIO, J. B. V. (ed.). **Hands-on science**: brightening our future. Braga: Hands-on Science Network, 2015. p. 131-137.
- REBELO, H. A Sintaxe de António Aragão em *Um Buraco na Boca*. Análise de uma Amostra. **Cibertextualidades 7**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, v. s/v, n. 7, p. 95-108, 2015.
- REBELO, H. **O futuro do ensino da gramática portuguesa**: um percurso por três manuais escolares. Funchal: CIE-UMA e Universidade da Madeira. 2013. p. 248-263. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2670>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- REBELO, H. As opções linguísticas de António Aragão em *Um Buraco na Boca*. **Revista Margem 2**, v. s/v, n. 28, p. 65-80, 2011. Consultado a 10.04.2021, em [https://www.po-ex.net/images/stories/antonioaragao/textos/margem2/helena-rebelo\\_margem2\\_28\\_pp65-80.pdf](https://www.po-ex.net/images/stories/antonioaragao/textos/margem2/helena-rebelo_margem2_28_pp65-80.pdf).
- REI, J. E. **Curso de Redação I – A Frase**. Porto: Porto Editora, 1995.
- REIS, C.; DIAS, A. P.; CABRAL, A. T.; SILVA, E.; VIEGAS, F.; BASTOS, G.; PINTO, M. O. **Programas de Português do Ensino Básico**. Homologado. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009. Consultado a 10.10. 2021, em <http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>.
- REIS, V. P. **A produção e a compreensão de frases a três elementos em crianças com atraso de linguagem**: em busca de uma resposta. Porto, 2014, 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos em Linguística) – Universidade do Porto, Porto, Portugal. Consultado a 16.04.2021, em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral/pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=33182](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral/pub_view?pi_pub_base_id=33182).
- SIM-SIM, I. **PNEP – O Ensino da Leitura: a compreensão de textos**. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007. Disponível Consultado a 10.04. 2021, em [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf).
- TELES, P. **A magia da leitura**: cartões fonómicos. Porto: Porto Editora, 2020.

---

## AlfabetizaÇÕES

VÁZQUEZ CUESTA, P.; LUZ, M. A. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. Tradução Ana Maria Brito e Gabriela de Matos. Lisboa: Edições 70, 1988.

VIEIRA, M. D. **O ensino do português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

YAGUELLO, M. **Alice no país da linguagem**: para compreender a linguística. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

## CAPÍTULO 5

**SÍLABA: A MENOR UNIDADE PROSÓDICA\***Dermeval da Hora<sup>1</sup>**1. INTRODUÇÃO**

Ao chegar à escola, o aluno falante nativo do português brasileiro já traz consigo todo um vocabulário adquirido ao longo do tempo no ambiente em que sempre viveu. Como os alunos têm origens diferentes, fica claro que suas realidades linguísticas não são as mesmas; apresentam, muitas vezes, diferentes usos, mas isso não os impede de travarem diálogos com seus colegas, professores e outros com quem vão passar a conviver. Essa experiência com as diferenças acaba sendo enriquecedora.

É na escola que ele começará a lidar com um conhecimento mais sistematizado, possibilitando-lhe o acesso a informações até então desconhecidas. Não devemos esquecer de que a língua que lhe vai ser ensinada é a mesma que ele fala, apenas com sutilezas que ele até então desconhecia. O aluno já tem internalizado um uso da língua que, com certeza, é bastante variável. Caberá à escola a tarefa

\* Agradecimentos às professoras Magda Soares, Leda Bisol, Catarina da Costa, Alvanira Lúcia de Barros, aos alunos André Wesley Amorim, Rossana Honorato de Sousa e às professoras da Educação Básica Maria de Oliveira Rodrigues, Camila de Lourdes Alves Ribeiro, Fabiana Santana de Matos Leite, Maria Aparecida da Silva Oliveira (ProfLetras da UNIMONTES), Isabel dos Santos Magalhães Gomes, Ramilda Viana Gomes da Silva e Elenita Alves Barbosa (ProfLetras da UESB), que contribuíram com suas leituras do capítulo. Quaisquer problemas que permaneceram são de minha inteira responsabilidade.

<sup>1</sup> Professor Titular pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Colaborador do Programa Estudos da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1B, Brasil. Contato: [dermeval.dahora@gmail.com](mailto:dermeval.dahora@gmail.com).

## AlfabetizaÇÕES

de mostrar como esse uso nem sempre é o que deve ser aplicado em todas e quaisquer situações. Logo, a escola terá o objetivo de apresentar ao aluno formas de falar que deverão ser adequadas a diferentes situações. Cabe ao professor saber lidar com a multiplicidade de usos, evitando atitudes preconceituosas. O aluno não deve sentir-se um estranho no ninho.

No seu cotidiano, o falante, e aqui o aluno, não está preocupado com detalhes acerca do que fala, ele simplesmente fala. Não lhe importa saber que as frases são constituídas de palavras, que palavras reúnem, às vezes, morfemas e que os morfemas, por sua vez, podem ser formados a partir de sílabas, e que as sílabas reúnem letras, que não se confundem com fones nem com fonemas. Embora não lhe importe saber tudo isso, ele percebe e produz. Ele consegue perceber que os sons, ou fones, que correspondem às realizações dos segmentos, são diferentes entre si, cada um deles com características específicas. O som de um [p]<sup>2</sup> não é o mesmo que o som de um [b], o [a] não é a mesma coisa que um [e], e assim por diante. O que o falante não tem ideia nessa fase é de como esses sons se organizam na mente humana, isto é, como eles se representam na parte psíquica, e a esse tipo de representação mental dos sons damos o nome de fonema. Caberá, portanto, ao professor entender qual é o objeto de estudo da *Fonética*: o fone, unidade concreta, e qual o objeto de estudo da *Fonologia*: o fonema, unidade abstrata. É sempre muito bom lembrar que a *Fonética* estuda a produção, a propagação e a percepção dos sons, enquanto a *Fonologia* estuda a representação mental desses sons. Se, de um lado, os fones não estabelecem distinção entre palavras; de outro, os fonemas são usados distintivamente.

Dessa forma, o aluno não precisa ficar pensando que, ao realizar a palavra [ˈkaza], está diante de quatro fones e de quatro fonemas. Mas ele consegue perceber que, se ele diz [ˈkaza]<sup>3</sup> “casa” e diz [ˈkasa] “caça”, estará dizendo duas palavras com significados diferentes; e o que distingue uma da outra é que na primeira ele tem [z] e, na segunda, tem [s]. Assim, temos dois elementos que distinguem significados, logo, dois fonemas, que devem sempre ser representados entre barras, /z/ e /s/, respectivamente. Ao contrário dos fones que são representados entre colchetes, como o [e] e o [i] em elefant[e] e elefant[i], em que a alternância entre o [e] e [i] não muda o significado da palavra. Ele também não está preocupado em distinguir letra de grafema. Na palavra “casa”, temos quatro letras e quatro grafemas, com uma diferença que a letra é ‘s’ e o grafema é ‘z’; na palavra “exceto”, temos seis letras, mas cinco grafemas<sup>4</sup>, porque ‘xc’ são duas letras, mas com apenas um som [s].

Quando realizamos um som, como o [s] em “caça”, podemos imaginar que esse som, na sua representação mental, enquanto fonema, seja uma unidade indivisível. Sabemos, porém, que isso

2 Usaremos [ ], para a representação do fone; / /, para a representação do fonema; e ‘ ’ para a representação da letra. Sugere-mos que os leitores que desconheçam os símbolos fonéticos procurem consultá-los em qualquer manual de Fonética que, em geral, traz o Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

3 O apóstrofo nessa transcrição indica a sílaba tônica.

4 Grafema é a representação gráfica do fonema.

não é verdade, pois o fonema envolve um conjunto de propriedades que chamamos de “traços”, então o /s/ é desvozeado, anterior, coronal, etc. Na relação entre fonema, fone e letra, temos diferentes realidades: o *fonema* está no nível subjacente, o nível da língua; o *fone*, no nível da superfície, ou sua realização na fala; a *letra*, no nível da representação gráfica.

Mas a língua não é constituída apenas de unidades isoladas. Essas unidades podem associar-se para dar origem a unidades maiores, as *sílabas*. Não devemos esquecer, entretanto, que podemos ter uma sílaba constituída de apenas uma unidade sonora, como é o caso de [a] em “a.mor”<sup>5</sup>, em que a primeira sílaba é constituída de apenas um elemento, que é a vogal. E aqui vale mencionar que, na língua portuguesa, cada sílaba tem, na sua formação, uma vogal como núcleo. Isso é uma característica do Português, pois há línguas, como o Inglês, em que uma sílaba pode ter uma consoante como núcleo.

Todo esse preâmbulo foi para introduzir o tópico deste nosso capítulo: a *sílaba*, considerada a menor unidade de análise prosódica. Devemos lembrar que a Prosódia é um ramo da linguística que investiga as propriedades fônicas da cadeia da fala. É por meio das unidades prosódicas que determinamos o ritmo da frase.

Como sabemos, a sílaba é um tópico presente na formação do aluno desde as séries iniciais, e a decomposição de palavras em sílabas é uma atividade sempre presente no cotidiano da sala de aula e nas aulas de língua portuguesa. Em geral, os professores ensinam a separação silábica pensando na translineação, quando da elaboração de textos manuscritos, uma vez que, com o uso do computador, ela não faz mais sentido. Mais do que aprender a separar as palavras em unidades silábicas, é importante que o professor entenda que a sílaba é a primeira unidade de organização da fala. Reunir essas unidades em palavras é o que dá sentido à língua. O professor deve ter claro que a sílaba tem uma estrutura organizacional e que nem sempre a sua forma escrita corresponde ao que existe na representação mental – forma subjacente – e na sua realização fonética – forma de superfície.

## 2. ESTRUTURA DA SÍLABA

Antes de falarmos da estrutura silábica do português, entendemos ser de suma importância lembrar que para determinarmos o número de fonemas do português temos de considerar dois aspectos: (a) o número de fonemas vocálicos depende da posição que a vogal ocupa na palavra: se a vogal está na sílaba tônica, pretônica, postônica não final ou postônica final. Em uma palavra como “esperto”, temos três sílabas “es.per.to”. A *sílaba tônica* é ‘per’, aquela pronunciada com maior ênfase,

5 Usaremos o “.” (ponto) para marcar a separação silábica.

## AlfabetizaÇÕES

a mais proeminente; a *pretônica* é ‘es’, por sua posição antes da tônica; e a *postônica final* é ‘to’, que ocupa a posição depois da tônica. Em uma palavra como “espírito”, temos, antes da postônica final ‘to’, uma *postônica não final* ‘ri’. Na verdade, essa classificação corresponde aos conceitos de sílaba tônica versus sílaba átona: identificada a sílaba tônica, todas as outras são átonas. (b) o número de fonemas consonantais depende da sua posição na sílaba, se é o primeiro segmento da sílaba, se é o segundo ou se é o último ou penúltimo segmento da sílaba<sup>6</sup>.

Como já mencionamos anteriormente, no português, o núcleo é sempre preenchido por uma vogal. Enquanto letra, temos cinco vogais. Enquanto fonemas e fones, esse número é variável, pois depende da posição que a sílaba ocupa na palavra e da sua tonicidade.

Na *sílaba tônica*, podemos ter todas as letras vocálicas, cinco, e todos os fonemas vocálicos do português, em número de sete, que coincidem com os fones:

**Exemplo 1.** Sílaba tônica

ca.sa	me.la	mu.do	mo.lho
me.sa	mi.lho	mo.la	

Podemos observar que as cinco vogais ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’ representam graficamente os sete fonemas. No caso da letra ‘e’, ela tanto representa a vogal fechada em “mesa”, como a vogal aberta em “mela”.

Na *sílaba pretônica*, as cinco letras que representam as vogais permanecem, mas seu comportamento, enquanto fonema e fone, muda.

**Exemplo 2.** Sílaba pretônica

mis.tu.ra	cas.ta.nha	bu.ra.co
re.ci.fe	co.ru.ja	

Fácil constatar que as sílabas pretônicas que têm em seu núcleo as vogais ‘i’, ‘a’ e ‘u’, tais vogais se correspondem enquanto fonema, fone e letra.

6 Sobre a aquisição e o aprendizado de alguns modelos silábicos por crianças, ver os Capítulos 6 e 7 deste livro dedicado à alfabetização.

## AlfabetizaÇÕES

Quando o núcleo dessas sílabas é preenchido pelas letras ‘e’ e ‘o’, há alternância entre suas correspondências em relação aos fonemas, em que /e/ ou /ɛ/, /o/ ou /ɔ/ podem ser selecionados a depender da região do Brasil, e o mesmo acontece com os fones, uma vez que o /e/, assim como o /o/, pode ter três variantes: r[e]cife, r[ɛ]cife, r[i]cife; c[o]ruja, c[ɔ]ruja, c[u]ruja.

Em se tratando da posição *postônica não final*, há muita semelhança com a posição pretônica. O que acontece, em geral, e que é muito interessante observar, é que essa posição está sempre presente nas palavras proparoxítonas:

**Exemplo 3.** Sílabas postônicas não final

xí.ca.ra	mé.di.co	pé.ro.la
pês.se.go	más.ca.ra	cé.lu.la

O que nos chama a atenção nessa posição é que há uma tendência de apagamento da vogal postônica não final e conseqüente redução no número de sílabas. Uma palavra como “máscara”, por exemplo, pode passar a “mascra”. O apagamento do núcleo da sílaba postônica não final implicará na redução de três para duas sílabas, deixando a sílaba de ser CV para tornar-se CCV. O mesmo acontece com “xícara”, mas não com os demais itens apresentados, isso porque o apagamento da vogal átona não final terá como resultado encontros consonantais não bem formados no português.

No caso da posição *postônica final*, as cinco vogais são reduzidas a três, ficando apenas ‘a’, ‘e’ e ‘o’, que correspondem ao número de fonemas, mas divergem quanto a sua realização enquanto fone:

**Exemplo 4.** Sílabas postônicas final

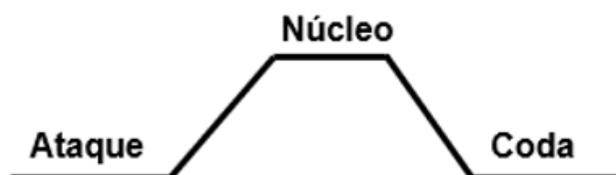
ma.ta	pa.to
po.te	

Não é raro encontrarmos as letras ‘e’ e ‘o’ sendo grafadas como são realizadas enquanto fones [i] e [u], respectivamente. Esse tipo de problema é muito fácil de ser resolvido se o professor mostrar para o aluno que ele só deve escrever ‘i’ e ‘u’, quando a sílaba final for tônica, como em “poti” e “tatu”. Se a sílaba for átona, como em “pote” e “tato”, o aluno deverá escrever ‘e’ e ‘o’, respectivamente. Vale salientar que, no português brasileiro, não temos vogais átonas finais escritas com ‘i’ e ‘u’, a não ser as seguidas de ‘s’, como “tênis”, “lápiz”, “bônus”, “ônibus”.

## AlfabetizaÇÕES

Falar de ataque e coda não é algo trivial para quem não é da fonologia. O *ataque* corresponde ao *acive* ou ao primeiro constituinte da sílaba e vem antes do núcleo, e a *coda*, ao *declive*, ou o constituinte que vem depois do *núcleo*. Para ficar mais clara essa ideia, vejamos as posições que o *ataque* e a *coda* ocupam na *sílaba*, conforme Figura 1:

Figura 1 – Composição silábica



Fonte: autoria própria

Se o ataque é preenchido por apenas um segmento, dizemos ter um *ataque simples*. No português, os dezenove fonemas consonantais podem preencher essa posição:

## Exemplo 5. Ataque simples

<i>pa.ta</i> /p/	<i>fa.ca</i> /f/	<i>la.ta</i> /l/
<i>ba.ta</i> /b/	<i>va.ca</i> /v/	<i>ma.lha</i> /ʎ/
<i>ta.lo</i> /t/	<i>sa.co</i> /s/	<i>ma.na</i> /m/ /n/
<i>da.ta</i> /d/	<i>ca.sa</i> /z/	<i>ma.nha</i> /ɲ/
<i>ca.ta</i> /k/	<i>mar.cha</i> /ʃ/	<i>ca.ro</i> /r/
<i>to.ga</i> /g/	<i>ja.ne.la</i> /ʒ/	<i>ra.to</i> /x/

Em itálico e negrito estão indicadas as letras que correspondem aos fonemas do português, representados à direita entre as barras. Uma forma de identificar esses fonemas é usando um par mínimo, duas palavras que se distinguem por apenas um som, a exemplo de *pa.ta* x *ba.ta*, em que uma palavra se distingue da outra pela alternância entre os sons [p] e [b], e, por isso mesmo, são alçados à condição de fonemas /p/ e /b/.

Se a posição de ataque é preenchida por dois segmentos, estamos diante de um ataque complexo ou ramificado. Na posição de *ataque complexo*, podemos ter apenas duas consoantes no português. São elas o /r/ e o /l/, a exemplo de:

**Exemplo 6.** Ataque complexo

<i>pra.to</i> /r/	<i>a.tlas</i> /l/
<i>cro.mo</i>	<i>pró.cli.se</i>
<i>den.tro</i>	<i>fler.te</i>
<i>cruz</i>	<i>plu.ma</i>

Vale observar que nem sempre esses grupos são possíveis no início de palavra. Nunca vamos ter no português ‘tl’, ‘vr’, a não ser em sílaba interna, como em “a.tlas” e “li.vre”.

No ataque complexo, além das consoantes mencionadas, podemos ter as semivogais, também denominadas de glides, como em “i.gual” e “á.gua”, em que as semivogais ‘u’ são representadas foneticamente por [w]. Pelo fato de essa semivogal ocupar o lugar da consoante também é chamada, além de semivogal ou glide, de semiconsoante.

Assim como temos ataque simples e complexo, podemos ter coda simples, com apenas um segmento, e complexa ou ramificada, com dois segmentos. Na *coda simples*, o português tem quatro fonemas consonantais: /r, l, s, n/. Outras línguas do mundo vão ter outras consoantes nessa posição. Assim, pois, temos:

**Exemplo 7.** Coda simples

<i>car.ta</i>	<i>jor.nal</i>	<i>lá.pis</i>	<i>com.pra</i>
<i>a.mor</i>	<i>cul.pa</i>	<i>ra.paz</i>	<i>con.ta</i>
<i>par.tir</i>	<i>a.nil</i>	<i>fre.guês</i>	<i>fa.lam</i>
<i>per.der</i>	<i>pa.pel</i>	<i>gos.to</i>	<i>cen.tro</i>

Não é nosso propósito discutir essas codas aqui, mas vale lembrar que cada uma delas implica variações que podem ser observadas em todo território brasileiro.

É bom lembrarmos que essas codas tanto podem ocupar a *posição interna* quanto a *posição externa*, sendo que, na *posição interna*, o número de consoantes é bem maior:

**Exemplo 8.** Coda em posição interna

<i>ap</i> .to	<i>af</i> .ta
<i>sub</i> .tí.tu.lo	<i>as</i> .tu.to
<i>rit</i> .mo	<i>cam</i> .po
<i>ad</i> .junto	<i>on</i> .de
<i>ac</i> .ne	<i>or</i> .la
<i>de</i> .sig.na	<i>cul</i> .pa

Como no ataque complexo, a coda complexa pode também ter como segundo segmento a semivogal ou glide, a exemplo de “cai.xa”, “tou.ro”, etc.

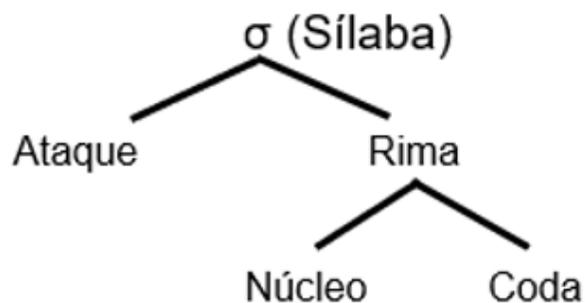
Antes de trabalhar a separação das palavras em sílabas, é bom que o professor induza os alunos a perceberem essas diferentes consoantes em suas posições, também diferentes.

Ao pensarmos em um enunciado, temos nele a maior unidade prosódica, e na sílaba, como vimos, a menor unidade. Diante de um enunciado como “Todos acordaram cedo”, não será difícil determinarmos o número de sílabas que o constituem. Para isso, basta contar o número de vogais. Logo, nesse enunciado, temos oito vogais e oito sílabas.

Em uma palavra como “cadeira”, temos, aparentemente, quatro vogais, mas, na verdade, só temos três (ca.dei.ra). Na sílaba “dei”, temos um ditongo – uma vogal silábica ‘e’, e uma vogal assilábica ‘i’, uma semivogal.

Enquanto unidade prosódica, a sílaba tem uma estrutura que pode ser assim representada, e esta é uma das possibilidades:

Figura 2 – Estrutura silábica



Fonte: autoria própria

## AlfabetizaÇÕES

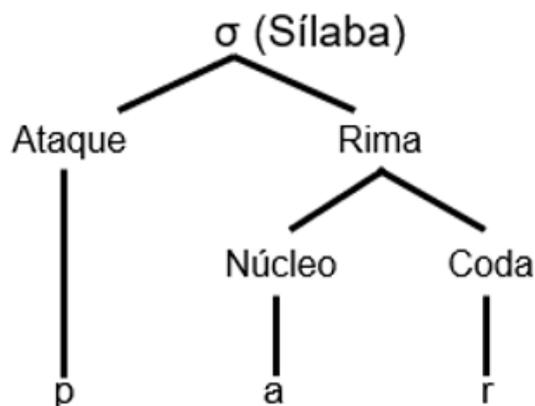
Aplicando os conceitos já mencionados anteriormente à representação da sílaba, acrescentamos a *Rima*, parte da sílaba constituída do núcleo e da coda, sendo a coda opcional. O *núcleo* é o centro da sílaba, sua parte mais proeminente, sempre preenchida por uma vogal, e, no português esse preenchimento é obrigatório. Usando as mesmas palavras anteriores, vamos ter em “ta.tu” apenas o ataque e o núcleo para cada sílaba. Na palavra a.mor, observamos que a primeira sílaba só tem núcleo, que é a vogal ‘a’, e na sílaba “mor”, temos, respectivamente, ataque, núcleo e coda. Esses mesmos elementos estão presentes na sílaba “por” de “porta”. O “ta”, por sua vez, tem apenas ataque e núcleo.

Se pensarmos em uma palavra como “pai”, quantas sílabas temos? Apenas uma, pois ela é constituída de um ditongo. E o que é o *ditongo*? É a presença de duas vogais em uma mesma sílaba, em que uma delas é a vogal e a outra a semivogal ou glides. Assim, em “pai”, temos o ataque ‘p’, o núcleo ‘a’ e a coda ‘i’. Isso nos leva a concluir que a coda pode ser preenchida tanto por uma consoante como por uma semivogal. Quando temos duas vogais na mesma sílaba, uma será sempre a mais proeminente, a vogal propriamente dita, e a outra será a semivogal, também chamada de vogal assilábica, aquela que não é o centro da sílaba. Vale lembrar que o /a/ nunca será semivogal.

Se temos uma estrutura em que as duas vogais contíguas são proeminentes, deixamos de ter um ditongo, e passamos a ter um *hiato*, como é o caso de “sa.ú.de”. Tanto a vogal ‘a’ quanto a vogal ‘u’ são proeminentes. Podemos até dizer que têm “brilho próprio”, por isso cada uma quer seu espaço.

Retomando a estrutura silábica representada anteriormente, vamos ver como preencher cada uma de suas partes. Imaginemos algumas sílabas. A primeira delas “par”, que pode ser uma palavra, um monossílabo, mas também pode ser uma sílaba em uma palavra como “par.te”. Como representá-la naquela estrutura? Vejamos a Figura 3:

Figura 3 – Descrição da sílaba “par” de “par.te”

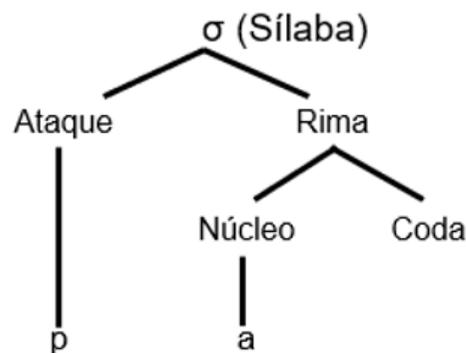


Fonte: autoria própria

## AlfabetizaÇÕES

Observamos que todos os constituintes da sílaba (o ataque, o núcleo e a coda) estão preenchidos. Agora, imaginemos uma sílaba como “pa”, como na palavra “pa.to”. Não temos a coda preenchida, apenas o ataque e o núcleo, conforme Figura 4:

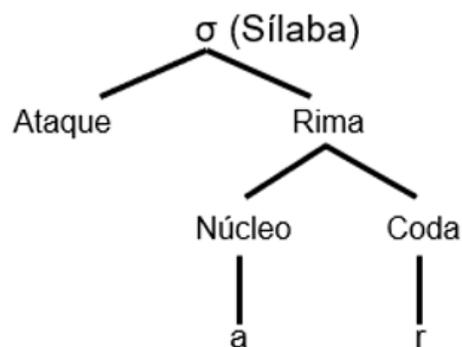
Figura 4 – Descrição da sílaba “pa” de “pa.to”



Fonte: autoria própria

Como ficaria essa estrutura se a sílaba fosse “ar”, como em “ar.te”? Vejamos a Figura 5:

Figura 5 – Descrição da sílaba “ar” de “ar.te”



Fonte: autoria própria

Neste caso, a coda é que seria preenchida. Quando pensamos no preenchimento da coda, não devemos esquecer que não é qualquer consoante no português que pode preenchê-la. Conforme mencionamos previamente, apenas quatro fonemas consonantais podem ocupar essa posição. São elas /l, r, s, n/, a exemplo de “sol” (e nessa posição o /l/, ou consoante lateral, pode ser vocalizada, passando a [w]), “par”, “nos”, “hí.fen”. Vale lembrar que o fonema /s/ pode ser, na escrita, representado

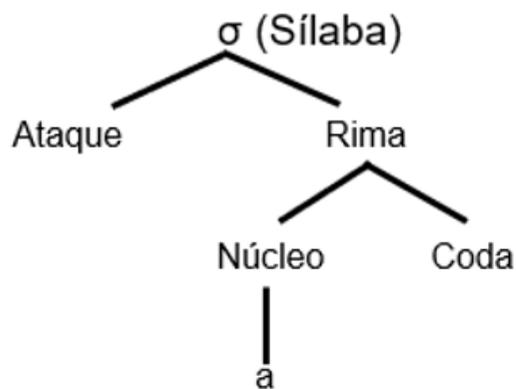
## AlfabetizaÇÕES

pela letra ‘z’, como em “ra.paz”. Também o fonema /n/ pode ser, na escrita, representado pela letra ‘m’, a exemplo de “nu.vem”.

E se a sílaba fosse “pai” como na palavra “pai” ou como em “pai.xão”? No lugar da consoante na coda, como em “ar”, teríamos a semivogal ‘i’, representada foneticamente por [j] ou [y]. Isso nos faz ver que as semivogais também ocupam a posição de coda, um lugar que, naturalmente, seria ocupado por uma consoante, por isso também dizemos que as semivogais podem ser chamadas de semiconsoantes, isto é, uma vogal que, na estrutura silábica, ocupa o lugar de uma consoante. Isso ainda nos diz mais: que todos os ditongos decrescentes terão o núcleo ocupado pela vogal, e a coda ocupada pela semivogal, como em: “fei.ra”, “tou.ro”, “cai.xa”, etc.

E se a sílaba fosse apenas a vogal ‘a’, como em “a.mor”? Para tanto, teríamos a descrição da Figura 6:

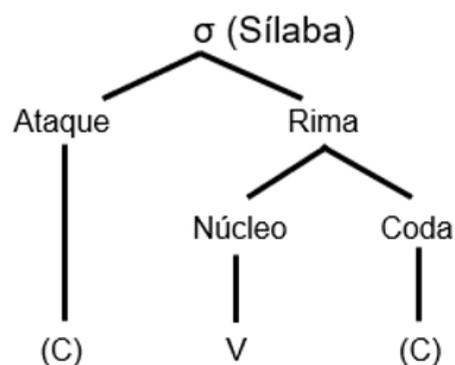
Figura 6 – Descrição da sílaba “a” de “a.mor”



Fonte: autoria própria

Neste caso, só o núcleo é preenchido. Como dissemos anteriormente, não existe sílaba sem “vogal”, logo esta seria a sílaba com o menor número de constituintes. Isso nos leva a concluir que podemos ter sílaba sem ataque e sem coda, mas nunca sem núcleo. Poderíamos, então, representar a sílaba conforme Figura 7. Os parênteses em C indicam que o constituinte nem sempre é preenchido.

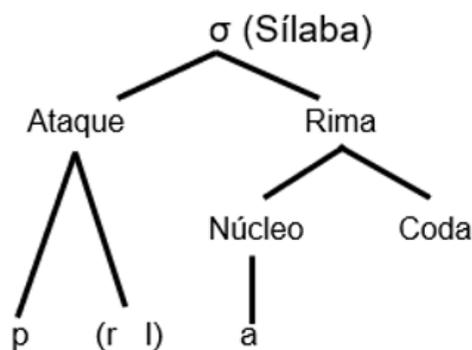
Figura 7 – Representação silábica



Fonte: autoria própria

Conforme mencionamos previamente, acontece que o ataque, nem sempre, é constituído de apenas um segmento. Há casos em que ele pode ter dois segmentos, como em “pra” na palavra “prato”, e “plu” em “plu.ma”. Teríamos, então, um ataque complexo, assim representado na Figura 8:

Figura 8 – Representação silábica com ataque complexo



Fonte: autoria própria

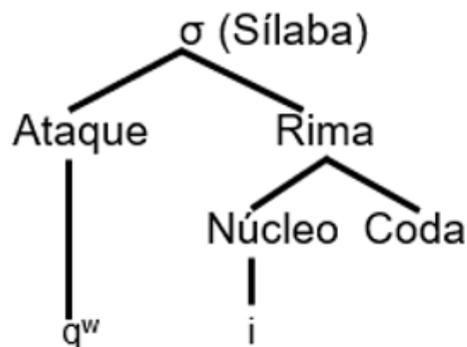
A língua portuguesa, quando se trata de ataque complexo, admite que apenas dois segmentos ocupem a segunda posição, e esses dois segmentos são /r, l/, como nas palavras “prato” e “pluma”. É por isso que é tão comum a troca de um pelo outro. Não é incomum ouvirmos “pruma” no lugar de “pluma”, “praca” no lugar de “placa” e assim por diante.

## AlfabetizaÇÕES

A partir dessa afirmação, podemos questionar: e nos casos de “psicologia”, “pneu”? Observemos que, ao realizarmos as palavras “psicologia” e “pneu”, inserimos uma vogal [i], isso nos mostra que embora representemos as duas sílabas como “psi”, em “psicologia”, e pneu, em “pneu”, não temos como realizá-las sem a *epêntese* do [i], ou seja, sem a inserção de uma vogal, que designamos como *vogal epentética*. Isso nunca acontece quando a segunda consoante é /r/ ou /l/. Entender isso, com certeza, ajudará muito na escrita do aluno, pois é usual encontrarmos nos textos escritos exemplos como “pineu”, “peneu” e “piscologia”.

Assim como podemos ter uma semivogal na coda, podemos ter uma semivogal no ataque. Estamos, então, diante dos ditongos crescentes. E nesse ponto, concordamos com Joaquim Mattoso Camara Júnior: só temos um tipo de ditongo crescente, aquele que é constituído das consoantes /k, g/ seguidas da vogal assilábica /w/ + uma vogal, como em: “tran.qui.lo”, “i.gua.li.tá.rio”. O segundo elemento do ataque seria então preenchido pela semivogal [w]. A representação da sílaba [q<sup>w</sup>i] em “tranquilo” seria conforme Figura 9:

Figura 9 – Sílaba com semivogal no ataque

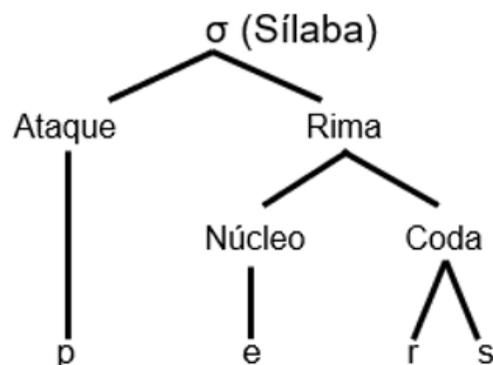


Fonte: autoria própria

Assim como temos um ataque complexo ou ramificado, podemos pensar em uma coda com mais de um segmento, equivalendo a uma coda complexa ou ramificada.

Imaginemos a palavra “perspectiva”. Ela seria segmentada em sílabas da seguinte forma: pers.pec.ti.va. O que nos vai interessar para representar é a primeira sílaba: “pers”. Essa seria sua representação, conforme Figura 10:

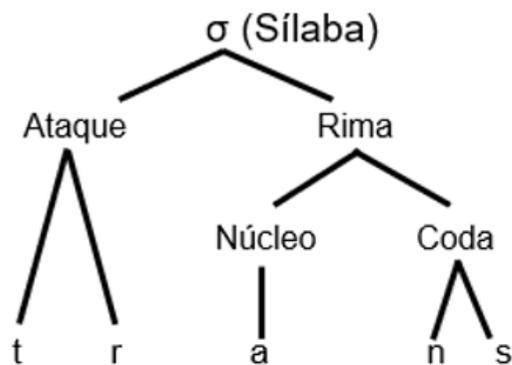
Figura 10 – Silábica com coda complexa – “pers”



Fonte: autoria própria

Na língua portuguesa, nunca iremos encontrar outra consoante que não seja o /s/ como o segundo elemento da coda. Isso acontece também em “trans”, como em “trans.por.te”, representada na Figura 11:

Figura 11 – Silábica com coda complexa – “trans”



Fonte: autoria própria

Na representação da Figura 11, temos dois segmentos no ataque e dois segmentos na coda. Feitas essas considerações sobre a estrutura silábica na língua portuguesa, passemos para a tipologia da sílaba e seu molde silábico.

### 3. TIPOLOGIA DA SÍLABA E MOLDE SILÁBICO

A partir do que vimos na seção anterior deste capítulo, podemos dizer que temos dois tipos de sílabas: (a) sílabas abertas ou livres, também chamadas de leves; e (b) sílabas fechadas, travadas ou pesadas.

As *sílabas abertas* ou livres são aquelas que terminam por uma vogal, como as que constituem as palavras do Exemplo 9. Nenhuma delas tem, portanto, coda silábica, terminando sempre no núcleo.

#### Exemplo 9. Sílabas abertas

ca.pa	a.ta	sa.ú.de
ca.ne.ta	ga.ve.ta	

As *sílabas fechadas* ou *travadas* são aquelas terminadas por consoante ou por semivogal, como nas palavras do Exemplo 10:

#### Exemplo 10. Sílabas fechadas ou travadas

par.tir	can.tor	per.fil
cul.par	sei.xal	

Obviamente que, na fala, os segmentos que constituem algumas sílabas podem ser realizados diferentemente. No caso da sílaba “tir” em “par.tir”, muito comum que o /r/ não seja realizado, como também o /r/ de “can.tor”. No caso do /l/, como já vimos ele pode ser realizado como uma semivogal, como em “per.fil”. Não é raro encontrarmos em textos escritos por alunos a substituição da letra ‘l’ pela letra ‘u’, confundindo, muitas vezes, os usos de “mal” e “mau”. Essa substituição expande-se para itens como: “jornal”, “anil”, “anzol”, etc.

A língua portuguesa tem uma estrutura silábica que não é das mais complexas. Em relação ao seu molde silábico, aquele que determina o número máximo e mínimo de elementos permitidos na estrutura da sílaba, podemos pensar nas estruturas do Exemplo 11, em que representamos a semivogal também com V:

**Exemplo 11.** Modelo silábico

V	<i>a.mor</i>	CCVC	<i>plás.tico</i>
VC	<i>ar.te</i>	CCVCC	<i>trans.torno</i>
VCC	<i>ins.petor</i>	VV	<i>ei.xo</i>
CV	<i>pa.to</i>	CVV	<i>cai.xa</i>
CVC	<i>par.to</i>	CCVV	<i>de.grau</i>
CVCC	<i>cons.tante</i>	CCVVC	<i>claus.trofobia</i>
CCV	<i>pra.to</i>		

Os itens lexicais da língua portuguesa, embora possam ser encaixados em diferentes moldes silábicos, têm, no padrão CV, o maior número deles, o que nos leva a afirmar que é ele o padrão canônico da língua. Em geral, no processo de aquisição da linguagem, as crianças, em uma fase mais inicial, quando se deparam com padrões do tipo CCV, procuram regularizá-lo, tornando-o CV, como em palavras do tipo: “pra.to” > “pa.to”, “pa.tri.o.ta” > “pa.ti.o.ta”, etc.

#### 4. PALAVRA E SUA SILABIFICAÇÃO

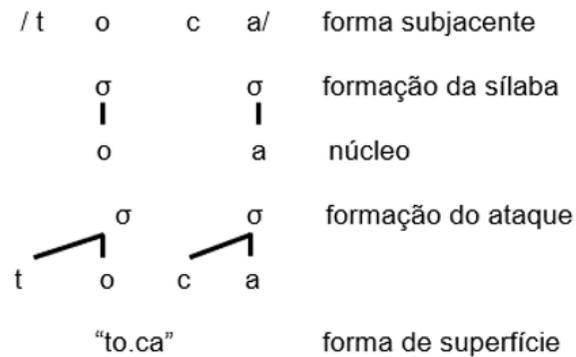
Uma atividade bastante corriqueira nos anos iniciais de escolarização é a separação silábica, como já mencionamos. Sempre os alunos são submetidos a atividades para decompor as palavras em sílabas. Não é, com certeza, uma das atividades mais simples. Seria, se fossem dadas apenas palavras com o padrão CV do tipo: “es.co.la”, “pa.to”. Mas esse tipo de atividade compreende palavras com hiatos, ditongos, dígrafos, etc., palavras que nem sempre são muito familiares aos alunos. O que propomos aqui é uma possibilidade de facilitar esse tipo de atividade, a partir de um exercício em que o aluno tenha consciência do que está em jogo quando realiza uma atividade de separação silábica. Para isso, vamos realizar um processo de derivação que mostra como os vários constituintes da sílaba vão sendo agregados.

Imaginemos a palavra “toca”. Essa palavra tem como forma subjacente, aquela que está na representação mental, todos os segmentos sem nenhuma separação entre si. A primeira coisa que temos que fazer é identificar o número de sílabas. Logo, na palavra “toca”, temos duas sílabas, que são formadas a partir das vogais ‘o’ e ‘a’. Em um segundo momento, vamos efetuar o preenchimento dos núcleos com as vogais ‘o’ e ‘a’. No terceiro momento, teremos associadas aos núcleos na posição de ataque as consoantes ‘t’ e ‘c’. Como não temos outros segmentos a serem ligados ao núcleo, então concluímos que a palavra “toca” tem duas sílabas, que são: to.ca, e essa é a forma de superfície a que chegamos, ou seja, a palavra, agora, já segmentada.

## AlfabetizaÇÕES

Como podemos representar isso para melhor visualização? Vejamos a Figura 12:

Figura 12 – Segmentação silábica de “toca”



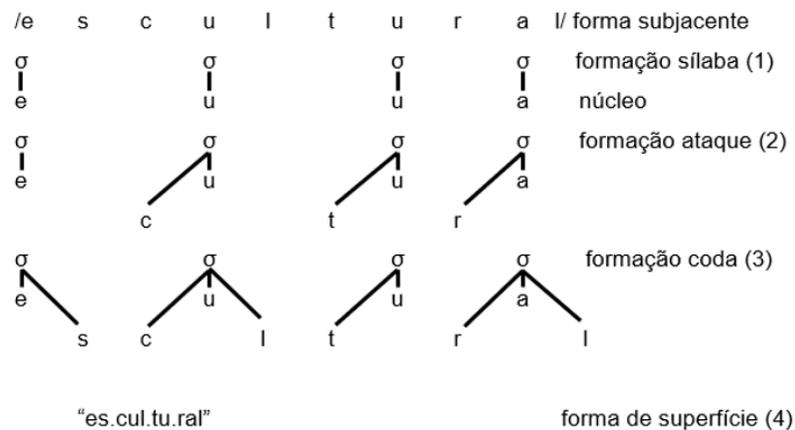
Fonte: autoria própria

Esse padrão silábico da Figura 12 é aquele que, no português, é considerado o padrão canônico, correspondendo ao que é mais produtivo na língua.

Agora, imaginemos uma palavra como “escultural”. Essa é uma palavra que tem quatro sílabas, facilmente identificadas pelo número de vogais: es.cul.tu.ral. O que ela tem de diferente em relação à palavra “toca”? Facilmente podemos verificar que ela tem duas sílabas em que as codas estão ambas preenchidas pela letra ‘l’.

Como representar a separação das sílabas utilizando o modelo acima? Vejamos a Figura 13:

Figura 13 – Separação silábica de “escultural”

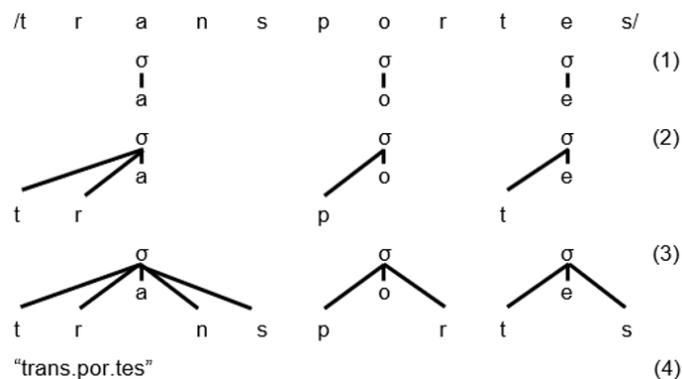


Fonte: autoria própria

## AlfabetizaÇÕES

Pensemos agora em uma palavra que tenha um ataque complexo ou ramificado e também uma coda ramificada. Um bom exemplo é “transporte”, representada na Figura 14. Em (1)<sup>7</sup>, identificamos os núcleos silábicos; em (2), a formação do ataque. Observamos que o ataque da primeira sílaba é complexo, logo, ele tem duas posições preenchidas. Em (3), formamos as codas. Observamos que como o ataque, a primeira coda é ramificada. No final, em (4) temos a forma de superfície.

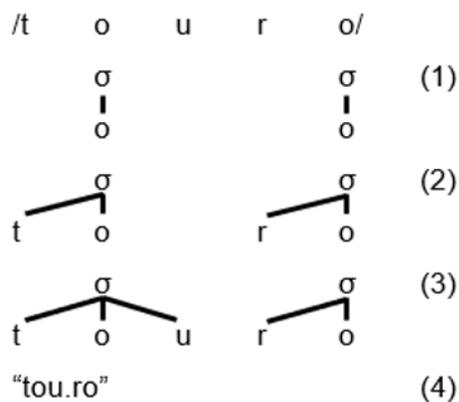
Figura 14 – Separação silábica de “transportes”



Fonte: autoria própria

Na Figura 15, vejamos a palavra “touro”, em que na primeira sílaba temos um ditongo decrescente. Como nos casos anteriores, primeiro identificamos as sílabas a partir das vogais. Logo, teremos: tou.ro. Como esse é um ditongo decrescente, a vogal da primeira sílaba é “o”, sendo o “u” a vogal assilábica ou semivogal, preenchendo a posição da coda. A representação ficaria assim:

Figura 15 – Separação silábica de “touro”

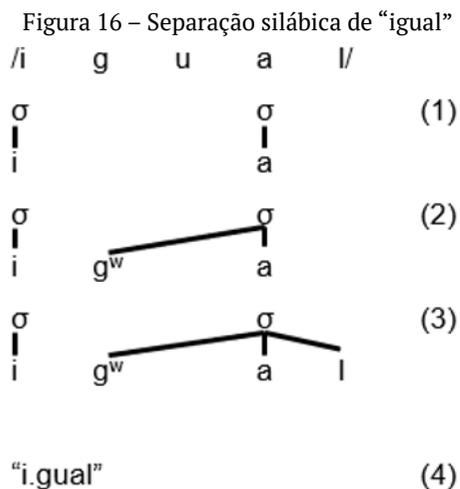


Fonte: autoria própria

7 Nos próximos exemplos, utilizaremos essa numeração para identificar a silabificação.

## AlfabetizaÇÕES

Se o ditongo fosse crescente, a representação, obviamente seria diferente. Vejamos uma palavra como “igual”. Nesta palavra, temos duas vogais, logo, duas sílabas: i.gual. A primeira sílaba é constituída de apenas uma vogal e é na segunda sílaba que temos o ditongo crescente, sendo o “u” a vogal assilábica e o “a” a vogal silábica ou núcleo da sílaba. Vejamos como ficaria a representação na Figura 16:

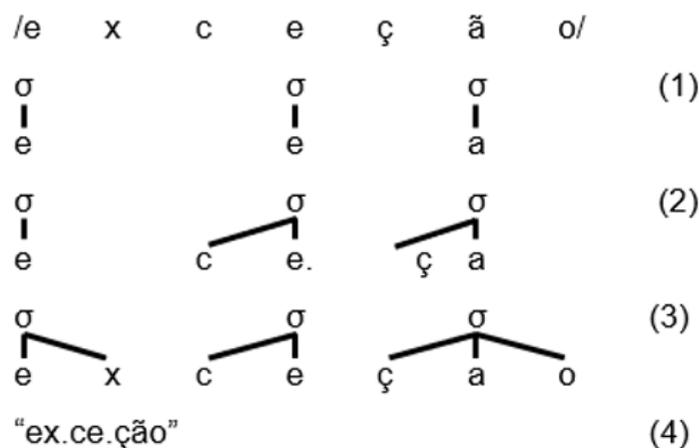


Fonte: autoria própria

Como podemos observar, a semivogal [w] faz parte do ataque com a consoante /g/.

Por último, vamos mostrar como ficaria uma palavra muito utilizada nos exercícios que os professores passam para os alunos. A palavra é “exceção”. Logo percebemos que essa palavra tem três sílabas, já que temos três vogais. Não temos quatro, porque as duas últimas vogais formam um ditongo nasal decrescente, sendo o “a” seu núcleo silábico. Definidos os núcleos, observamos que, após o primeiro núcleo, temos duas consoantes “xc”. São duas consoantes que não constituem um grupo consonantal bem formado no português, dessa forma, uma preencherá a coda da primeira sílaba “ex”, e a outra será o ataque da segunda sílaba: “ce”. Sua representação corresponde à Figura 17.

Figura 17 – Separação silábica de “exceção”



Fonte: autoria própria

Em relação a grupos consonantais, quando eles estão no início da palavra, como em “psicologia” e “pneu”, as consoantes ocupam a posição de ataque, assim, teremos “psi.co.lo.gia” e “pneu”. Mas, se eles estão em posição interna, a primeira consoante será associada ao primeiro núcleo e a segunda ao segundo núcleo, a exemplo de “**ap**.to” e “as.**pec**.to”. Em uma palavra como “perspectiva”, em que há três consoantes depois da primeira vogal, as duas primeiras ficarão associadas ao primeiro núcleo e a terceira ao segundo núcleo. Em português, nunca vamos ter três consoantes fazendo parte de uma mesma sílaba. E sempre que temos duas, ou elas são C<sup>s</sup> + l ou r, ou C + s, como em “pla.ca”, “pru.mo” e “trans.tor.no”, respectivamente.

Aqui uma curiosidade: por que uma palavra como “aprazível” não pode ser separada como “ap.ra.zí.vel”, nem como “apr.a.zível”? No primeiro caso, os encontros em que a segunda consoante é uma vibrante, no caso o ‘r’ ou uma lateral, no caso do ‘l’, são encontros bem formados que nunca se separam. No segundo caso, a separação apresentada preenche a coda com o grupo consonantal, sendo que a primeira consoante ligada ao núcleo é uma consoante surda, ficando a vibrante na segunda posição, isso fere um princípio que chamamos *princípio de ciclo de soância*, segundo o qual, sendo a vogal sempre o elemento mais sonoro, os segmentos que a circundam serão mais sonoros à medida que do núcleo se aproximam, logo, quanto mais próxima da vogal mais sonora será a consoante. Entre “ap.ra” e “a.pra”, a língua prefere a segunda possibilidade, em que temos primeiro a consoante surda ‘p’ mais distante do núcleo, e depois a consoante sonora ‘r’, mais próxima da vogal nuclear.

8 C equivale a Consoante. Em “pla.ca”, temos, na primeira sílaba, C + l, e em “pru.mo”, C + r. No caso de “trans.torno”, temos C+r no ataque e C+s na coda.

Acreditamos que os exemplos apresentados de silabificação podem servir como base na sua aplicação a outras palavras que venham constituir tarefas destinadas aos alunos da educação básica. Que esse exercício seja utilizado de forma lúdica, motivando o interesse do aluno para entender outras estruturas silábicas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua deve ser pensada não só como um todo, mas como partes que constituem um todo. Há complementação entre essas partes, que podem ser estudadas em diferentes perspectivas. No caso da sílaba, menor unidade de análise na hierarquia prosódica, muitas vezes, ela coincide com um fonema, com um morfema ou com uma palavra. Como o fonema, ela também tem uma representação mental abstrata, e nem sempre essa representação coincide com a sua atualização concreta por meio da fala, nem tampouco com sua representação na escrita. Ter essa consciência é o primeiro passo para que o trabalho na sala de aula, com alunos das séries iniciais, seja profícuo e resulte em sucesso tanto no ensino como na aprendizagem.

Descrever os moldes silábicos do português brasileiro, mostrando como esses moldes estão constituídos e podem ser representados em uma hierarquia que vai do núcleo aos constituintes periféricos – ataque e coda – proporcionará ao aluno o entendimento de que a palavra reúne unidades e que é a soma dessas unidades que contribui para o seu significado.

Ainda muito poderia ser dito, mas acreditamos que o pouco que apresentamos servirá de base para o desenvolvimento de atividades voltadas para a sílaba, sua estrutura e sua segmentação a partir da palavra.

## 6. SUGESTÕES DE LEITURAS

ALVES, U. K. Teoria da sílaba. *In*: HORA, D.; MATZENAUER, C. **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017. p. 125-140.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **Gramática do português falado**: volume VII – novos estudos. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 701-742.

CAMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

COLLISCHONN, G. **Análise prosódica da sílaba em português**. Porto Alegre, 1997, 280f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

HORA, D.; MATZENAUER, C. (org.). **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017.

## CAPÍTULO 6

# AQUISIÇÃO DA SÍLABA E APRENDIZAGEM DA ESCRITA\*

Francisco Vicente<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Todos os seres humanos adquirem espontaneamente a língua da comunidade em que se encontram inseridos. Tal decorre do facto de, primariamente, o conhecimento da língua ter um carácter implícito, inconsciente, universal e inato. Assim, a partir de um conjunto finito de itens linguísticos e de regras para a sua combinação, os seres humanos produzem, percebem e emitem juízos de gramaticalidade sobre um conjunto infinito de enunciados (CHOMSKY, 1959, 1995; CHOMSKY; HALLE, 1968; FROMKIN; RODMAN, 1993).

Este conhecimento sobre a língua materna desenvolve-se a vários níveis. Seguindo uma “perspectiva do desenvolvimento do sujeito” (SIM-SIM, 1998, p. 220), reconhecem-se três níveis de conhecimento linguístico: (i) o conhecimento implícito, (ii) a consciência linguística e (iii) o conhecimento metalinguístico ou conhecimento explícito (SIM-SIM, 1998; SIM-SIM; MICAEL, 2006; DUARTE, 2010).

O primeiro nível de conhecimento da língua corresponde, parcialmente, ao que foi descrito no primeiro parágrafo, ou seja, ao uso espontâneo e *domínio implícito e inconsciente* pela criança das regras que regulam a sua língua materna. De acordo com Duarte (2010, p. 11), “o essencial deste processo está concluído por volta dos seis anos”, o que permite que as crianças, desde muito cedo,

---

\* Esta investigação é parte dos resultados da tese de Doutoramento do autor, defendida em 2018, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Portugal. Foi financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, através de uma bolsa de estudos de Doutoramento, número de concessão 120147.

1 Docente no Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Maputo, Moçambique. Contato: [fvicente79@gmail.com](mailto:fvicente79@gmail.com).

produzam e compreendam enunciados na interação com pares e adultos. Nesta fase, a criança usa a língua de forma automática para comunicar e pode, paralelamente, manifestar *sensibilidade* linguística nas trocas conversacionais (SIM-SIM, 1998; SIM-SIM; MICAÉLO, 2006). Esta sensibilidade pode ser manifestada por “autocorreções comuns em crianças a partir dos três/quatro anos: «*Ontem vou... não, ontem fui*»” (SIM-SIM, 1998, p. 220).

O segundo nível de conhecimento da língua manifesta-se pela tomada de “consciência das realizações e propriedades da língua” (SIM-SIM, 1998, p. 220). Nesta fase, a criança não só usa a língua de forma espontânea e automática, típico do estágio anterior, como também é capaz de manipular a língua fora do contexto comunicativo, refletindo sobre as suas propriedades formais, emitindo juízos de gramaticalidade sobre os seus enunciados e isolando unidades do discurso (SIM-SIM, 1998; SIM-SIM; MICAÉLO, 2006). Este nível de conhecimento designa-se por *consciência linguística*. Exemplos típicos da manifestação deste nível de conhecimento pelas crianças são a invenção de rimas e de palavras, as brincadeiras com segmentação e com antónimos e o interesse pelos jogos de linguagem (SIM-SIM, 1998; DUARTE, 2010). Relativamente ao momento em que este nível de conhecimento emerge na criança, Sim-Sim e Micaelo (1998, p. 50) referem que as confusões terminológicas que envolvem este conhecimento têm originado posições divergentes sobre o assunto, sendo que “há autores que afirmam que aos três anos de idade, ou menos ainda, as crianças começam a evidenciar competências rudimentares neste domínio, outros asseguram que tal não é possível antes da entrada na escola”. De facto, vários estudos no domínio da consciência fonológica, um dos tipos de consciência linguística, demonstram que normalmente as crianças manifestam alguns níveis deste tipo de conhecimento (por exemplo, a consciência silábica) antes da escolarização formal (AFONSO, 2008; RESENDE, 2009, no Português europeu; DUNCAN *et al.*, 2006, no Inglês britânico e Francês).

O último nível de conhecimento da língua manifesta-se por, usando uma metalinguagem ou terminologia linguística, deliberadamente, o falante descrever e sistematizar as propriedades da língua (SIM-SIM, 1998; SIM-SIM; MICAÉLO, 2006). Este nível de conhecimento designa-se *conhecimento metalinguístico* (SIM-SIM, 1998) ou *conhecimento explícito* (SIM-SIM; MICAÉLO, 2006). De acordo com estes autores, o desenvolvimento deste nível de conhecimento, no qual o sujeito controla a utilização das regras estruturais da língua, depende da escolarização formal e é habitualmente conhecido por ensino da gramática.

Para além dos três tipos de conhecimento linguístico já apresentados, pode também mencionar-se o *conhecimento ortográfico*. Tal como o conhecimento metalinguístico, descrito no parágrafo anterior, a emergência e desenvolvimento do conhecimento ortográfico depende da escolarização formal (VELOSO, 2003; BARBEIRO, 2007; DUARTE, 2000; RODRIGUES; LOURENÇO-GOMES, 2016; HORTA; MARTINS, 2004). Portanto, enquanto o conhecimento implícito da língua e alguns níveis

de consciência linguística são de emergência espontânea, o mesmo não sucede com o conhecimento metalinguístico e com o conhecimento ortográfico.

O conhecimento implícito da língua descrito acima consiste na aquisição da vertente oral da língua. A consciência linguística, por exemplo a consciência fonológica, envolve a capacidade de identificação, segmentação ou manipulação das unidades linguísticas dessa vertente oral da língua (MCBRIDE-CHANG, 1995; SILVA *et al.*, 2001; VELOSO, 2003; GILLON, 2004; AFONSO, 2008, 2015; VICENTE, 2009). A aprendizagem de uma ortografia alfabética consiste, entre várias convenções normativas de cada língua, no estabelecimento de uma correspondência entre sons (unidades do oral) e grafemas (unidades do escrito) (VELOSO, 2003; BARBEIRO, 2007; DUARTE, 2000). Assim, alguns estudos consideram as tarefas de consciência fonológica, as produções orais e as primeiras produções escritas, ou seja, produções ainda não plenamente consolidadas, como meios concorrentes e complementares de acesso ao conhecimento da língua, neste caso, fonológico (VELOSO, 2003, 2010; MIRANDA; MATZENAUER, 2010; LEIRIA, 2006).

Neste âmbito, o objetivo da presente investigação é o de aferir o impacto da complexidade da estrutura silábica em tarefas de avaliação (i) do desenvolvimento fonológico e (ii) do conhecimento ortográfico em crianças moçambicanas do Ensino Básico. As crianças avaliadas são falantes do Português como L2 e a sua língua materna é o Changana, uma língua bantu. O foco na complexidade silábica decorre do facto de existirem diferenças entre os formatos silábicos da L1 e da L2 dos sujeitos avaliados, nomeadamente o Changana e o Português. Tais diferenças consistem no facto de, ao contrário do Português, nas línguas bantu, sílabas CCV e CVC serem raras (CLEMENTS, 2000; NGUNGA, 2004; HYMAN, 2006; ANDRADE, 2007; LANGA, 2012) e, conforme refere Archibald (2009), um fenómeno comum na aprendizagem de uma L2 é a modificação das palavras da L2 para ajustá-las à estrutura silábica da língua materna. De facto, tal parece ser demonstrado por alguns estudos experimentais, tanto no domínio da aquisição da fonologia (SATO, 1984; FLORES; RODRÍGUEZ, 1994) como no da aprendizagem da ortografia (GUNION, 2012; MACHARIA, 2013).

Para além desta introdução, o presente capítulo é composto pelas seguintes partes: enquadramento teórico (secção 2), descrição metodológica (secção 3), apresentação e discussão dos resultados (secção 4) e considerações finais (secção 5).

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Esta secção integra os seguintes aspetos: aspetos silábicos do Português (subsecção 2.1.) e aquisição da sílaba e aprendizagem da escrita de formatos silábicos (subsecção 2.2.).

## 2.1. ASPETOS SILÁBICOS DO PORTUGUÊS

Nesta secção, apresentam-se os aspetos silábicos do Português europeu. A apresentação de aspetos silábicos desta variedade do Português decorre do facto de, até onde sabemos, não existirem estudos (normativos) sobre o Português de Moçambique (PM) neste domínio e o Português europeu ser a variedade oficialmente tomada como norma em Moçambique (GONÇALVES, 2001; STROUD, 1997).

A sílaba do Português europeu tem sido descrita com base no modelo *Ataque-Rima* (BARBEIRO, 2007; FREITAS, 1997; MATEUS; ANDRADE, 2000; MATEUS *et al.*, 2003; MATEUS *et al.*, 2005; VELOSO, 2003)<sup>2</sup>. Na hierarquização dos constituintes silábicos neste modelo, nem todos os elementos têm de estar segmentalmente preenchidos. Assim, o ataque pode ser constituído por uma consoante (ataque simples) (bola)<sup>3</sup>, duas consoantes (ataque ramificado ou complexo) (prato), ou pode não estar preenchido (ataque vazio) (ovo). Em Português, o ataque simples pode ser preenchido por qualquer consoante<sup>4</sup>. As relações de vizinhança entre os sons no interior da sílaba obedecem a princípios universais de boa formação silábica (MATEUS *et al.*, 2005). Devido, por exemplo, ao Princípio de Sonoridade, nem todas as combinatórias de consoantes são possíveis. Assim, em Português, é possível encontrar em ataque ramificado sequências de obstruinte+líquida (preto; pluma; livro; afluente). As sequências nas duas primeiras palavras, constituídas por oclusiva+líquida, constituem a estrutura mais frequente em Português, em comparação com a sequência nas duas últimas palavras, isto é, fricativa+líquida (VIGÁRIO; FALÉ, 1993)<sup>5</sup>.

Relativamente à rima, para além do núcleo (rima não ramificada) (dedo), este constituinte também pode incluir a coda (rima ramificada) (barco). Em Português, a posição de Núcleo pode ser ocupada por qualquer uma das 14 vogais (a) (núcleo não ramificado) ou por uma sequência de uma vogal+semivogal (núcleo ramificado) (boi; céu). No que diz respeito à coda, tal como acontece em

2 Uma descrição detalhada sobre a estrutura das sílabas do Português foi apresentada no Capítulo 5 deste livro dedicado à alfabetização.

3 Não é feita a transcrição fonética dos segmentos descritos nos diferentes constituintes silábicos. Esta decisão foi tomada para evitar a desformatação dos símbolos fonéticos durante o processo de edição do livro em que este capítulo se insere.

4 Para detalhes sobre este assunto, veja-se Mateus e Andrade (2000).

5 Para além destes casos de sequências de ataques constituídos por obstruinte+líquida, ocorrem ainda, em Português, sequências consonânticas mencionadas na literatura como problemáticas, no que diz respeito à “identificação das fronteiras da(s) sílaba(s) que as contêm” (MATEUS *et al.*, 2005, p. 253). Trata-se de grupos consonânticos de oclusiva+oclusiva (raptor), oclusiva+fricativa (advertir), oclusiva+nasal (pneu), fricativa+oclusiva (afta) e nasal+nasal (amnístia). Inclui-se ainda nos grupos consonânticos problemáticos as sequências sC em posição inicial de palavra (escola, estrada) (ANDRADE; RODRIGUES, 1998; FREITAS, 1997; FREITAS; RODRIGUES, 2003; MATEUS; ANDRADE, 2000; RODRIGUES, 2012). Para mais informações sobre os grupos consonânticos problemáticos, veja-se Mateus e Andrade (2000).

muitas línguas do mundo, apenas um número limitado de segmentos pode ocupar a posição de coda no Português. Neste âmbito, a coda pode ser uma consoante (i) fricativa (pastagem, musgo)<sup>6</sup>, (ii) lateral (malva) e (iii) vibrante (pomar), não ocorrendo, nesta língua, codas ramificadas<sup>7</sup>.

## 2.2. AQUISIÇÃO DA SÍLABA E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Como é sabido, a estrutura CV é considerada a não marcada nas línguas do mundo. De facto, em línguas como o inglês (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998), o holandês (FIKKERT, 1994; LEVELT; SCHILLER; LEVELT, 1999) e o francês canadiano (ROSE, 2000), apenas CV surge no primeiro estágio de aquisição. No entanto, no percurso da aquisição fonológica, nalgumas línguas, CV e V podem emergir no mesmo estágio de aquisição. Tal é o caso do Português, tanto europeu (FREITAS, 1997) como brasileiro (OLIVEIRA; MEZZOMO; FREITAS; LAMPRECHT, 2004; RIBAS, 2004) e de outras línguas como o alemão (GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002) e o espanhol (NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008). Tal argumenta a favor da não marcação não exclusiva de sílabas CV nas línguas naturais (FREITAS, 1997; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002).

Após a emergência de (C)V, ou seja, do ataque não ramificado (simples e vazio) e da rima não ramificada, dependendo do segmento em foco (fricativa, lateral ou vibrante), a rima ramificada ((C)VC) pode ser adquirida antes do ataque ramificado (CCV(V)) ou o inverso pode acontecer. A emergência de (C)VC antes de CCV(V) já foi atestada em línguas como o Português, tanto europeu (FREITAS, 1997; MENDES *et al.*, 2013; NOGUEIRA, 2007; RAMALHO, 2017) como brasileiro (OLIVEIRA *et al.*, 2004; RIBAS, 2004), e o holandês (FIKKERT, 1994). No PE, se o segmento que ocupa a posição de C<sub>2</sub> no ataque ramificado ou a de coda for /l/, CCV(V) emerge antes (C)VC (MENDES *et al.*, 2013). Contudo, o ataque ramificado é, tendencialmente, o último constituinte silábico a estabilizar no percurso da aquisição silábica (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; FREITAS, 2003; LEVELT *et al.*, 1999; OLIVEIRA *et al.*, 2004; RAMALHO, 2017; RIBAS, 2004)<sup>8</sup>.

Em síntese, a aquisição da sílaba progride das estruturas mais simples para as mais complexas.

Relativamente à aprendizagem da escrita, de acordo com Abaurre (2001) e Miranda e Matzenauer (2010), tal como acontece na aquisição da linguagem oral, também na aprendizagem da escrita

6 Para mais informações sobre este assunto, veja-se Andrade e Rodrigues (1998) e Rodrigues (2003).

7 Há casos em que ocorrem duas consoantes em coda (sol<sub>s</sub>.tício; pers.pectiva) (FREITAS; SANTOS, 2001; MATEUS; ANDRADE, 2000; MATEUS *et al.*, 2005). “Porém, o número de itens lexicais que exibem esta estrutura é tão reduzido que não infirma esta generalização” (MATEUS *et al.*, 2005, p. 259).

8 Em línguas com coda ramificada, como o holandês (LEVELT *et al.*, 1999), há sujeitos que primeiro adquirem o Ataque ramificado e outros que primeiro adquirem a coda ramificada. Contudo, tanto para uns como para outros, o formato CCVCC é o último a ser adquirido.

alfabética, (i) as crianças parecem dominar rapidamente a grafia de sílabas (C)V, mas (ii) a grafia de sílabas complexas é problemática. De acordo com Miranda e Matzenauer (2010, p. 374-375), para o Português brasileiro, entre os formatos silábicos ramificados, CCV e CVC, a estrutura CVC, com coda, é “o tipo de sílaba cuja grafia se apresenta mais difícil à criança que se encontra no nível alfabético de conceituação da escrita”.

### 3. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Esta secção consiste na apresentação (i) da questão de investigação formulada, (ii) dos sujeitos que constituíram a amostra do estudo, (iii) do instrumento usado na recolha dos dados analisados e (iv) dos critérios de aquisição e de aprendizagem adotados na avaliação do conhecimento dos sujeitos avaliados (subsecção 3.1).

A questão de investigação baseia-se no enquadramento teórico feito acima. Como foi referido na introdução deste trabalho, a presente investigação avalia o impacto da complexidade da estrutura fonológica em tarefas de avaliação (i) do desenvolvimento fonológico e (ii) da aprendizagem da ortografia em crianças moçambicanas do ensino básico. As crianças avaliadas são falantes do Português como L2 e a sua língua materna é do grupo bantu, especificamente o Changana. Um estudo desta natureza é motivado, de uma forma geral, por várias razões, teórico-práticas:

- i. o facto de as produções orais e as primeiras produções escritas serem usadas como meios concorrentes e complementares de acesso ao conhecimento fonológico (VELOSO, 2003, 2010; LEIRIA, 2006; MIRANDA; MATZENUER, 2010) (secção 1);
- ii. o facto de algumas pesquisas apontarem para o impacto de estruturas fonológicas de aquisição tardia em tarefas de avaliação do desenvolvimento fonológico (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; LEVELT *et al.*, 1999, 2000; ROSE, 2000; FREITAS, 2003; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; CORREIA, 2004; MENDES *et al.*, 2013; SANTOS, 2013; RAMALHO, 2017) (subsecção 2.2) e do conhecimento ortográfico (ABAURRE, 2001; VELOSO, 2003; GUIMARÃES, 2005; LEIRIA, 2006; MIRANDA; MATZENUER, 2010; SANTOS, 2013) (subsecção 2.2);
- iii. a referência, no âmbito do bilinguismo, por vários autores, à possibilidade de ocorrência de *transfer* ou influência da L1 na aquisição da L2 (BROSELOW, 1983; SATO, 1984; FLORES, RODRIGUES 1994; ELLIS, 1997; LEIRIA, 2006; ARCHIBALD, 2009; ZHOU, 2017), sendo que o conhecimento fonológico do falante nativo é referido como dos que mais precocemente se tornam inacessíveis na aquisição de uma língua segunda (MEISEL, 2004; ARCHIBALD, 2009).

## AlfabetizaÇÕES

Neste âmbito, formulou-se a seguinte questão de investigação sobre o impacto da estrutura fonológica na realização de tarefas de avaliação do (i) desenvolvimento fonológico e (ii) aprendizagem da ortografia por crianças moçambicanas do ensino básico, falantes do Português como L2:

- *Em que medida o desempenho de tarefas de avaliação (i) do desenvolvimento fonológico e (ii) do conhecimento ortográfico é afetado pela complexidade da estrutura silábica? Por outras palavras, tendo em conta a estrutura silábica dos estímulos, que relação se estabelece entre o desempenho dos sujeitos na realização de tarefas de avaliação dos dois tipos de conhecimento?*

Os sujeitos avaliados nesta investigação são 36 alunos do ensino básico público moçambicano. Trata-se de alunos do 3º ano de escolaridade de duas escolas primárias: Escola Primária de Campoane e Escola Primária das Salinas, ambas pertencentes ao Município de Boane, Província de Maputo.

A língua materna dos alunos avaliados é o Changana, uma língua bantu, tendo aprendido o Português em contexto formal, a partir do 1º ano de escolaridade, em simultâneo nas suas vertentes oral e escrita. O Português é, também, língua de instrução de outros conteúdos escolares para estes alunos. Porém, estes alunos poderiam já, no momento em que iniciaram a aprendizagem formal do Português, ter algum contacto com o Português, através dos meios de comunicação social e de variados tipos de contactos com falantes desta língua na comunidade. Porém, de acordo com os relatos das professoras, os alunos que constituem a amostra deste estudo não eram falantes do Português quando ingressaram na escola. Apenas foram avaliadas as crianças com as idades comuns na 3ª classe, nomeadamente 8 ou 9 anos.

Os dados analisados nesta investigação foram recolhidos com base em duas provas: **(i)** produção oral e **(ii)** produção escrita. As palavras cuja escrita e produção oral foram testadas são as seguintes:

Tabela 1 – Estímulos usados na avaliação das produções oral e escrita

<b>Vazio (Ø)</b>		Olho	Osso	Asa	Ovo
<b>Simples (C)</b>		Faca	Bola	Dedo	Gato
<b>Ataque</b>	<b>CR</b>	Braço	Prato	Preto	Prego
	<b>CL</b>	Flores	Bloco	Planta	Blusa
<b>Coda</b>	<b>R</b>	Barco	Porta	Corda	Barba
	<b>L</b>	Balde	Bolso	Calças	Relva
	<b>S</b>	Moscas	Pasta	Disco	Casca

Fonte: autoria própria

## AlfabetizaÇÕES

A produção oral e a escrita das diferentes palavras consistiram na nomeação de imagens (cf. Apêndice A- IMAGENS USADAS NAS PROVAS DE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA): TAPAC-PE – Teste de Avaliação da Produção Articulatória do Português-Europeu (FALÉ *et al.*, 2001; VELOSO, 2003); TAV – Teste de Articulação Verbal (NOGUEIRA, 2007); Teste fonético-fonológico-ALPE (MENDES *et al.*, 2013; SANTOS, 2013; ALVES *et al.*, 2015; RODRIGUES; LOURENÇO-GOMES, 2016; RAMALHO, 2017; entre outros).

Na prova de produção oral, as imagens nomeadas foram apresentadas com o recurso ao programa informático *Microsoft Powerpoint* (AFONSO, 2008; SANTOS, 2013). As produções dos sujeitos avaliados foram gravadas e, posteriormente, transcritas foneticamente. Esta prova foi aplicada a um aluno de cada vez (SANTOS, 2013; ALVES *et al.*, 2015; RAMALHO, 2017; ZHOU, 2017) e em local da escola com as melhores condições para a realização de atividades desta natureza. Por forma a familiarizar as crianças com o procedimento adotado na apresentação dos estímulos visuais, nomeadamente o uso do *Microsoft Powerpoint*, foi feito um treino com as palavras *copo*, *borracha* e *página* (Apêndice B- IMAGENS USADAS NO TREINO DA PROVA DE PRODUÇÃO ORAL).

Na prova de produção escrita, as imagens nomeadas foram apresentadas em papel (VELOSO, 2003; SANTOS, 2013; ALVES *et al.*, 2015). Neste âmbito, foi solicitado aos sujeitos avaliados que escrevessem em papel o nome de cada uma das imagens incluídas na prova (Apêndice A). O modelo do ditado de imagens usado apresenta-se no Apêndice C- MODELO DE DITADO DE IMAGENS. Contrariamente à prova de produção oral, a prova de produção escrita foi aplicada coletivamente (VELOSO, 2003; ALVES *et al.*, 2015). Assim, um grupo de alunos foi avaliado de cada vez. Por forma a garantir que os alunos não replicavam as produções dos colegas, neste exercício, foi mantida uma distância de separação entre os alunos que salvaguardasse este comportamento.

Apesar de as palavras usadas nas provas serem, em princípio, do conhecimento lexical das crianças, por forma a assegurar que os alunos conhecem estas palavras e as respetivas imagens usadas, foram feitas duas atividades prévias de desenvolvimento lexical. Estas atividades consistiram em dois jogos: *jogo de memória* e *quem sou eu* (VICENTE, 2009). No *jogo de memória*, foram previamente mostradas aos alunos, em sala de aula, as imagens das palavras das provas e outras não incluídas nas provas. Estas últimas apenas funcionaram como distratores. Depois de ter sido feita a associação das imagens às diferentes palavras, as mesmas foram ocultadas e cada aluno devia dizer o nome de qualquer imagem de que se lembrasse. O jogo *Quem sou eu* consistiu em cada aluno escolher uma imagem, escondê-la, descrevê-la e os restantes alunos descobrirem essa imagem.

A prova de produção oral foi aplicada antes da de produção escrita. Neste âmbito, iniciou-se a recolha de dados com a prova menos complexa, que avaliava conhecimento implícito, de emergência espontânea, e terminou-se a recolha com a prova mais complexa, que avaliava o conhecimento ortográfico, parte do conhecimento explícito, dependente da escolarização (secção 1). Todos os dados foram recolhidos durante os meses de maio e junho de 2014.

### 3.1. CRITÉRIOS DE AQUISIÇÃO E DE APRENDIZAGEM ADOTADOS

Um dos aspetos relevantes na avaliação dos níveis de conhecimento linguístico dos sujeitos é o estabelecimento de um critério a partir do qual se considere que uma determinada unidade linguística foi já adquirida. Assim, estabelece-se uma proporção de sucessos a partir da qual se considera que a estrutura em causa foi já adquirida. Neste âmbito, “os pesquisadores da área da aquisição fonológica não consideram necessário que um patamar de 100% de acertos seja atingido pelas crianças, porque uma certa proporção de produções inadequadas restantes representa resquícios de etapas já superadas ou, até mesmo, simples lapsos de língua” (LAMPRECHT, 2004, p. 23). Esta autora apresenta um inventário de treze estudos sobre o Português do Brasil no qual a maioria adota um critério de aquisição de 85 ou 86% de produção correta e refere que, relativamente ao trabalho que organiza sobre a aquisição fonológica do PB, “quando houver menção ao fato de um segmento ou uma estrutura silábica estarem adquiridos, isso significa que uma proporção de 80 a 86%, ou mais, das crianças de uma faixa etária dominam tal segmento ou estrutura silábica em 80 a 86%, ou mais, das possibilidades de ocorrência”. Costa (2010), tendo em vista comparar os resultados da sua pesquisa sobre a aquisição do sistema consonântico do PE com resultados já disponibilizados na literatura sobre o assunto, também adota o critério de aquisição de 80% de produção correta.

Alguns estudos, como o de Yavas *et al.* (1991 *apud* COSTA, 2003) e Ramalho (2017), reconhecem vários momentos de aquisição, não se limitando à dicotomia adquirido vs. não adquirido:

Tabela 2 – Critérios de aquisição fonológica

<b>Produção Correta</b>	<b>Aquisição da Propriedade Linguística</b>
Menos de 50%	não adquirida
De 51% a 75%	em aquisição
De 76% a 85%	adquirida mas não completamente estabilizada
De 86% a 100%	adquirida e estabilizada

Fonte: autoria própria

## AlfabetizaÇÕES

Esta escala tem sido adotada na descrição da aquisição fonológica do PE (COSTA, 2003; CORREIA, 2004; SANTOS, 2013; ZHOU, 2017; RAMALHO, 2017). Santos (2013) também aplica esta escala à avaliação do conhecimento ortográfico sobre formatos silábicos. Na presente pesquisa, também se adota a escala em foco, tanto para a avaliação do desenvolvimento fonológico como para a do conhecimento ortográfico, adaptando-a para o último tipo de conhecimento, conforme a Tabela 3, abaixo. A opção por esta escala de aquisição na presente investigação deve-se ao facto de esta:

- i. reconhecer mais do que dois momentos de aquisição, ou seja, não contemplar apenas um momento em que determinada propriedade linguística ainda não foi adquirida e outro em que tal propriedade já foi adquirida, o que é adequado à natureza gradual da aquisição (e da aprendizagem da ortografia);
- ii. ser a mesma que é usada por Santos (2013) na avaliação do desenvolvimento fonológico e do conhecimento ortográfico de crianças do ensino básico de português, dados que, entre outros, são comparados com os que foram obtidos, na presente pesquisa, na avaliação das crianças moçambicanas do mesmo nível de ensino.

Tomando como ponto de partida Santos (2013), na presente pesquisa, a adaptação para o conhecimento ortográfico da escala de aquisição fonológica apresentada acima é feita conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Escala de aprendizagem da escrita

<b>Produção Correta</b>	<b>Aprendizagem da Propriedade Linguística</b>
Menos de 50%	Não aprendida
De 51% a 75%	Em aprendizagem
De 76% a 85%	Aprendida mas não completamente estabilizada
De 86% a 100%	Aprendida e estabilizada

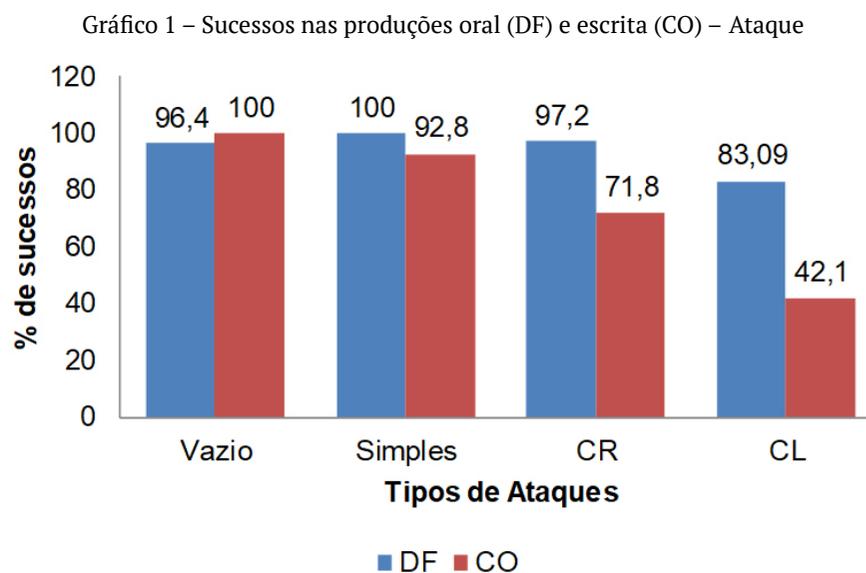
Fonte: autoria própria

Utilizando os mesmos intervalos percentuais usados na Tabela 2, a Tabela 3 mostra o foco na aprendizagem e não na aquisição.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos na avaliação de alunos da 3ª classe do Ensino Básico em dois tipos de conhecimento: desenvolvimento fonológico (DF) e conhecimento ortográfico (CO). Neste âmbito, comparam-se os sucessos obtidos pelos sujeitos avaliados nas produções oral e escrita do ataque (Vazio ( $\emptyset$ ), Simples (C), ramificado (CR e CL) e da coda (R, L e S).

Em relação ao ataque, o Gráfico 1 sintetiza os resultados:



Fonte: autoria própria

O Gráfico 1 demonstra que apenas nos ataques ramificados existe um contraste entre os sucessos obtidos nos dois tipos de conhecimento. Neste tipo de ataques, o conhecimento ortográfico é o tipo de conhecimento mais problemático. Nos dois tipos de conhecimento, a taxa de sucessos mais baixa foi registada no ataque ramificado CL.

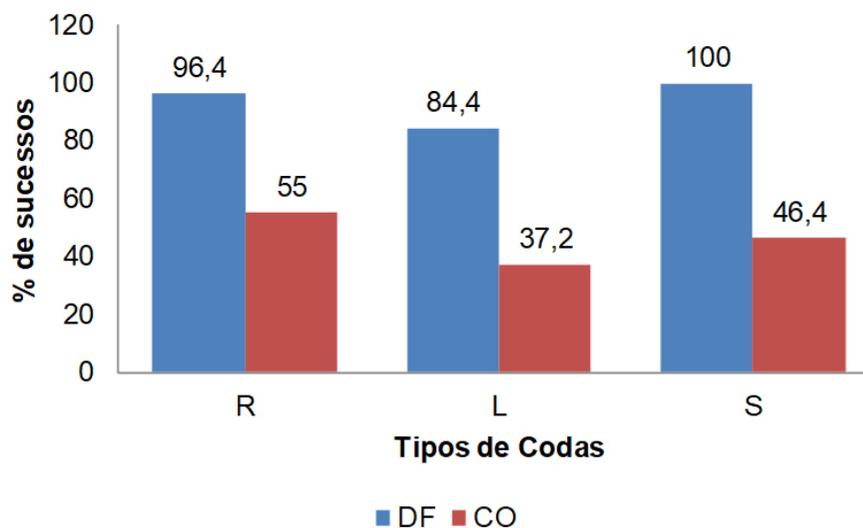
Os valores no gráfico significam que, nos dois tipos de conhecimento, os dois tipos de ataques não ramificados já se encontram adquiridos e completamente estabilizados e aprendidos e completamente estabilizados, conforme se trate, respetivamente, de desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico.

## AlfabetizaÇÕES

No desenvolvimento fonológico, também o ataque ramificado CR já se encontra adquirido e completamente estabilizado, mas CL, embora também já se encontre adquirido, ainda não se encontra completamente estabilizado. No conhecimento ortográfico, CR, embora já se encontre aprendido, ainda não se encontra completamente estabilizado, estando ainda em aprendizagem, e CL, o tipo de ataque mais problemático, ainda não se encontra aprendido.

A seguir, faz-se a comparação dos dados relativos à coda:

Gráfico 2 – Sucessos nas produções oral (DF) e escrita (CO) – Coda



Fonte: autoria própria

O gráfico demonstra que, nos três tipos de codas, o conhecimento ortográfico é o tipo de conhecimento mais problemático. Tanto a aquisição como a aprendizagem da coda lateral é a mais problemática. Os dados no gráfico significam que apenas a aquisição (DF) das codas vibrante e fricativa já se encontra completamente estabilizada, sendo que a lateral somente se encontra adquirida, mas não estabilizada. No conhecimento ortográfico, apenas a escrita da coda vibrante já se encontra em aprendizagem, ainda não se encontrando aprendida a escrita dos restantes tipos de codas, lateral e fricativa.

De uma forma genérica e mais sintética, os resultados apresentados podem ser ilustrados com base nos esquemas seguintes, com os formatos silábicos testados nos dois tipos de conhecimento:

DF: CV, V	>	CCV, CVC	
CO: CV, V	>	CCV	> CVC.

Ilustração 1 – Escalas de complexidade no desenvolvimento fonológico (DF) e na aprendizagem da ortografia (CO) em função de diferentes formatos silábicos

Os dois esquemas demonstram que a aquisição e a aprendizagem dos formatos silábicos ramificados são complexas em relação à dos não ramificados.

No DF, os formatos silábicos CCV e CVC têm complexidade similar, porque as taxas dos sucessos registadas nos ataques ramificados, com as líquidas a ocuparem a posição de C<sub>2</sub>, e nas codas líquidas são similares (CR, 97,2% e R, 96,4%; CL, 83,09% e L, 84,4% – Gráficos 1 e 2).

No CO, CVC é mais complexo do que CCV porque as taxas dos sucessos registadas nos ataques ramificados, com as líquidas a ocuparem a posição de C<sub>2</sub>, são sempre superiores em relação às registadas nas líquidas em coda (CR, 71,08% e R, 55,6%; CL, 42,1% e L, 37,2% – Gráficos 1 e 2).

Após a apresentação dos resultados, retoma-se e discute-se a questão central da presente investigação, nomeadamente *Em que medida o desempenho de tarefas de avaliação (i) do desenvolvimento fonológico e (ii) do conhecimento ortográfico é afetado pela complexidade da estrutura silábica?* A discussão dos resultados sobre a relação entre os dois tipos de conhecimento nos sujeitos avaliados na presente investigação será centrada nas duas escalas de complexidade apresentadas acima (Ilustração 1).

O primeiro aspeto que os dois esquemas em análise demonstram é que tanto a aquisição como a aprendizagem da escrita dos formatos silábicos ramificados é complexa em relação à dos não ramificados. Esta tendência está de acordo com o esperado, na medida em que, tal como foi referido na subsecção 2.2, tanto estudos sobre o desenvolvimento fonológico (BERNHARDT; STEMBERGER 1998; FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; LEVELT *et al.*, 1999; ROSE, 2000; FREITAS, 2003; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; CORREIA, 2004; MENDES *et al.*, 2013; SANTOS, 2013; RAMALHO, 2017) como sobre o conhecimento ortográfico (ABAURRE, 2001; VELOSO, 2003; GUIMARÃES, 2005; LEIRIA, 2006; MIRANDA; MATZENAUER, 2010; SANTOS, 2013) demonstram que a complexidade silábica é, respetivamente, uma variável relevante no desenvolvimento linguístico e na aprendizagem da ortografia, esperando-se uma progressão das estruturas mais simples para as mais complexas.

O segundo facto que se observa nos esquemas em análise é que, entre os formatos silábicos ramificados, no CO, os que incluem codas são os mais problemáticos. Este desempenho das crianças

moçambicanas na escrita de formatos silábicos ramificados está de acordo com Miranda e Matzenauer (2010), para o PB. Segundo estas autoras, a estrutura CVC, com coda, é a mais problemática na aprendizagem da escrita alfabética (subsecção 2.2).

O terceiro aspeto visível nos esquemas acima é que, nos dois tipos de conhecimento, não há contraste entre os dois tipos de ataques não ramificados, vazio e simples. Tal está de acordo com diversos estudos sobre a língua materna: no DF, a emergência dos dois tipos de ataques no mesmo estágio de aquisição já foi atestada em línguas como o PE, o PB, o Alemão e o Espanhol (FREITAS, 1997; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; NÚÑEZ-CEDENO, 2008) e, no CO, estudos sobre a aprendizagem da escrita alfabética admitem que, tal como acontece na aquisição de uma língua natural, as crianças dominam rapidamente a grafia de sílabas (C)V, sendo problemática a grafia de sílabas complexas (ABAURRE, 2001; MIRANDA; MATZENAUER, 2010) (subsecção 2.2). Portanto, os resultados da presente pesquisa tornam mais consistente a tese da não marcação não exclusiva de sílabas CV nas línguas naturais (FREITAS, 1997; COSTA; FREITAS 1999; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002), incluindo em L2, e demonstram a transversalidade do fenómeno aos dois tipos de conhecimento avaliados neste estudo, nomeadamente DF e CO.

Em quarto lugar, os esquemas em análise demonstram que apenas no CO há um contraste entre os três constituintes silábicos testados: ataque não ramificado, ataque ramificado e coda. Tal pode justificar-se pelo facto de o CO, dependente da escolarização formal, ser o tipo de conhecimento mais problemático (na amostra), o que faz com que a diferença entre os três constituintes silábicos testados seja ainda relevante na aprendizagem do conhecimento em foco.

Em quinto lugar, refira-se que, entre os tipos de ataques ramificados, CR e CL, conforme a referência feita na descrição dos resultados sobre o ataque, apresentados nos Gráficos 1 e 2, acima, nos dois tipos de conhecimento, DF e CO, os sujeitos avaliados obtiveram o pior desempenho no ataque ramificado CL (DF: CR, 97% e CL, 83%; CO: CR, 71% e CL, 42%). Este comportamento dos sujeitos significa que, por um lado, no tipo de ataque em foco, com base nos dados do desenvolvimento fonológico (RIBAS, 2004; DOS SANTOS, 2007; NÚÑEZ-CEDENO, 2008; KEHOE *et al.*, 2008; ALMEIDA; FREITAS, 2010; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2012; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO 2017) (subsecção 2.2), é possível, até certo ponto, prever os desempenhos dos sujeitos na aprendizagem da ortografia (VELOSO, 2003; SANTOS, 2013) (subsecção 2.2). Entre os tipos de codas, os dados nos gráficos 1 e 2, acima, demonstram que tanto a aquisição como a aprendizagem da coda lateral é a mais problemática (DF: S, 100%; R, 96% e L, 84%; CO: S, 46%; R, 55% e L, 37%), o que permite, também relativamente ao constituinte silábico em foco, prever, até

## AlfabetizaÇÕES

certo ponto, os desempenhos dos sujeitos na aprendizagem da ortografia (CO) com base nos dados do desenvolvimento fonológico (CO).

Por fim, de forma mais sintética, os resultados discutidos nesta secção sobre os sucessos obtidos pelas crianças moçambicanas nas tarefas de produção oral e escrita permitem responder à nossa questão de investigação, nomeadamente “*Em que medida o desempenho de tarefas de avaliação (i) do desenvolvimento fonológico e (ii) do conhecimento ortográfico é afetado pela complexidade da estrutura silábica?*”, do seguinte modo:

- a) tanto a aquisição como a aprendizagem dos formatos silábicos ramificados é complexa em relação à dos não ramificados;
- b) no DF, os formatos silábicos CCV e CVC têm a mesma complexidade;
- c) no CO, entre os formatos silábicos ramificados, os que incluem codas são os mais problemáticos, o que não acontece no DF;
- d) nos dois tipos de conhecimento, DF e CO, não há contraste entre os ataques simples e vazio;
- e) apenas no CO existe um contraste entre os três constituintes silábicos testados: ataque não ramificado, ataque ramificado e coda;
- f) tanto relativamente aos tipos de ataques ramificados, CR e CL, como no que diz respeito às codas, S, R e L, os constituintes silábicos que envolvem a lateral **são os mais problemáticos**.

Portanto, o impacto da estrutura silábica no desempenho de tarefas de avaliação **(i)** do desenvolvimento fonológico e **(ii)** do conhecimento ortográfico será similar relativamente a alguns aspetos (cf. a), d) e f)) e diferente relativamente a outros (cf. b), c) e e)).

Outro tipo de resultados da presente pesquisa está relacionado com o estágio de aquisição e de aprendizagem da escrita dos diferentes tipos de ataques e de codas nos sujeitos avaliados na presente pesquisa.

À luz dos critérios de aquisição adotados, os de Yavas *et al.* (1991 *apud* COSTA, 2003) e Ramalho (2017) (subsecção 3.1), também adaptados e aplicados para a aprendizagem da escrita, conforme as taxas de sucessos apresentadas nos gráficos acima, os dois tipos de ataques não ramificados (simples e vazio) e o ataque com a sequência *obstruinte+vibrante* (CR) já se encontram adquiridos e estabilizados no desenvolvimento fonológico das crianças da 3ª classe avaliadas. O ataque com a sequência *obstruinte+lateral* (CL) ainda não se encontra adquirido e estabilizado em nenhum dos três níveis

## AlfabetizaÇÕES

de escolaridade avaliados. Porém, no ensino básico português, em crianças falantes do Português como língua materna, os dois tipos de ataques ramificados encontram-se adquiridos e estabilizados no 1º ano de escolaridade (SANTOS, 2013). No ensino básico brasileiro, dados de alunos do 2º ano de escolaridade sobre a produção oral da sequência *obstruinte+vibrante* demonstram que este tipo de ataque ramificado se encontra adquirido e estabilizado neste nível de escolaridade (SILVA, 2015). No que diz respeito à coda, a fricativa e a vibrante já se encontram adquiridas e estabilizadas nos três níveis de escolaridade avaliados. A coda lateral ainda não se encontra adquirida e estabilizada em nenhum dos três níveis de escolaridade avaliados. No ensino básico brasileiro, dados da produção oral da coda vibrante demonstram que o tipo de coda em foco se encontra adquirido e estabilizado no 2º ano de escolaridade (SILVA, 2015).

A aquisição tardia dos formatos silábicos ramificados pelas crianças moçambicanas, quando comparadas com os seus pares monolíngues dos ensinos básicos português e brasileiro, decorre, entre outros fatores, do estatuto do Português como L2 e, provavelmente, da interferência da estrutura silábica da língua materna (cf. BROSELOW, 1983, 1998; SATO, 1984; FLORES; RODRÍGUEZ, 1994), caracterizada por, ao contrário do Português, os formatos silábicos ramificados serem raros.

Relativamente aos dados do conhecimento ortográfico, tal como para os dados do desenvolvimento fonológico, a escrita dos dois tipos de ataques não ramificados (simples e vazio) já se encontra aprendida e estabilizada nos sujeitos avaliados. A escrita do ataque ramificado com a sequência *obstruinte+vibrante* (CR) encontra-se em aprendizagem mas a da sequência *obstruinte+lateral* (CL) ainda se encontra aprendida. A escrita dos três tipos de codas (S, R e L) não se encontra aprendida e estabilizada nos sujeitos avaliados.

Em comparação com dados do ensino básico português, a aprendizagem da escrita dos formatos silábicos pelas crianças moçambicanas avaliadas é tardia, embora os resultados obtidos por Veloso (2003) e Santos (2013) sejam díspares. Os resultados de Veloso (2003) demonstram que a escrita do ataque ramificado CL, o mais problemático, já se encontra estabilizada no final do 2º ano de escolaridade. Porém, Santos (2013) obteve resultados que demonstram que, na 4ª classe, a escrita de CL, embora se encontre aprendida, ainda não se encontra estabilizada. A aprendizagem tardia da escrita dos formatos silábicos pelas crianças moçambicanas avaliadas pode ser explicada, tal como para os dados do desenvolvimento fonológico, entre outros fatores, pelo estatuto do Português como L2 e, provavelmente, pela interferência da estrutura silábica da língua materna (GUNION, 2012; MACHARIA, 2013).

## AlfabetizaÇÕES

Outro aspeto que importa referir aqui nesta discussão dos resultados da presente investigação é o facto de, embora não fosse de esperar tendo em conta os objetivos do ensino básico moçambicano, os resultados obtidos revelam que nem todas as crianças da 3ª classe avaliadas já aprenderam o princípio alfabético, ou seja, apenas 69,4% (25/36) das crianças avaliadas produzem formas gráficas que refletem uma correspondência entre fonemas e grafemas.

Eis exemplos de escrita não alfabética de uma criança da 3ª classe moçambicana:



37. matataoo

38. mtamda

39. mtmatma

Código do aluno: 21, 3ª

Com as três imagens, da esquerda para a direita, esperava-se que a criança escrevesse, respetivamente, as seguintes palavras: *gato*, *calças* e *asa*. No entanto, como se pode notar, a criança produziu formas gráficas que não refletem nenhuma correspondência entre fonemas e grafemas.

Estes resultados vão ao encontro de Sim-Sim (2010). Num relatório sobre a *Avaliação do plano estratégico para a educação e cultura 2006-2010/11*, um documento do Ministério da Educação da República de Moçambique, a autora refere que:

nos resultados do estudo do 1º ciclo do ensino básico, a que tivemos acesso directo, realizado pelo INDE<sup>9</sup>, pode ler-se que *concluindo o 1º ciclo, a maior parte dos alunos (74,6%)... apresenta grandes dificuldades na leitura de frases simples, (p. 5), ...ler e escrever palavras, frases simples e números naturais, assim como resolver problemas simples de adição e subtração, para além de dificuldades no uso do cálculo mental e escrito (p. 8).* (SIM-SIM, 2010, p. 30)<sup>10</sup>.

De facto, nas observações realizadas nas salas de aulas, Sim-Sim (2010, p. 34) confirmou “grandes dificuldades na decifração e na compreensão de palavras nas classes iniciais (1º e 2º ciclos)

9 Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

10 O itálico assinala, nesta citação, a citação direta que Sim-Sim (2010) faz do estudo realizado pelo INDE.

## AlfabetizaÇÕES

e grande dificuldade na escrita de palavras no 1º ciclo”. Por exemplo, segundo a autora, as crianças foram incapazes de ler palavras como água, *café*, *folha*, *exame*.

Na literatura sobre a aprendizagem da ortografia no ensino básico em contextos de língua materna, são raros os relatos de casos de insucessos na aprendizagem da escrita alfabética, sendo que, em línguas românicas como o Português, Francês, e Espanhol, considera-se que o princípio alfabético é aprendido até o final do primeiro ano de escolaridade (SERRANO *et al.*, 2011). Porém, esta situação pode ser explicada pelo facto de as amostras avaliadas em muitos estudos experimentais sobre a aprendizagem da escrita alfabética no ensino básico, por exemplo no ensino básico português, serem constituídas obedecendo a critérios de exclusão previamente estabelecidos, nomeadamente excluindo da amostra crianças consideradas com necessidades educativas especiais, que apresentam dificuldades linguísticas, de leitura e de escrita previamente identificadas (ALVES, 2012; SANTOS, 2013; VELOSO, 2003; entre outros). Contudo, neste âmbito, Silva (2004) coloca a hipótese de crianças consideradas com necessidades educativas especiais terem insucesso na aprendizagem da escrita alfabética decorrente de uma má qualidade do ensino.

No ensino básico brasileiro, o posicionamento de Zorzi (2009) está de acordo com o de Silva (2004). Zorzi (2009) avaliou crianças das primeiras quatro séries do ensino básico brasileiro e notou que, entre os sujeitos avaliados, a percentagem dos que apresentam uma escrita alfabética não passa dos 82,2%, um valor que o autor considera baixo. Neste âmbito, o autor refere que a comparação entre escolas de diferentes municípios

permite dizer que os resultados, seguramente, não dependem somente das competências maiores ou menores de cada um dos alunos analisados. Longe de limitar-se às habilidades de cada criança os resultados obtidos [...] apontam para o facto de que a qualidade da aprendizagem depende, fortemente, da qualidade do ensino. (ZORZI, 2009, p. 54).

A percentagem (82,2%) de sujeitos que apresentam uma escrita alfabética nas primeiras quatro séries do ensino básico brasileiro é superior à que foi obtida na presente investigação, na avaliação de crianças da 3ª classe do ensino básico moçambicano (69,4%). A aprendizagem tardia da escrita alfabética pelas crianças moçambicanas avaliadas pode dever-se, entre vários aspetos, à qualidade do ensino, tal como defendido por Silva (2004) e Zorzi (2009), ou, ainda, ao facto de o Português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução.

## AlfabetizaÇÕES

No que se refere à qualidade do ensino básico moçambicano, pode mencionar-se como fatores condicionantes dos níveis de insucesso identificados a qualidade dos docentes e o método de ensino da decifração preconizado pelo programa da disciplina de Português (SIM-SIM, 2010). As constatações de Sim-Sim (2010) sobre estas matérias encontram-se no relatório referido acima, sobre a *Avaliação do plano estratégico para a educação e cultura 2006-2010/11*. Relativamente à qualidade dos docentes, Sim-Sim (2010) refere que

o perfil do Professor [...], em termos de competência linguístico-comunicativa [...], aponta para dificuldades lexicais, dificuldades na manutenção de uma conversa para explicar aos alunos conteúdos de estudo e dificuldades em refletir e comentar um assunto em Português, por parte dos docentes investigados. (SIM-SIM, 2010, p. 32-33).

No que diz respeito ao método de ensino da decifração no ensino básico moçambicano, Sim-Sim (2010) refere-se a este aspeto nos seguintes termos:

considera-se estranho que no programa da disciplina de português [...] se leia a propósito do ensino da decifração que *o método analítico-sintético, versão fónica, sofre uma adaptação de modo a que, **no lugar do som se ensine o nome da letra** e se dê um maior percurso ao ensino da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras* (p. 8). Segundo esta determinação, o som da fala a que a letra corresponde não é identificado nem treinado. De facto, na nossa observação de aulas, nunca nos foi dado assistir ao trabalho sobre os sons da fala, constatando que os professores seguem as indicações do programa ao ensinar o nome das letras e a sua grafia, simultaneamente, na versão cursiva e de imprensa e nas variantes minúscula e maiúscula, e omitem o som correspondente. (SIM-SIM, 2010, p. 35, negrito do original)<sup>11</sup>.

Esta opção metodológica sobre o ensino da decifração no ensino básico moçambicano não promove o desenvolvimento da consciência segmental, podendo estar na base da aprendizagem tardia da leitura e da escrita pelas crianças avaliadas, visto assumir-se uma correlação positiva e recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita (ADAMS, 1990).

11 O itálico assinala, nesta citação, a citação direta que Sim-Sim (2010) faz do programa da disciplina de Português.

No que diz respeito ao facto de o Português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução, a relevância deste aspeto decorre do facto de, no ensino básico moçambicano, tal como refere Sim-Sim (2010, p. 33), relativamente a uma turma por ela visitada, alunos da 2ª classe terem “muita dificuldade em perceber e falar em português”. De facto, esta é a situação geral com que nos deparámos durante a recolha dos dados da presente pesquisa. Sendo o domínio da língua de instrução o cerne das aprendizagens escolares, a falta de domínio desta língua conduz ao insucesso escolar (cf. SIM-SIM, 2010), aspeto particularmente problemático tendo em conta o estatuto de L2 da língua portuguesa para a amostra avaliada neste estudo e o papel da escola na sua aquisição.

A finalizar esta discussão sobre a aprendizagem da escrita alfabética no ensino básico moçambicano, note-se que os resultados obtidos na presente investigação não vão ao encontro dos objetivos dos programas do ensino básico moçambicano, nomeadamente o facto de os programas das 1ª e 2ª classes preconizarem que os alunos sejam capazes de “relacionar o fonema com o grafema correspondente” e de “conhecer os fonemas correspondentes aos dígrafos”, respetivamente (INDE/MINED – Moçambique, 2003, p. 10-11). Tal implicaria o domínio do princípio alfabético no final da 2ª classe, tendo-se verificado, no presente trabalho, que apenas 69,4% dos alunos da 3ª classe dominam este princípio.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta investigação foi o de verificar em que medida o desempenho de tarefas de avaliação do desenvolvimento fonológico e do conhecimento ortográfico é afetado pela complexidade da estrutura silábica. Neste âmbito, solicitou-se aos mesmos sujeitos que produzissem oralmente e escrevessem as mesmas palavras. Estas tarefas consistiram na nomeação de imagens.

Os sujeitos avaliados são 36 crianças da 3ª classe do ensino básico moçambicano, falantes do Português como L2, cuja língua materna é o Changana, uma língua bantu.

Os formatos silábicos testados nos dois tipos de conhecimento em foco nesta investigação são os seguintes: CV, V, CCV e CVC, todos em sílaba em posição inicial de palavra.

Os resultados obtidos demonstram que tanto a aquisição como a aprendizagem da escrita dos formatos silábicos ramificados é complexa em relação à dos não ramificados, uma tendência que está de acordo com o esperado, na medida em que, tanto estudos sobre o desenvolvimento fonológico como sobre o conhecimento ortográfico demonstram que a complexidade silábica é, respetivamente,

## AlfabetizaÇÕES

uma variável relevante no desenvolvimento fonológico e na aprendizagem da ortografia, esperando-se uma progressão das estruturas mais simples para as mais complexas.

Tendo em conta os constituintes silábicos ataque e coda, os resultados obtidos na presente investigação demonstram que, no CO, os formatos silábicos ramificados que incluem codas são os mais problemáticos, o que não acontece no DF. O desempenho das crianças moçambicanas na escrita de formatos silábicos ramificados está de acordo com pesquisadores sobre o PB, que referem a estrutura CVC, com coda, como a mais problemática na aprendizagem da escrita alfabética.

Pesquisas futuras, sobre a L1 e a L2, avaliando os mesmos sujeitos e usando os mesmos estímulos, poderão testar o alcance dos aspetos transversais ao desenvolvimento fonológico e ao conhecimento ortográfico incluindo outros tipos de conhecimento no desenho experimental. Tal pode ser feito avaliando também a consciência fonológica dos mesmos sujeitos, visto que diferentes estudos sobre este tipo de conhecimento em língua materna demonstram a relevância da complexidade silábica no desempenho dos sujeitos na realização de tarefas de avaliação do tipo de conhecimento em foco (VELOSO, 2003; DUNCAN *et al.*, 2006; AFONSO, 2008, 2015; RESENDE 2009).

Outro tipo de resultados da presente pesquisa está relacionado com o estágio de aquisição e de aprendizagem da escrita dos diferentes tipos de ataques e de codas nos sujeitos avaliados.

A aquisição dos formatos silábicos ramificados pelas crianças moçambicanas, quando comparadas com os seus pares monolíngues dos ensinamentos básicos português e brasileiro, é tardia. Tal pode decorrer, entre outros fatores, do estatuto do Português como L2 e, provavelmente, da interferência da estrutura silábica da língua materna, caracterizada por, ao contrário do Português, os formatos silábicos ramificados serem raros.

A aprendizagem da escrita dos formatos silábicos pelas crianças moçambicanas avaliadas também é tardia. Tal como para os dados do desenvolvimento fonológico, entre outros fatores, esta situação pode ser explicada, para a amostra avaliada, pelo estatuto do Português como L2 e, provavelmente, pela interferência da estrutura silábica da língua materna.

Outro aspeto que importa referir aqui nas considerações finais da presente investigação é o facto de, embora não fosse de esperar tendo em conta os objetivos do ensino básico moçambicano, os resultados obtidos revelam que nem todas as crianças da 3ª classe avaliadas já aprenderam o princípio alfabético. O insucesso na aprendizagem da escrita alfabética dos sujeitos avaliados na presente investigação pode dever-se, entre vários fatores, **(i)** ao facto de o Português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução e **(ii)** à qualidade do ensino.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. Dados da escrita inicial: Indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In*: HERNANDORENA, C. (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 63-86.
- ADAMS, M. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: MIT Press, 1990.
- AFONSO, C. **Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos**. Lisboa, 2008, 169f. Dissertação (Mestrado em Terapia da Fala) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- AFONSO, C. **Complexidade prosódica** – Tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa, 2015, 310f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- ALMEIDA, L. **Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais-français**. Lisboa, 2011, 410f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Portugal.
- ALMEIDA, L.; ROSE, Y.; FREITAS, M. Prosodic influence in bilingual phonological development: evidence from a portuguese-french first language learner. **Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development**, p. 42-52, 2012.
- AMORIM, C. **Padrão de aquisição de contrastes do PE: a interação entre traços, segmentos e sílabas**. Porto, 2014, 372f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Porto, Portugal.
- ALVES, D. **Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita**. Lisboa, 2012, 511f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- ALVES, I.; COSTA, P.; LOURENÇO-GOMES, M. C.; RODRIGUES, C. Corpus online de escrita e fala. **Saber & Educar**, v. 20, n. s/n, p. 24-33. 2015. Consultado a 08.04. 2021, em <https://doi.org/10.17346/se.vol20.182>.
- AMARAL, A.; FREITAS, M.; CHACON, L.; RODRIGUES, L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 846-855, 2011.
- ANDRADE, A.; RODRIGUES, C. Das escolas e das culturas: história de uma sequência consonântica. *In*: LOPES, A. C.; MARTINS, C. (ed.). **Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, Colibri, 1998. p. 117-133.
- ANDRADE, E. **Línguas africanas: breve introdução à fonologia e morfologia**. Lisboa: A. Santos, 2007.
- ARCHIBALD, J. Second language phonology. *In*: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (ed.). **The new handbook of second language acquisition**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2009. p. 237-258.
- BARBEIRO, L. **A aprendizagem da ortografia** – princípios, dificuldades e problemas. Lisboa: Asa Editores S. A., 2007.

- BERNHARDT, B.; STEMBERGER, J. **Handbook of phonological development**: from the perspective of constraint-based nonlinear phonology. San Diego: Academic Press, 1998.
- BROSELOW, E. Non-obvious transfer: On predicting epenthesis errors. *In*: GASS, S.; SELINKER, L. (ed.) **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983. p. 269-280.
- CLEMENTS, G. Phonology. *In*: HEINE, B.; NURSE, D. (ed.). **African languages**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 123-160.
- CHOMSKY, N. **O programa minimalista**. Tradução E. Raposo. Lisboa: Caminho, 1999.
- CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.
- CORREIA, S. **A aquisição da rima em Português Europeu**: ditongos e consoantes em final de sílaba. Lisboa, 2004, 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Portugal.
- COSTA, T. **Aquisição do ponto e do modo de articulação dos segmentos obstruintes do Português Europeu**. Lisboa, 2003, 212f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Didáctica do Português) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- COSTA, T. **The acquisition of the consonantal system in european portuguese: focus on place and manner features**. Lisboa, 2010, 270f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Portugal.
- COSTA, J.; FREITAS, M. J. V e CV como sílabas não marcadas na aquisição do Português europeu. **Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, v. I, 1999. p. 397-415.
- DOS SANTOS, C. **Développement phonologique en français langue maternelle**. 2007. 386f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université Lumière Lyon 2, França.
- DUARTE, I. **Língua portuguesa**: instrumentos de análise. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- DUARTE, I. Sobre o conceito de consciência linguística. *In* FREITAS, M. J.; GONÇALVES, A.; DUARTE, I. (org.). **Avaliação da consciência linguística**: aspectos fonológicos e sintáticos do Português. Lisboa: Colibri, 2010. p. 11-16.
- DUNCAN, L.; SEYMOUR, P.; COLÉ, P.; MAGNAN, A. Differing sequences of metaphonological development in French and English. **Journal of Child Language**, v. 33, p. 369-399, 2006.
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FALÉ, I.; MONTEIRO, O.; FARIA, J.; MARTINS, F.; FARIA, I. **TAPAC-PE – Teste de Avaliação da Produção Articulatoria do Português-Europeu**. Lisboa: Laboratório de Psicologia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001.

## AlfabetizaÇÕES

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- FIKKERT, J. **On the acquisition of prosodic structure**. Dordrecht, Holanda: HIL, 1994.
- FLORES, B.; RODRÍGUEZ, X. The influence of language transfer on consonant cluster production. **Filología y Lingüística**, v. XX, n. I, 99-112, 1994.
- FREITAS, M. J. **Aquisição da estrutura silábica do português**. Lisboa, 1997, 396f. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- FREITAS, M. J. The acquisition of onset clusters in European Portuguese. **Probus**, v. 15, n. 1, p. 27-46, 2003. Consultado a 08.04. 2021, em <https://doi.org/10.1515/prbs.2003.004>.
- FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. **Contar (histórias) de sílabas**. Lisboa: Colibri, 2001.
- FREITAS, M. J.; RODRIGUES, C. On the nature of sC-clusters in European Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 2, n. 2, p. 55-85, 2003. Consultado a 08.04. 2021, em <https://doi.org/10.5334/jpl.28>.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. **An introduction to language**. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.
- GILLON, G. **Phonological awareness: from research to practice**. New York: The Guilford Press, 2004.
- GONÇALVES, P. Panorama geral do Português de Moçambique. **Revue Belge de Philologie et d’Histoire**, v. 79, p. 977-990, 2001.
- GONÇALVES, P.; VICENTE, F. Erros de ortografia no ensino superior. In: GONÇALVES, P. (ed.). **O Português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas**. Maputo: Texto Editores, 2010. p. 51-72.
- GRIJZENHOUT, J.; JOPPEN, S. The lack of onsets in German child phonology. In: LASSER, I. (ed.). **The process of language acquisition**. Berlin: Peter Lang Verlag, 2002. p. 319-340.
- GUIMARÃES, M. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Pelotas, 2005, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.
- GUNION, R. What are the types and proportions of ‘major’ spelling errors made by ‘short-stay’ Japanese university students enrolled full-time at Newcastle University? **ARECLS**, v. 9, p. 15-41, 2012.
- HORTA, I.; MARTINS, M. Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 213-223, 2004. Consultado a 08.04. 2021, em <https://doi.org/10.14417/ap.142>.
- HYMAN, L. Segmental phonology. In: NURSE, D.; PHILIPPSON, G. (ed.) **The bantu languages**. Oxon & New York: Routledge, 2006. p. 42-58.
- INDE/MINED. **Programa das disciplinas do ensino básico**. I ciclo. Maputo: INDE/MINED, 2003.

## AlfabetizaÇÕES

- KEHOE, M.; HILAIRE-DEBOVE, G.; DEMUTH, K.; LLEÓ, C. The structure of branching onsets and rising diphthongs: evidence from the acquisition of French and Spanish. **Language Acquisition**, v. 15, n. s/n, p. 5-57, 2008.
- LAMPRECHT, R. Antes de mais nada. In: LAMPRECHT R. (org.) **Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 17-31.
- LANGA, D. **Morfologia do verbo em Changana**. Maputo, 2012, 284f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.
- LEIRIA, I. **Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2006.
- LEVELT, C.; SCHILLER, N.; LEVELT, W. A Developmental grammar for syllable structure in the production of child language. **Brain and Language**, v. 68, n. s/n, p. 291-299, 1999. Consultado a 08.04.2021, em <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2092>.
- MACHARIA, M. The phonological basis of misspellings in the written English of kikuyu speakers. **Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa**, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2013.
- MATEUS, M.; ANDRADE, E. **The phonology of Portuguese**. New York: Oxford University Press, 2000.
- MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I., FARIA, I. H.; FROTA, S.; MATOS, G.; VILLALVA, A. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- MATEUS, M.; FALÉ, I.; FREITAS, M. **Fonética e fonologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- MCBRIDE-CHANG, C. What is phonological awareness? **Journal of Educational Psychology**, v. 87, n. 2, p. 179-192, 1995.
- MENDES, A.; AFONSO, E.; LOUSADA, M.; ANDRADE, F. **Teste fonético-fonológico – ALPE**. Aveiro: Edubox S.A., 2013.
- MIRANDA, A. R.; MATZENAUER, C. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, v. s/v, n. 35, p. 359-405, 2010.
- NGUNGA, A. **Introdução à linguística bantu**. Maputo: Imprensa Universitária da Universidade Eduardo Mondlane, 2004.
- NOGUEIRA, P. **Desenvolvimento fonológico em crianças dos 3 anos e 6 meses aos 4 anos e 6 meses de idade nascidas com baixo peso**. Lisboa, 2007, 180f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Fala), Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- NÚÑEZ-CEDENO, R. On the acquisition of Spanish onsets: a case study. **Southwest Journal of Linguistics**, v. 27, n. 1, p. 77-106, 2008.

## AlfabetizaÇÕES

- OLIVEIRA, C.; MEZZOMO, C.; FREITAS, G.; LAMPRECHT, R. Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. *In*: LAMPRECHT, R. (org.). **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 167-175.
- RAMALHO, A. M. **Aquisição fonológica na criança**: Tradução e adaptação de um instrumento de avaliação interlinguístico para o português europeu. Évora, 2017, 357f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- RESENDE, A. M. **Desenvolvimento da consciência fonológica em português**. Porto. 2009, 49f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- RIBAS, L. Sobre aquisição do onset complexo. *In*: LAMPRECHT, R. (org.). **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 151-164.
- RODRIGUES, C. **Lisboa e Braga**: fonologia e variação. Lisboa: FCG/ FCT, 2003.
- RODRIGUES, C. Todas as codas são frágeis em português europeu? **Linguística**, v. 8 n. 1, p. 211-227, 2012.
- RODRIGUES, C.; LOURENÇO-GOMES, M. C. Estudo longitudinal da proficiência ortográfica no 2º e 4º anos de escolaridade – estruturas /e/, /eI/ e /oU/. **Diacrítica**, v. 30, n. 1, p. 113-137, 2016.
- ROSE, Y. **Headedness and prosodic licensing in L1 acquisition of phonology**. Montreal, 2000, 288f. Tese (Doutorado em Linguística), McGill University, Montreal, Canadá.
- SANTOS, R. **Aquisição de grupos consonânticos e seu impacto nos desempenhos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Lisboa, 2012, 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- SATO, C. Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. **Language Learning**, v. 34, n. s/n, p. 43-58, 1984.
- SERRANO, F.; GENARD, N.; SUCENA, A.; DEFIOR, S.; ALEGRIA, J.; MOUSTY, P.; SEYMOUR, P. Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 10, n. 1, p. 183-204, 2011. Consultado a 08.04. 2021, em <https://doi.org/10.5334/jpl.106>.
- SILVA, A. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 187-191, 2014. Consultado a: 08.04.2021, em <https://doi.org/10.14417/ap.140>.
- SILVA, A.; MARTINS, M.; ALMEIDA, L. A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. **Psicologia – Teoria, Investigação e Prática**. v. 6, n. 1, p. 5-24, 2001.
- SILVA, F. **Produção oral e escrita dos róticos em Arroio do Padre (RS)**: avaliando a relação português/pomerano com base na fonologia gestual. Pelotas, 2015, 246f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.

## AlfabetizaÇÕES

- SIM-SIM, I. **Reforma do currículo do ensino primário (estudo específico)**. Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11. Maputo: Ministério da Educação, 2010.
- SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- SIM-SIM, I.; MICAEL, M. Determinantes da compreensão de leitura. *In*: SIM-SIM, I. (org.). **Ler e ensinar a ler**. Porto: Asa, 2006. p. 35-62.
- STROUD, C. Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. *In*: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (ed.). **Panorama do português oral de Maputo**. A construção de um banco “erros”. v. 2. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997. p. 9-35.
- VELOSO, J. **Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico**. Porto, 2003, 505f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- VELOSO, J. Primeiras produções escritas e operações metafonológicas explícitas como pistas para a caracterização inferencial do conhecimento fonológico. **Cadernos de Educação**, v. s/v, n. 35, p. 19-50, 2010.
- VIGÁRIO, M.; FALÉ, I. A sílaba do português fundamental: Uma descrição e algumas considerações de ordem teórica. *In*: DIRECÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA (ed.). **Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1993. p. 465-478.
- VICENTE, F. **Consciência fonológica no ensino básico em Moçambique**. Lisboa, 2009, 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- YAVAS, M.; HERNANDORENA, C.; LAMPRECHT, R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.
- ZHOU, C. **Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do Português europeu por aprendentes chineses**. Lisboa, 2017, 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Portugal.
- ZORZI, J. **Como escrevem nossas crianças?** Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos: Pulso, 2009.

## APÊNDICE A – IMAGENS USADAS NAS PROVAS DE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Fontes: Teste de Articulação Verbal – TAV (NOGUEIRA, 2007; AFONSO, 2008, 2015; VICENTE, 2009); Teste fonético-fonológico – ALPE (MENDES *et al.*, 2013; SANTOS, 2013).

## Estímulos dissilábicos com V inicial

			
Fonte: ALPE	Fontes: Afonso (2008, 2015); Vicente (2009)		Fonte: Afonso (2015)

## Estímulos dissilábicos com CV inicial

			
Fonte: ALPE	Fonte: TAV	Fonte: TAV	Fonte: TAV

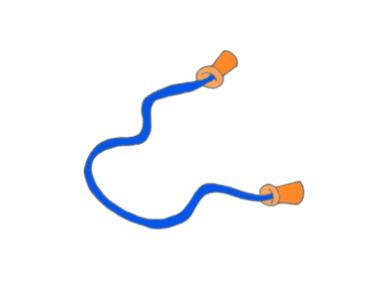
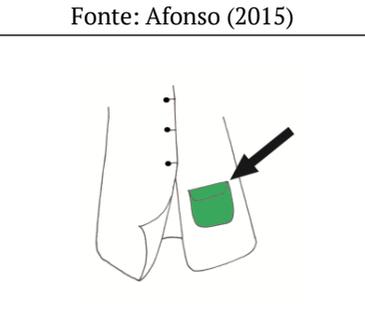
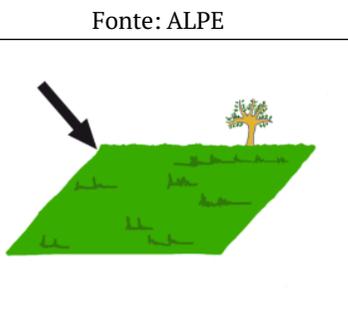
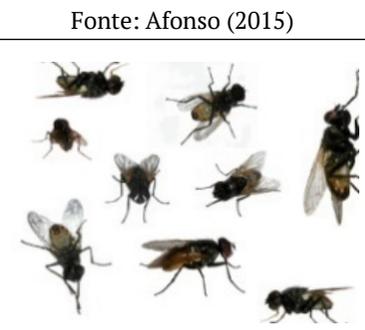
## Estímulos dissilábicos com CCV inicial

			
Fontes: Afonso (2008, 2015); Vicente (2009)			Afonso (2008, 2015)

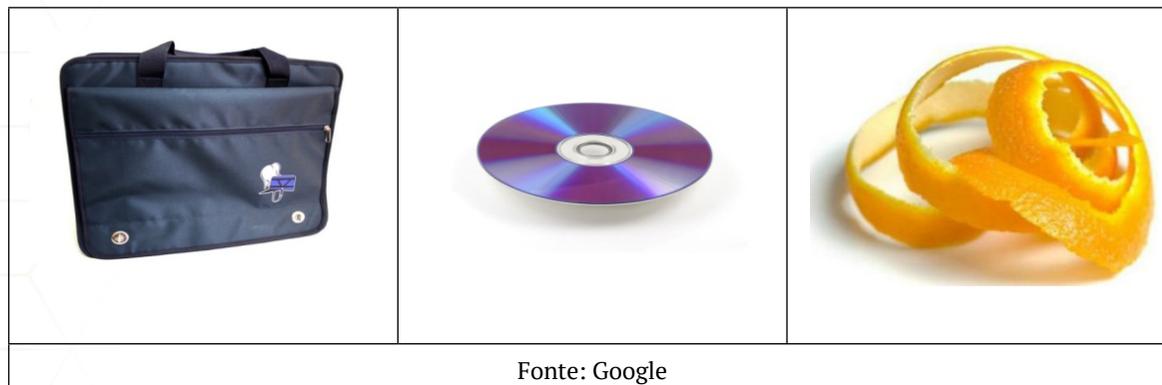
## AlfabetizaÇÕES

			
Fonte: Clipart	Fonte: ALPE	Fontes: Afonso (2008, 2015); Vicente (2009).	Fonte: Google

## Estímulos dissilábicos com CVC inicial

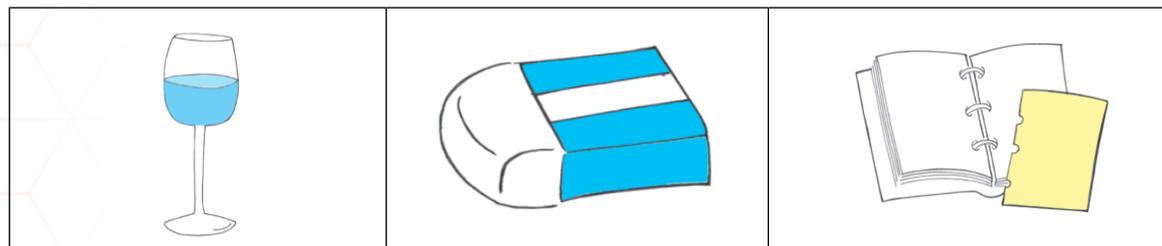
		
Fonte: Afonso (2015)	Fonte: ALPE	Fonte: Afonso (2015)
		
Fonte: Google	Fonte: ALPE	Fonte: Afonso (2015)
		
Fonte: TAV	Fonte: Afonso (2015)	Fonte: Google

## AlfabetizaÇÕES



## APÊNDICE B – IMAGENS USADAS NO TREINO DA PROVA DE PRODUÇÃO ORAL

(AFONSO, 2008, 2015; VICENTE, 2009)



## APÊNDICE C – MODELO DE DITADO DE IMAGENS

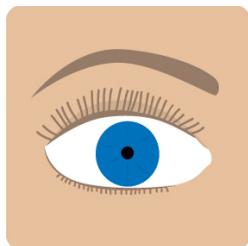
**Dados de identificação do aluno**

Código do aluno:

Nível de escolaridade:

Data de nascimento:

Sexo:



1. \_\_\_\_\_



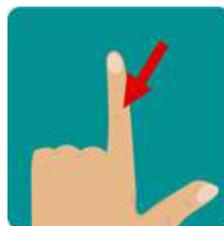
2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



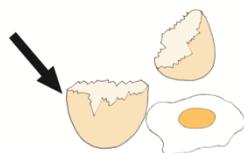
4. \_\_\_\_\_



5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_



9. \_\_\_\_\_

## CAPÍTULO 7

**QUATRO QUESTÕES SOBRE ERRO ORTOGRÁFICO NA ESCRITA INFANTIL**Lourenço Chacon<sup>1</sup>**1. INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, farei considerações sobre quatro questões frequentemente presentes na formação e na prática de professores alfabetizadores – bem como na de outros profissionais que se dedicam à escrita infantil. O aspecto em comum a tais questões é que elas se colocam especialmente a propósito da ortografia (sobretudo do erro ortográfico) de crianças em alfabetização. Vou formulá-las e, em seguida, fazer as considerações sobre cada uma delas.

Mas, antes, exporei a concepção de erro ortográfico (bem como de sua contraparte, o acerto ortográfico) que embasará minhas considerações:

[...] acertos nem sempre significam ou podem ser vistos como índices de conhecimento – de fato, muitas vezes, sobretudo na escrita inicial de crianças, o que se mostra como acerto pode ser fruto do acaso ou da memória visual de palavras ou de estruturas linguísticas, sem análise, por

---

1 Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bolsista de Produtividade do CNPq – 1D, Brasil. Contato: [lourencochacon@yahoo.com.br](mailto:lourencochacon@yahoo.com.br).

parte da criança, dos vínculos entre os grafemas e os fonemas que a eles correspondem na escrita dessas palavras ou estruturas. Analogamente, o erro não significa nem pode ser visto como índice de ausência de conhecimento – já que [...] raramente ele foge a algo que, de certo modo, não seja suscitado pela própria língua ou pelas regras que orientam a correspondência grafema/fonema. (CHACON *et al.*, 2016, p. 110).

Exposta minha concepção de erros e de acertos ortográficos, nas seções seguintes deste capítulo, apresentarei cada uma das quatro questões seguidas das considerações que farei a respeito de cada uma delas. Antecipo ao leitor: minhas considerações apontam, todas, para um ponto que considero como de crucial importância para a formação do professor alfabetizador – ou de qualquer outro profissional que venha a trabalhar com a escrita infantil. Trata-se de uma (muito desejável) formação em estudos linguísticos, de modo a propiciar ao professor alfabetizador melhor compreender sobre a complexidade dos fatos de linguagem subjacentes à ortografia e aos demais planos da escrita infantil.

Feitas essas considerações iniciais, passo, então, à primeira questão.

## 2. ERRO DE ESCRITA OU ERRO ORTOGRÁFICO: O MESMO ESTATUTO?

É bastante comum ouvir dos profissionais que as (suas) crianças não sabem escrever. Mas, pergunto aqui: o que esses profissionais querem dizer, ou significar, com tal afirmação?

Para responder a essa questão, primeiramente é preciso situar o que se pode entender por escrita e – como decorrência – o que se pode entender por escrever. Para tanto, vou partir do princípio de que a escrita (assim como a fala) é um fato de linguagem – embora, obviamente, a escrita não se reduza às suas questões linguísticas. No entanto, em minha resposta, vou privilegiar seu estatuto de *fato de linguagem*. Como fato de linguagem, a escrita é um dos modos de se colocar uma língua em uso. Consequentemente, tanto características *da língua* (como as fonológicas, as morfológicas, as lexicais, as sintáticas) quanto características *de seu uso* (como as enunciativas, as pragmáticas e as discursivas) estão em jogo em qualquer ato de escrita. Daí por que a escrita é um fato de linguagem: porque, como ato, ela supõe relações entre a língua e as condições (das mais estritas às mais amplas) em que essa língua é usada, ou seja, ela supõe relações entre a língua e seu(s) uso(s).

Decorre de tal complexidade dos atos de escrita uma primeira preocupação: quando se diz que uma criança não sabe escrever, é preciso primeiramente identificar em qual ou em quais desses planos da língua e de seu uso se localizaria o que leva profissionais a dizerem que ela não

## AlfabetizaÇÕES

sabe escrever. É digna de nota essa preocupação porque, no senso comum, é bastante frequente a identificação da escrita com a ortografia. Melhor dizendo: é bastante frequente a *redução da escrita à ortografia*, ou seja, a redução da complexidade de um ato a apenas uma parte de um dos seus componentes linguísticos: o fonológico<sup>2</sup>. Assim, nessa visão reducionista, se uma criança apresentar, em sua escrita, um elevado número de erros ortográficos, muitos profissionais suporão que ela “não sabe escrever”. Ou o inverso: se ela não tiver erros ortográficos, ainda nessa visão reducionista, ela “escreve bem”, quando, de fato, *ela ortografa bem, sem necessariamente escrever bem*, quando se leva em consideração todos os planos de que se compõe essa (sua) escrita.

Com isso, quero dizer que uma coisa é a criança ortografar bem; outra, é ela escrever bem. Ou seja, uma coisa é a criança mostrar domínio do princípio alfabético e, mesmo, de regras convencionais que regulam esse princípio em sua escrita; outra coisa é ela produzir textos de tipos diversos, no interior dos quais frases e encadeamentos de frases criam, por exemplo, uma estrutura narrativa. Vê-se, pois, que há vários planos na escrita e que eles são inter-relacionados. É preciso, portanto, observar como se configura essa inter-relação de planos, essa complexidade linguística, na escrita da criança para dizer se ela sabe, ou não, escrever, ou, ainda, se ela está, ou não, escrevendo bem. A título de exemplo: uma criança pode apresentar muito poucos erros ortográficos (ou mesmo nenhum erro ortográfico) num texto que se pretende narrativo; no entanto, esse texto pode se mostrar com uma estrutura truncada, na qual é difícil, para o leitor, identificar a organização espaço-temporal das ações e/ou as relações entre estas e as personagens. Pode-se, pois, dizer que se trata de uma boa escrita apenas do ponto de vista ortográfico; já do ponto de vista textual, ela não se constituiria como uma boa escrita. Mas pode ocorrer o inverso. Não é incomum que crianças em alfabetização produzam bons textos em termos de estrutura macronarrativa mas com muitos desvios ortográficos. Nesses casos, elas estão escrevendo bem do ponto de vista textual, mas não necessariamente do ponto de vista ortográfico.

Situações como as que acabo de exemplificar levam, pois, a não se confundir escrita com ortografia, a não se reduzir a complexidade da escrita à (sua) dimensão ortográfica. Esta é apenas *uma* dimensão da escrita, ao lado de outras como a morfológica, a lexical, a sintática – todas elas inscritas no que podemos chamar de *plano linguístico* da escrita. Mas há, ainda, que se considerar, nesse fato de linguagem que é a escrita, aquelas dimensões relacionadas à sua *circulação social*,

2 A ortografia do Português Brasileiro se assenta, fortemente, na dimensão fonológica da língua, já que o princípio alfabético, que a orienta, se caracteriza pela relação entre fonemas e grafemas. No entanto, como se verá mais à frente, a ortografia não se reduz à informação fonológica da língua, dados os aspectos convencionais que regulam, nela, a correspondência entre fonemas e grafema.

as quais também compõem e contribuem para a produção de um ato de escrita e para a própria disposição linguística da escrita.

Basta pensar, por exemplo, que toda escrita é um ato de mobilizar uma língua em função de um outro, de um interlocutor. Ela é, ainda, uma escrita a propósito de um objeto, ou seja, uma escrita sobre algo. Em suma, nesse sentido, a escrita é um ato enunciativo. Mas deve-se ter em conta que a subjetividade envolvida em tal ato não se encerra em si mesma, já que, quando o ato de enunciação é produzido, o próprio ato e o produto linguístico escrito que resulta dele se organizam, também, em função de certas demandas sociais imediatas que regulam a produção do ato. Isso significa dizer que se escreve para fazer um relatório, para não esquecer compras a serem feitas, para protestar, para divulgar informações etc. Nesse sentido, por responder a demandas sociais como essas, a escrita é (também) um ato pragmático. Deve-se, por fim, ter em conta que toda escrita se situa em campos que regulam o que pode e deve ser dito, bem como o que necessariamente deve ser excluído do dizer, campos que, em grande medida, supõem posicionamentos (sócio-históricos, ideológicos) por parte dos escreventes. Nesse sentido, a escrita é (também) um ato discursivo.

Assim, avaliar globalmente uma escrita supõe observar como ela é atravessada e organizada por esses diversos planos (o discursivo, o pragmático, o enunciativo e o linguístico), ou seja, pelas especificidades e complexidades de cada um deles e pelas múltiplas relações entre eles. Especialmente porque os planos relacionados ao uso da escrita (o discursivo, o pragmático e o enunciativo) organizam a disposição de seu plano linguístico, já que, por exemplo, a estrutura sintática e o léxico de um texto escrito necessariamente se ajustam ao ato enunciativo e às demandas pragmáticas (sociais imediatas) e discursivas (sociais mais amplas) que estão na base da produção desse texto.

Vê-se, pois, o que se perde na compreensão de um ato de escrita quando se reduz esse ato à (sua) ortografia. Mas vê-se, também, nesse quadro, onde e como situar a ortografia na escrita – como uma parte da dimensão fonológica da escrita, dimensão que, ao lado das outras dimensões linguísticas, deve ser observada e trabalhada no plano macro da escrita, ou seja, em seu plano enunciativo, pragmático e discursivo. Dado esse contexto, porém, uma segunda questão se apresenta.

### 3. QUE IMPORTÂNCIA TEM A ORTOGRAFIA NA ALFABETIZAÇÃO?

A ortografia normalmente assume papel de destaque na alfabetização, dada sua importância para a aquisição (bem como para a produção e a compreensão) dos aspectos linguísticos, subjetivos e sociais da escrita por parte das crianças. Destaque-se, ainda, seu papel no desenvolvimento de todos os planos da leitura. Portanto, é legítimo o destaque que se dá à ortografia na alfabetização.

## AlfabetizaÇÕES

No entanto, como ela é *um* dos planos da escrita, deve-se dar a ela a mesma importância conceitual que se deve dar à morfologia, à sintaxe, à organização textual e, ainda, à relação do texto com todo o plano enunciativo, pragmático e discursivo sobre o qual ele se assenta. Dito de outro modo, a ortografia é um dos planos da escrita e, como todos os demais, ela deve ser bem trabalhada no ensino da escrita. Ela não deve ocupar espaço maior nem menor do que o espaço ocupado pelos demais planos; ela é apenas mais um desses planos. Ela deve ser (muito bem) trabalhada na produção escrita assim como os outros planos também devem ser (muito bem) trabalhados.

Há, por um lado, em certas práticas pedagógicas, e mesmo clínicas com a escrita infantil, uma enorme valorização da ortografia, como se apenas pelo fato de a criança ortografar bem, por si mesma, ela já desenvolvesse proficiência na escrita, já fosse capaz de produzir textos com autonomia. Há, por outro lado, em outros tipos de práticas pedagógicas e clínicas, uma grande valorização da produção textual, mas desvinculada dos aspectos linguísticos tidos como menores dessa produção – como os sintáticos, os morfológicos e os fonológicos (incluídos, nestes últimos, a pontuação, a segmentação de palavras e a ortografia). Nenhum dos aspectos da produção da escrita deve, porém, ser negligenciado, principalmente porque o que se pode chamar de uma boa escrita resulta de ajustes específicos entre todos eles – que devem ser trabalhados no ensino da escrita, no ato de escrever. Portanto, em sala de aula e em situações clínicas, seria bastante desejável um equilíbrio no trabalho com todos esses aspectos.

Restringindo-me à sala de aula, a ortografia deveria ser, então, preferencialmente trabalhada a partir de situações pedagógicas que resultassem, acima de tudo, em produções textuais. Mas não em quaisquer produções textuais e sim naquelas que remetessem a criança às várias situações da (sua) vida nas quais a escrita se distribui, se organiza e se mostra para elas. Desse modo, as questões ortográficas (bem como outras questões linguísticas como as morfológicas, as lexicais, as sintáticas, e, ainda, questões do uso da escrita como as enunciativas, as pragmáticas, as discursivas) aparecerão para as crianças como questões que diretamente dizem respeito à escrita que elas produzem e que elas localizam em seu universo de vida.

Não há, pois, um padrão único a ser seguido no trabalho com a ortografia durante o período de alfabetização. As questões ortográficas a serem trabalhadas (assim como as demais questões linguísticas) são aquelas que concretamente aparecerão na escrita da criança e/ou no conjunto das escritas de uma sala de aula. Uma boa formação em estudos linguísticos por parte dos alfabetizadores certamente os ajudaria (e muito!) a detectarem as questões que, em cada momento, mereceriam ser trabalhadas em sala de aula. Essa boa formação faria com que os professores (1) soubessem identificar as questões ortográficas (e as demais questões linguísticas) a serem trabalhadas e (2) tivessem recursos didático-pedagógicos para trabalharem com elas.

## AlfabetizaÇÕES

Não há, portanto, uma fórmula única, um método único de trabalho com tais questões. Mesmo porque o trabalho didático-pedagógico com a escrita na alfabetização terá que se confrontar com as múltiplas formas de desigualdades e de diferenças de que se constitui o Brasil.

Certamente há diretrizes estabelecidas por documentos oficiais para esse trabalho durante o período de alfabetização. Há, por exemplo, indicações do que se esperar em cada ano desse período. Há, ainda, a expectativa de que, até o final desse período, a criança domine integralmente o princípio alfabético, ou seja, de que ela domine bem o princípio da correspondência entre grafemas e fonemas. Há, por fim, a expectativa de que, ao final do período, mais do que dominar esse princípio, ela domine, também, regras ortográficas. Espera-se, pois, que, a essa altura, a criança se dê conta de que há regras que regulam a correspondência entre grafemas e fonemas e que, portanto, é convencional (e não apenas fonológica) essa correspondência na ortografia. Espera-se, em síntese, que a criança domine, além do princípio alfabético, também as regras ortográficas desse princípio.

Mas há as condições reais (e bastante desiguais) em que tais diretrizes podem ser colocadas em prática de modo a atender a essas expectativas. E essas condições reais resultam em um quadro muito estratificado do que seria o padrão de ortografia das crianças. Pensemos, a título de exemplo, na transferência de uma criança de uma escola para outra em um mesmo município. É possível que, em sua escola de partida, a criança tivesse desempenho ortográfico similar ao das demais crianças de sua sala, ou de seu ano escolar, nessa escola. Mas dada a desigualdade de condições (de várias naturezas) de um mesmo município brasileiro, essa criança pode, na escola de chegada, estar em melhor ou em pior situação ortográfica do que a de seus novos colegas de sala ou de ano escolar. Se ela chegar em pior situação e se não forem analisadas suas condições de partida, é possível ser atribuído a ela o lugar da falta, da dificuldade (e não o da diferença, em razão das próprias diferenças de condições de ensino-aprendizagem).

Assim, antes de mais nada, para se saber como está a ortografia de uma criança, deve-se conhecer, o melhor possível, o *contexto* de suas condições de escrita, o alcance de seu conhecimento em relação ao alcance das demais crianças de sua sala ou de seu ano escolar. Caso não se leve em conta esse contexto, é possível a incursão em graves erros, como o de, apressadamente, situar a escrita da criança no quadro das dificuldades ou, pior, no quadro de alguma patologia que supostamente estaria comprometendo o (seu) aprendizado.

Tem-se, ainda, que pensar na história de letramento das crianças quando se trata do cumprimento de diretrizes da alfabetização. Há escolas em que o cumprimento dessas diretrizes será possível: são aquelas em que as crianças chegam ao primeiro ano já dominando o princípio alfabético, em razão de seu acesso a práticas de letramento muitas vezes desenvolvidas fora do contexto escolar, mas que propiciaram a elas esse domínio. Há, porém, escolas em que esse cumprimento não se

dará a contento. Nessas escolas, muitas crianças podem ter chegado ao primeiro ano tendo tido pouco ou nenhum contato com material escrito que favorecesse seu ingresso na alfabetização. Elas pouco dominam, ou ainda não dominam, questões de fundamental importância para o ingresso na alfabetização, como, por exemplo, os nomes das letras.

O Brasil é um país muito desigual; portanto, é problemático pensar num atendimento único a diretrizes que orientem o trabalho escolar com a alfabetização. Trata-se, pois, de se pensar, antes, em políticas públicas que diminuam (e em muito!) a desigualdade de condições de aprendizagem e de circulação da escrita e da leitura na vida das crianças, se se quer pensar em diretrizes únicas para a alfabetização de todas as crianças brasileiras. Paliativamente, seria bastante desejável que a avaliação do desempenho de alfabetização das crianças brasileiras levasse em consideração as condições nas quais esse processo se desenvolve.

Deve-se, ainda, olhar para além do que se entenda como (seus) erros, ou seja, olhar para seus acertos, sobretudo para a relação, em sua escrita, entre os (seus) erros e os (seus) acertos. Especialmente porque dificilmente os erros são aleatórios ou absurdos: há sempre neles certo grau de acerto, certo grau (menor ou maior) de proximidade deles em relação ao acerto. Trata-se, em síntese, não de se olhar para a ortografia da criança com a visão do senso comum (que iguala erro a falta), mas, sim, de se buscar no que se vê como falta um caminho em direção ao acerto. Em outras palavras, trata-se de uma inversão de perspectiva: é possível, e desejável, ver o erro a partir do que ele mostra do que a criança já domina em relação ao que ela deve dominar. Na verdade, nenhum erro é um absurdo, já que ele traz em si mesmo algo de sua relação com aquilo que é considerado acerto. Decorre, porém, dessa afirmação uma terceira questão.

#### 4. EM QUE MEDIDA SE PODE DIZER QUE HÁ ACERTO NO ERRO?

A afirmação que faço, de que há acerto no erro, se sustenta em pesquisas que venho desenvolvendo ao longo de minha trajetória como pesquisador da escrita infantil. No que se refere, especificamente, ao plano ortográfico dessa escrita, vou descrever, de maneira sintética, resultados de uma pesquisa que se iniciou em 2016 e que vem se desenvolvendo até os dias atuais por pesquisadores e estudantes do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Linguagem” (GPEL), credenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do qual sou coordenador. Essa pesquisa é baseada em 193 produções textuais de 67 crianças que, à época da coleta dos dados, frequentavam o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Fundamental I, numa escola pública do município de Marília, estado de São Paulo.

Nos estudos sobre a ortografia infantil, há muita ênfase nos erros, mas raríssima (ou nenhuma) menção à relação entre eles e os acertos – como o mostram Amarante *et al.* (2020) em investigação que fizeram sobre questões ortográficas na escrita de crianças do Ensino Fundamental I. Tal ênfase faz com que se perca a medida do que, de fato, representam esses erros em relação aos acertos – ou, mais precisamente, em relação às convenções ortográficas já mostradas na escrita das crianças. É com essa preocupação, ou seja, a de melhor entender o que representam os erros em relação aos acertos ortográficos das crianças, que a pesquisa vem se desenvolvendo. E o que o desenvolvimento da pesquisa vem mostrando?

Uma **primeira constatação**: já no primeiro ano do Ensino Fundamental I, os acertos ortográficos predominam largamente sobre os erros na escrita das crianças investigadas – cerca de 90% de seus registros ortográficos correspondem a acertos, ou seja, a uma ortografia predominantemente de acordo com as convenções ortográficas. Esse percentual levou em conta os três principais tipos de erros ortográficos das crianças: as *omissões* (ausência de grafemas em determinadas posições silábicas das palavras); as *transposições* (deslocamentos de grafemas de suas posições convencionais no interior da palavra); e as *substituições* (trocas de um grafema por outro numa mesma posição silábica no interior da palavra)<sup>3</sup>.

Observe-se que esses três tipos de erros mostram, pelas suas particularidades estruturais, uma gradiência em relação ao acerto. Com efeito, as omissões distanciam-se mais do acerto, já que nem mesmo o grafema está presente onde esperado convencionalmente. Já nas transposições, o grafema se encontra presente na palavra; no entanto, ele não se mostra registrado na posição em que convencionalmente deveria constar da palavra. Por fim, nas substituições, não apenas o grafema está presente na palavra como também se mostra na posição em que convencionalmente deveria figurar, embora não seja ainda o grafema previsto pelas convenções ortográficas.

Mesmo no interior de cada um desses tipos, observam-se gradiências. São, por exemplo, muito mais esperadas *omissões* de grafemas na coda silábica (na posição que encerra as sílabas, como o R em “poR-ta”, o S em “brin-que-doS” ou o M em “jogaraM”) do que na posição inicial da sílaba (que sempre é preenchida por fonemas consonantais) ou na posição central da sílaba (que é sempre preenchida por fonemas vocálicos)<sup>4</sup>. Também nas *transposições* há gradiência. Na palavra “bolo” registrada como \*lobo, ocorre uma permuta, uma vez que dois grafemas se deslocaram de suas posições convencionais na palavra: o <b> e o <l>. Já na palavra “vidro” registrada como \*vrido, ocorre uma transposição intersilábica, uma vez que um único grafema se deslocou no interior da palavra, embora esse deslocamento tenha envolvido as duas sílabas da palavra. Por fim, na palavra “iogurte”

3 Até o presente momento, ainda não foram analisadas as inserções ortográficas (acréscimos de grafemas no interior da palavra) na investigação aqui em relato.

4 Mais informações sobre a estrutura e o aprendizado das sílabas no português, verificar os Capítulos 5 e 6 deste livro dedicado à alfabetização.

registrada como \*iogrute, ocorre uma transposição intrassilábica, uma vez que houve o deslocamento de um único grafema, mas desta vez, e diferentemente das transposições intersilábicas, envolvendo apenas uma sílaba da palavra. Ainda nas substituições se verificam gradiências. Há aquelas que provocam modificações na estrutura fonológica da palavra, como na palavra “vento” registrada como \*fento. Há outras que também provocam modificações na estrutura fonológica da palavra, mas por envolverem grafemas que, em outros contextos, teriam o valor do grafema substituído. É o que ocorre com a palavra “caçador” registrada como \*casador. Embora haja alteração fonológica da palavra, essa alteração foi provocada por um grafema que, por exemplo, em início de palavra, corresponde ao fonema alvo da substituição, como na palavra “sapo”. Há, por fim, substituições que alteram apenas a estrutura ortográfica da palavra, mas não afetam sua estrutura fonológica. É o caso da palavra “gelo” registrada como \*jelo, substituição que envolve aspectos da ortografia da palavra não previsíveis por regras ortográficas<sup>5</sup>.

De qualquer modo, a despeito dessa diferença qualitativa (e gradiente) na relação entre erros e acertos mostrada por omissões, transposições e substituições, nas produções textuais investigadas, os acertos representam, de longe, como vimos, a principal tendência da ortografia das escritas analisadas cerca de 90% de possibilidades em relação à soma de todos esses tipos de erros.

Uma **segunda constatação**: os tipos de erros distribuem-se desigualmente na ortografia das crianças. Substituições ocorrem com maior frequência ao longo do período de alfabetização, seguidas das omissões e, por fim, das transposições. No entanto, substituições ocorrem em muito maior percentual do que omissões e transposições. Estas últimas, a propósito, ocorrem com percentual muito baixo, quando comparado ao das omissões e, principalmente, das substituições.

Uma **terceira constatação**: há diferentes formas de relação entre características fonológicas da língua e características ortográficas da escrita infantil – para além da pura correspondência fonema/grafema. E essas formas de relação tendem a mudar conforme o avanço do período de alfabetização.

Para melhor entender tais diferenças, a investigação vem esmiuçando a contribuição dos diferentes aspectos fonológicos para a ortografia das crianças. E para quais tendências vêm apontando os resultados dessa investigação específica? Passo a enumerá-las.

A *primeira tendência* é a de que o percentual global de erros depende da classe fonológica com a qual os grafemas se relacionam. Em outras palavras, o percentual de erros tende a ser maior ou menor conforme os grafemas remetam a fonemas de diferentes classes fonológicas. O percentual de erros muda significativamente quando os grafemas envolvem (em ordem decrescente de dificuldade)

5 Para o leitor interessado em maior detalhamento dessa proposta de gradiência na relação entre acertos e erros ortográficos, sugiro a leitura do trabalho de Chacon e Pezarini (2018).

## AlfabetizaÇÕES

fonemas fricativos (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/)⁶, líquidos (/l/, /ʎ/, /r/ e /r/)⁷, nasais (/m/, /n/, /ŋ/)⁸ e oclusivos (/b/, /p/, /t/, /d/, /k/, /g/). Há, portanto, uma grande flutuação na distribuição dos erros ortográficos, fortemente influenciada pelo tipo de classe fonológica dos fonemas a que os grafemas remetem.

A *segunda tendência* é a de que os percentuais específicos de cada tipo de erro também variam, mais uma vez, em função das classes fonológicas. As omissões tendem a ocorrer preferencialmente quando os grafemas remetem, em ordem decrescente de dificuldade, a fonemas oclusivos, nasais, líquidos e fricativos. Já as substituições tendem a ocorrer, também em ordem decrescente, em grafemas relacionados a fonemas oclusivos, fricativos, líquidos e nasais.

Portanto, a classe fonológica é uma característica a se levar bastante em conta no processo de alfabetização. Isso porque o estabelecimento do princípio alfabético pode se mostrar oscilante na ortografia das crianças, e essa oscilação pode se dar em função do tipo de classe fonológica a que remetem os grafemas – o que pode provocar um estabelecimento não homogêneo desse princípio na ortografia das crianças.

A *terceira tendência* é a de que o tipo de estrutura silábica também afeta a distribuição dos erros. Em outras palavras, os erros mostram-se menos, ou mais, frequentes a depender do tipo de estrutura silábica (mais simples ou mais complexa) em que figuram os grafemas. Exemplos de sílabas com estrutura simples seriam as duas da palavra CA-SA (ambas com estrutura CV) ou a primeira da palavra O-vo (apenas com estrutura V). Exemplos de sílabas com estruturas complexas seriam a primeira da palavra PRA-to (CCV), a primeira da palavra PRIN-cí-pio (CCVC), a primeira da palavra CAR-TA (CVC) ou as duas da palavra TRANS-POR (respectivamente, CCVCC e CVC). Substituições ortográficas tendem a ocorrer independentemente do tipo de estrutura silábica. Já as transposições e as omissões tendem a ocorrer, preferencialmente, em sílabas com estruturas complexas.

A *quarta tendência* é a de que até mesmo o tipo de fonema ao qual remetem os grafemas pode fazer aumentar ou diminuir a incidência de erros. Nas transposições ortográficas, por exemplo, os erros tendem a diminuir conforme os grafemas remetam, respectivamente, aos fonemas /R/, /L/, /S/ e /N/.

Por fim, a *quinta tendência* é a de que, com o avanço do período de alfabetização, os tipos de erros podem sofrer mudanças na ortografia das crianças. As omissões tendem a prevalecer no início do período. Mas, ao seu final, são as substituições que prevalecem.

6 O fonema /ʃ/ é expresso, ortograficamente, pelos grafemas <ch>, como em “Chapéu” e <x>, como em “Xadrez”. Já o fonema /ʒ/ é expresso pelos grafemas <j>, como em “Janela” e <g>, como em “Gema”.

7 O fonema /ʎ/ é expresso pelo grafema <lh>, como em “teLHa”. Já o fonema /r/, que correspondem ao chamado R fraco, é expresso pelo grafema <r> em contextos como os que se localizam nas palavras “emboRa” (entre duas vogais) e “pRato” (em encontros consonantais).

8 O fonema /ŋ/ é expresso pelo grafema <nh>, como em “gaNHa”.

Para quais conclusões esse conjunto de resultados aponta?

Dado que **as crianças muito mais acertam do que erram**, o olhar para sua ortografia deveria se voltar muito mais para a **relação** entre erros e acertos do que especificamente para os erros. Mesmo porque os erros, a depender do olhar, diferentemente de mostrarem uma falta, um déficit, fornecem importantes pistas de como estão as crianças em direção aos acertos.

Dado que os **erros apresentam gradiência**, o olhar para eles deveria situá-los em diferentes e hierarquizados planos em relação às convenções que regulam as relações entre fonemas e grafemas. Vê-los em um único e mesmo plano, como se todos tivessem o mesmo peso na ortografia, significa não extrair deles suas diferentes distâncias em relação ao acerto, para melhor situar, qualitativamente, a ortografia das crianças.

Dado que **diferentes características fonético-fonológicas da língua** (como as classes fonológicas, a estrutura silábica e mesmo o tipo de fonema) exercem influência na maneira como as crianças registram os fonemas em sua ortografia durante o período de alfabetização, a diferença quantitativa e qualitativa dos erros diz respeito não diretamente às relações entre fonemas e grafemas no estabelecimento do princípio alfabético, mas, principalmente, aos diferentes aspectos fonológicos que “atravessam” essa relação, frequentemente desconsiderados tanto nos estudos quanto nas práticas que se voltam para a alfabetização. Em outras palavras, vários e diferentes aspectos fonético-fonológicos exercem influência no estabelecimento das relações entre fonemas e grafemas por parte das crianças. Basta, para tanto, se olhar para o que mostram os diferentes tipos de erros na ortografia infantil: justamente que esse estabelecimento não se dá de forma linear e apenas baseado na relação direta entre fonemas e grafemas.

Mas por que, a despeito do trabalho pedagógico, os erros persistem no período de alfabetização? “Interferências” da fala, ou da oralidade (como preferem alguns), na escrita das crianças? Coloca-se, desse modo, uma quarta questão.

## 5. OS ERROS ORTOGRÁFICOS DECORREM DA “ORALIDADE”?

Para muitos profissionais, os erros ortográficos das crianças decorrem de uma transposição direta que elas fazem, em sua escrita, de características de sua fala, ou do que alguns chamam de sua oralidade – sem que esses profissionais definam, ou saibam definir, do que se trata tal oralidade e em que ela se distinguiria da fala. Portanto, nessa visão, como as crianças ortografariam como falam, seus erros ortográficos decorreriam de uma fala sua supostamente errada.

Essa visão traz à tona alguns problemas.

## AlfabetizaÇÕES

Primeiramente é preciso distinguir quatro conceitos, inter-relacionados, subjacentes ao trabalho linguístico com a alfabetização: fala; escrita, oralidade; letramento. Tratarei brevemente aqui de cada um deles e de sua inter-relação<sup>9</sup>.

Fala e escrita, como as concebo, são conceitos que remetem a dois distintos modos de se colocar uma língua (ou seja, um sistema linguístico) em uso. Caracterizam-se, pois, como *atos enunciativos* (conforme antecipei acima), ou seja, como modos de enunciação. Mas (também conforme antecipei acima) esses atos enunciativos atendem a demandas sociais (imediatas ou mais amplas). Em outras palavras, eles se desenvolvem no interior de *práticas sociais*. Tais práticas seriam as de oralidade e as de letramento – aqui entendidas, portanto, como práticas sócio-históricas no interior das quais circulam e se distribuem, respectivamente, os atos enunciativos de fala e os atos enunciativos de escrita.

Destaque-se, porém, a diversidade das práticas de oralidade e de letramento numa determinada configuração social. Tal diversidade responde à diversidade das demandas sociais em função das quais se distribui a diversidade linguística dos atos enunciativos de fala e de escrita. Essa diversidade de demandas resulta em atos enunciativos (tanto de fala quanto de escrita) mais informais ou mais formais. Comumente, ainda no presente, é bastante comum a identificação dos atos enunciativos de fala a atos informais de linguagem e, inversamente, a identificação dos atos enunciativos de escrita a atos formais de linguagem. No entanto, uma conferência, ou seja, um ato enunciativo de fala, se caracteriza, acima de tudo, por sua formalidade; já um bilhete pregado na geladeira, ou seja, um ato enunciativo de escrita, se caracteriza especialmente por sua informalidade. Em síntese, fala não é sinônimo de informalidade, assim como escrita não é sinônimo de formalidade.

Fala, escrita, oralidade e letramento, embora remetam a aspectos distintos do complexo fenômeno da linguagem, mostram-se em inter-relação. Fala e oralidade se relacionam porque os atos enunciativos de fala se desenvolvem no interior de práticas de oralidade. Analogamente, escrita e letramento se relacionam porque os atos enunciativos de escrita se desenvolvem no interior de práticas de letramento. Fala e escrita se relacionam porque são, ambas, atos enunciativos da língua. Oralidade e letramento, por fim, se relacionam porque ambas se configuram como práticas sócio-históricas.

No entanto, nas sociedades contemporâneas, a história de linguagem dos indivíduos é constituída, simultaneamente, pelas práticas de oralidade e de letramento subjacentes aos seus atos enunciativos de fala e de escrita. Ou seja, em grande medida, nessas sociedades, os indivíduos são, simultaneamente, falantes e escreventes – mesmo as crianças, já que desde o seu nascimento se veem

---

9 Em trabalho recente, expus mais extensamente minha visão desses quatro conceitos e de sua inter-relação. O leitor pode encontrá-la em Chacon (2021).

constituídas como sujeitos por um mundo ao mesmo tempo oral e letrado. Assim, remetendo-me especificamente às crianças, sua fala é constituída, ao mesmo tempo, pela sua vivência com distintos tipos de enunciados falados e de enunciados escritos que circulam nas práticas de oralidade e de letramento que formam sua história de linguagem. O mesmo ocorre com a sua escrita. Desse modo, nenhuma fala é pura (no sentido de que ela não seria atravessada pela escrita), assim como nenhuma escrita é pura (também no sentido de que ela não seria atravessada pela fala). Fala e escrita são, em síntese, modos de enunciação heterogêneos<sup>10</sup>, assim como também são heterogêneas as práticas de oralidade e de letramento, já que elas se interpenetram em sua distribuição social.

Feitas essas considerações, volto, então, à suposição de que, se a ortografia das crianças está “errada”, é porque sua fala (ou sua oralidade) estaria, ou seria, “errada”. Vê-se, pois, que se trata, uma vez mais, de uma visão (no mínimo!) equivocada e reducionista das relações entre escrita e fala. Equivocada, por associar variedades de fala informais a erros linguísticos; reducionista, por supor que o que a criança faz ao escrever é uma simples transposição do que ela faz ao falar.

É certo que, assim que se dão conta do princípio alfabético, as crianças tendem a relacionar o que, para elas, são letras aos sons que lhes corresponderiam na (sua) fala. No entanto, sobretudo ao perceberem que essas relações não são diretas, mas regidas por convenções, as crianças tenderão a ancorar sua ortografia não exclusivamente em características fonético-fonológicas da (sua) fala, mas também em características dessas convenções que elas detectam em materiais escritos a que têm acesso. Portanto, as incursões das crianças pela ortografia são, ao mesmo tempo, guiadas por características fonético-fonológicas que elas depreendem dos enunciados falados com que têm contato nas práticas de oralidade de que participam (com as suas peculiaridades sociolinguísticas) e por características das convenções ortográficas que elas depreendem dos enunciados escritos com que têm contato nas práticas de letramento de que participam. As crianças estão, a todo tempo, afetadas pela fala e pela escrita que compõem a sua história de linguagem, fora e dentro do ambiente escolar. Então, não é razoável supor que a criança vá ortografar apenas com base naquilo que ela ouve, mas também com base naquilo que ela lê (ou vê) de escrita, tanto aquela privilegiada na escola quanto aquela que circula fora da escola.

Em síntese, a ortografia das crianças não se reduz ao espelhamento de características fonético-fonológicas da (sua) fala. E, mesmo se assim fosse, seus erros ortográficos não decorreriam de uma suposta fala errada. Isso porque, de um ponto de vista sociolinguístico, nenhuma variedade linguística é errada; ela tem, apenas, configurações próprias, as quais podem receber avaliações sociais que as veem como certas ou erradas, como prestigiadas ou desprestigiadas. É, pois, bastante previsível – e mesmo desejável – que o princípio alfabético seja estabelecido pelas crianças com base

10 Especificamente sobre a constituição heterogênea da fala, remeto o leitor ao trabalho de Tfouni (1988). Já sobre a constituição heterogênea da escrita, remeto o leitor ao trabalho de Corrêa (2004).

em sua própria variedade linguística. O trabalho com as convenções ortográficas, porém, vai levá-las a perceber tanto as complexas relações entre a ortografia e a fonologia da língua quanto a diferença de sua fala em relação a outras variedades de fala. É nesse sentido que, por exemplo, uma criança escreve “mininu” quando se dá conta do princípio alfabético, mas passa a escrever “menino” ao ser afetada pelo trabalho pedagógico com as convenções ortográficas. Destaque-se, porém, que, como as crianças participam de diferentes práticas de letramento em sua vida cotidiana, além daquelas desenvolvidas em contexto escolar, suas mudanças ortográficas podem resultar, também, de sua inserção nessas outras práticas.

Não há, portanto, um único e legítimo modo de se escrever (bem como de se falar). Como os atos enunciativos de escrita (e de fala) se ajustam a demandas sociais, será bastante variável tanto a escrita quanto a fala de qualquer indivíduo – seja ele adulto ou criança em alfabetização. Não se deve, pois, entender o ajuste do princípio alfabético às convenções ortográficas no período de alfabetização como o ajuste de uma escrita com erros a uma escrita sem erros. Desde que a criança passa a dominar o princípio alfabético, os erros ortográficos que aparecem em sua escrita mostram, justamente, seus conflitos com uma convenção que ainda não domina e cujo funcionamento nem sempre é acessível para ela. Erros mostram, acima e antes de tudo, conflitos, não faltas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Erros ortográficos costumam incomodar profissionais que lidam com a escrita infantil, sobretudo quando tais erros se mostram como persistentes, ou recorrentes, nessa escrita. Costumam incomodar, ainda, adultos não familiarizados com o percurso de alfabetização das crianças. Às vezes, tais erros assumem, para esses adultos e, mesmo, para profissionais que lidam com a escrita infantil, o estatuto de um déficit, muito frequentemente atribuído às próprias crianças. Não raro, olha-se para eles como se constituíssem sintomas de patologias que afetariam o desenvolvimento das crianças. Pensa-se logo no encaminhamento delas para atendimento especializado.

Procurei mostrar, no entanto, que erros ortográficos, além de corresponderem à parte de menor percentual do desempenho ortográfico das crianças que venho investigando – de uma escola pública do município de Marília, estado de São Paulo –, mostram muito mais os conflitos delas com questões fonético-fonológicas da língua (que são complexas na própria língua) do que propriamente dificuldades de aprendizagem (ou mesmo dificuldades de se ajustarem às práticas pedagógicas de sua alfabetização) por parte das crianças.

Muitas das dificuldades das crianças se resolveriam na própria escola, sem atendimento especializado, se fosse possibilitada aos alfabetizadores uma formação, mesmo que básica, em

estudos linguísticos. É porque muitos dos conflitos ortográficos das crianças são de natureza linguística, especialmente porque a escrita é um fato de linguagem e a alfabetização é uma prática que, em grande medida, envolve a linguagem. E é, ainda, porque muitos desses conflitos se devem à própria língua (e não às crianças), já que a língua é um sistema com regiões às vezes muito pouco transparentes em seu próprio interior. Desse modo, mais do que mostrarem conflitos que seriam mesmo seus, as crianças nada mais fazem em seus erros ortográficos, do que mostrarem (aos profissionais que lidam com a escrita infantil e aos adultos não familiarizados com a alfabetização) as opacidades da própria língua – e, por extensão, da linguagem que a engloba.

## 7. REFERÊNCIAS

- AMARANTE, M. V.; VAZ, S.; VILLEGA, C. C. S.; CHACON, L. Ortografia dos fonemas /l/ e /t/ em posições complexas na escrita infantil: uma análise comparativa. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, p. 1-7, 2020.
- CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, Maceió, v. 2, p. 01-17, 2021.
- CHACON, L.; VAZ, S.; PASCHOAL, L.; PEZZARINI, I. O. Classes fonológicas e ortografia infantil. **Revista do GELNE**, v. 18, p. 105-125, 2016.
- CHACON L.; PEZZARINI, I. O. Gradiência na correspondência fonema/grafema: uma proposta de caracterização do desempenho ortográfico infantil. *In*: CÉSAR, A. B. P. de C.; SENO, M. P.; CAPELLINI, S. A. (org.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem**: parte IV. São José dos Campos: Pulso, 2018, v. 4. p. 165-177.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes Editores, 1988.

## CAPÍTULO 8

**PROSÓDIA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS**Maria Cecília Mollica<sup>1</sup>Andreia Quadrio<sup>2</sup>Hadinei Batista<sup>3</sup>Fabia Nascimento<sup>4</sup>**1. DA PROSÓDIA PARA A PONTUAÇÃO**

Este capítulo se volta para a relação entre prosódia e pontuação. Tem igualmente atenção à formação de professores e à prática didática. De início, consideramos os eventos de silêncio e suas relações com marcas ou ausência de marcas na escrita no espaço escolar. Interessa-nos reunir os contributos sobre a gênese da pontuação e verificar alguns gargalos na trajetória da compreensão e aprendizagem do sistema de pontuação, tendo em vista o resultado sofrível refletido nos textos de alunos dentro da escola e nos registros de usuários em redes sociais.

Veja-se a mensagem por WhatsApp que transcrevemos em (1).

- 1 Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1B, Brasil. Contato: [ceciliamollica@letras.ufrj.br](mailto:ceciliamollica@letras.ufrj.br).
- 2 Professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Brasil. Contato: [andreaquadrio@gmail.com](mailto:andreaquadrio@gmail.com).
- 3 Docente da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Contato: [hadinei@gmail.com](mailto:hadinei@gmail.com).
- 4 Professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Brasil. Contato: [nascimento.fabia@gmail.com](mailto:nascimento.fabia@gmail.com).

(1)



Fonte: Amostra Quadro (2021)

Pela leitura, deduz-se que a mensagem em (1) foi escrita pelo dono de um estabelecimento comercial no ramo de alimentação. O texto transcrito é um bilhete deixado para os clientes justificando o fechamento temporário do restaurante em razão de frequência a culto religioso. Pelo exame da mensagem, verifica-se ausência absoluta de marcas para assinalar os eventos de silêncio, além de outros aspectos gramaticais que denunciam pouco domínio de variantes de prestígio por parte do escrevente, como a falta de concordância em “o cardápio estão vazio”, “os cardápio”. Assinale-se que não há marcas para destacar a saudação “prezado cliente”, tampouco o ‘ponto’ que deveria estar finalizando o primeiro período após “Nosso Senhor Jesus Cristo”. Também não se verifica qualquer sinal de prosódia destacando o operador fático ‘ok’, nem os limites da sentença/período com valor de vocativo “que Deus abençoe”.

O incômodo dos professores e falantes letrados ao se depararem com textos assemelhados a (1) preocupa também os linguistas, que tomam como desafio analisar e explicar causas e funções de registro nulo na escrita de traços suprasegmentais. Uma primeira justificativa a lançar-se seria o fato de o gênero textual de mensagem na web, em princípio, distanciar-se dos falantes de estilos mais monitorados. Essa, no entanto, não parece ser razão suficiente, uma vez que os comentários de aprendizes em (2), veiculados também nas redes sociais sobre o bilhete virtual, revelam domínio mínimo, ou mesmo descompromisso, com a relação prosódia-escrita em contexto de aprendizagem.

## AlfabetizaÇÕES

(2)



Fonte: Amostra Quadro (2016)

Os comentários ortográficos em (2) estão voltados tão somente para a falta do grafema *r* para representar a vibrante em coda no final de palavra. Seria o caso de perguntar: (a) Os falantes não se apercebem da falta de pontuação em (1)? (b) Os falantes não revelam conhecimento da relação prosódia-escrita, ainda que dominem inteiramente o sistema de pontuação?

Os textos em (1) e (2) são bons motivadores para a presente pesquisa, que lança principalmente as perguntas que se seguem: (a) Qual é o 'ponto zero' da pontuação no processo de aprendizagem? (b) Existe um contínuo de marcação da relação prosódia-escrita no curso do letramento? (c) Há

sinais mais marcados e sinais menos marcados? (d) Tomando (c) como verdadeiro, os mais marcados seriam primeiramente aprendidos? (e) Até que ponto o falante com e sem letramento formal tende a assinalar na escrita a estrutura informacional do fluxo da fala? (f) Há sinais que dependem de critérios estruturais da gramática das línguas e não guardam relação necessária com a prosódia? (g) Que nível de liberdade existe no sistema de pontuação em português? (h) É adequada e pertinente uma pedagogia especificamente voltada para a relação prosódia/pontuação? (i) Se sim, os professores estão aptos a implementá-la? (j) De que subsídios linguísticos os alfabetizadores se ressentem com relação à formação básica?

## 2. ALGUNS ASPECTOS DO SISTEMA DE PONTUAÇÃO

De acordo com Silva (2010, p. 141), o sistema de pontuação foi introduzido tardiamente na evolução da escrita, com função primordial de delimitar as necessidades do fluxo respiratório. Tal função vigorou até a idade média, quando os estudos sobre a gramática bem como a invenção da imprensa fizeram com que a pontuação passasse a ser usada para além do ritmo fisiológico da produção da fala (ROCHA, 1997; FERREIRO, 1996).

Martin (1994) explica que as escolas de Alexandria e de Pérgamo teriam sido as primeiras a propor sinais diacríticos para facilitar a pronúncia das palavras nos textos e de sinais de pontuação para marcar a organização do tecido textual, viabilizando separação em parágrafos, sintagmas e finais de frases. Em Rosa (2016), encontramos a afirmação de que a São Jerônimo se atribui a proposta de organização espacial do texto conhecida como *'per cola et commata'* (cólons e comas). O objetivo de Jerônimo teria sido dispor o texto por linhas que pudessem corresponder às unidades informacionais e à duração das pausas, como se faz com versos, de modo que esse estilo de escrita se adequasse melhor às conveniências dos leitores. Para a autora, sinais de pontuação como interrogação e exclamação só surgiram ao longo da idade média até o séc. XVI, afetados é claro, por mais mudanças quando o impresso se sobrepõe ao manuscrito.

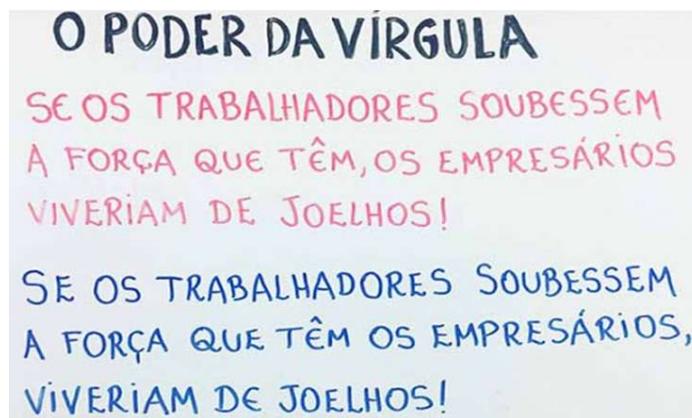
Para Rosa (2016), a pontuação não é mera transcrição da melodia da produção oral nem mesmo em circunstâncias em que esta é imposta à frase. A autora cita como exemplo as diferentes melodias da interrogação que não sofrem distinção do sinal gráfico que as representa como em: (i) Ontem choveu? e (ii) Choveu quando? O mesmo ocorre quando se utiliza o 'ponto final' tanto para fechar um período, quanto para casos de abreviação. O ato de escrever, em especial o de pontuar, não se resume a transcrever as pausas e melodias da fala. A própria vírgula marca, para além de pausa, unidades intercaladas sintaticamente sem que isso acarrete efeitos prosódicos.

## AlfabetizaÇÕES

Há ainda vários outros sinais de pontuação, como ‘aspas’, ‘parênteses’, ‘colchetes’, entre outros, que não representam contraparte sonora ou gramatical. Rosa (2016) lembra-nos ainda dos inúmeros sinais de pontuação que foram incorporados à língua com o advento da internet, seja para sinalizar hiperlink (sublinhado em cores diferentes), seja para padronizar símbolos de localização de informação como o arroba, ou mesmo as tão populares #hashtags. O ato de transcrever, para Rosa (2016), é alheio ao conhecimento da língua transcrita. Ou seja, é possível pronunciar um pequeno excerto transcrito com o IPA<sup>5</sup> mesmo que não se conheça a língua em que o texto foi escrito. Em paralelo, um trecho com ‘aspas’ lido por um falante que conhece a língua pode receber tom irônico sem que esse efeito seja da ‘aspa’, mas sim do conhecimento que o falante tem dos efeitos discursivos do que está sendo pronunciado. Nesse sentido, observa-se que, paulatinamente, a pontuação foi deixando de ser um mecanismo para controlar o fluxo respiratório durante as leituras em voz alta para se tornar um importante recurso linguístico de segmentação e organização textual.

A ideia de simetria fala-escrita no emprego de sinais de pontuação perde força, em um primeiro momento, pela falta de pareamento preciso entre sinais de pontuação e marca prosódica e, em segundo momento, deixa de fazer sentido em um universo de produção textual altamente complexo, dinâmico, semiótico e multimodal. Segundo a literatura especializada, a ‘não congruência’ corresponde a “uma não coincidência das fronteiras principais entre os constituintes prosódicos e sintáticos” (BARBOSA, 2019, p. 82). Para Chacon (1998), a escrita possui seu próprio ritmo. Vejamos o exemplo (3):

(3)



Fonte: imagem Google<sup>6</sup>

5 Disponível em: <https://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>. Acesso em: 04.04. 2021.

6 Fonte: <https://www.diariodajaragua.com.br/colunistas/post/pontuacao-o-misterio-da-heranca/419238/>. Acesso em: 04.04. 2021.

Há sempre mais de uma forma de pontuar um texto, que vai muito além da necessidade fisiológica da respiração. A pontuação serve no exemplo acima para ilustrar a importância da segmentação e organização de unidades informacionais a depender das preferências comunicativas de quem produz o texto. Em nenhum dos enunciados a diferença de pontuação traz qualquer prejuízo ou dificuldade para o trato respiratório. A diferença rítmica é determinada por fatores semióticos. Nas palavras de Barbosa (2019, p. 84)

fica claro que se, de um lado, a prosódia guia a interpretação da estrutura sintática nos casos de congruência com a sintaxe, ela também é autônoma em relação à sintaxe, por obedecer a princípios rítmicos como o da regularidade de constituintes prosódicos. Em ambos os casos, a prosódia associada à estrutura sintática que o ouvinte recuperou com seu eventual auxílio (no caso de não congruência, o ouvinte deve usar conhecimento sintático de sua língua) guia a interpretação do enunciado. (BARBOSA, 2019, p. 84).

Toda essa complexidade em torno de um fenômeno tão importante no processo de organização textual tem considerável impacto nas decisões didático-pedagógicas, em especial nas fases iniciais do ensino fundamental discutidas mais adiante. O professor precisa estar atento a tudo e se valer de vários recursos para as diferentes etapas da aquisição da pontuação.

### 3. POR QUE A PONTUAÇÃO FAZ POUCO SENTIDO PARA AS CRIANÇAS?

Chacon (2003) atribui à intuição de crianças a pontuação textual. Os resultados de sua pesquisa revelam que os sujeitos da amostra pontuam seus textos considerando, primeiramente, a necessidade de organização textual em detrimento de necessidade respiratória. As crianças segmentam os textos por blocos de informação que, ora coincidem com parágrafos, ora com unidades informacionais. Assim sendo, a pontuação é o resultado de práticas de letramento institucionalizadas ou não.

É na escola que a criança, normalmente, tem acesso a um universo mais amplo de usos da linguagem escrita, em especial os gêneros mais formais. Imersa em mundo tecnológico em que as interações são, em geral, via mensagens por aplicativos, observa-se parca preocupação em sinalizar nas mensagens marcas que contribuam para a compreensão do que foi 'dito'/enviado. É normal que a criança, intuitivamente, conte com a colaboração de seu interlocutor no reconhecimento

e interpretação dos jatos de linguagem, inclusive em enunciados em que a marca entoacional de pergunta ou afirmação é relevante.

Como já dizia o poeta Arnaldo Antunes:

(...) *antes de existir o alfabeto, existia a voz / antes de existir a voz, existia o silêncio (...)*

É natural que a criança, ao ler as mensagens que recebe, procure ‘escutar’ o texto através da leitura. Essa escuta é tanto mais produtiva quanto mais nefasta a interpretação da mensagem. Note-se que diversos significados, segundo Barbosa (2019, p. 85), podem emanar-se da mesma sequência de palavras, já que são “obtidos apenas pelas diferenças de forma prosódica que assinala diferentes ilocuições”.

É no processo de escuta do texto escrito que a criança se vale de conhecimentos prosódicos para colaborar com o produtor da mensagem e preencher cognitivamente as lacunas não marcadas pelos sinais de pontuação. Muitas vezes, a criança (e até nós, adultos) relê as mensagens buscando ‘escutá-las’ em busca de uma compreensão mais satisfatória do que foi escrito. Com efeito, a criança tem domínio dos recursos prosódicos da língua, mas desconhece os recursos linguísticos de sua materialização e, principalmente, de seus efeitos discursivos, que nem sempre são explicitados pelos sinais de pontuação.

Sabemos que existem sociedades ágrafas, mas todos os povos do mundo possuem linguagem oral. Rojo (2006, p. 23) explica que, ainda na idade média, a escrita era menos importante que a fala. A leitura silenciosa era considerada uma anomalia e a compreensão de um texto escrito se dava a partir de sua leitura em voz alta (BARTHES; MARTY, 1987). É com o invento da imprensa que se observa uma transição do terreno do som para o do olho. Para Barthes (1981), escrita e fala são universos distintos de realização da linguagem. Com a imprensa, o ato de escrever não coincide mais com a mera transcrição do texto falado. A escrita passa a ter autonomia em si mesma. Por outro lado, a fala também é marcada por características intrínsecas a ela. Conforme Rojo (2006), os sujeitos em interação verbal (oral) *on-line* tendem a compartilhar o mesmo contexto comunicativo. Nesse processo, dúvidas, discordâncias, acréscimos, mudanças são negociados no ato da interação. Além disso, a fala opera com traços suprasegmentais, que constituem pistas importantes para a interpretação do ‘dito’. Dessa forma, a negociação de sentidos e a colaboração entre os interlocutores tornam a fala mais abreviada (VYGOTSKY, 1987) e lacunar em relação ao texto escrito.

Os exemplos citados no início deste texto, embora escritos, são meras reproduções de um discurso falado. Trata-se de textos produzidos em circunstâncias em que dominam as regras do discurso falado, quais sejam a de colaboração *on-line* entre os interlocutores, negociação de identidades e de conhecimentos partilhados, além de um contexto restrito de circulação da mensagem. Isso explica

o fato de o aprendiz não perceber a necessidade de preencher as lacunas da fala quando escreve. O interlocutor do texto age colaborativamente no preenchimento das ausências de marcas prosódicas, uma vez que a criança não enfrenta problemas de comunicação nas interações espontâneas em que se envolve na sua vida cotidiana, ou mais, que o interlocutor a interpela quando não consegue preencher tais lacunas.

Os estudos de Marcuschi (2001) e Schneuwly (2005) atestam não ser possível pensar em língua falada e escrita de maneira dicotômica, a não ser por sua materialidade som x grafia. Há um espectro em relação à língua escrita segundo o qual quanto maior a distância das regras da oralidade informal, tanto mais operam a negociação e colaboração cognitiva dos interlocutores em relação ao preenchimento de lacunas deixadas pela ausência de marcas de pontuação, tornando, pois, a interpretação mais opaca. Podemos dizer que não existe escrita; existem escritas específicas a cada ato comunicativo. Assim, o processo de preenchimento de lacunas com recursos da língua escrita, como a pontuação, é construído aos poucos pela criança, especialmente em discursos com os quais ela tem pouca familiaridade.

Fabício de Andrade e Coudry (2013) alertam que a ausência de marcas formais de pontuação em textos de crianças se deve, claro, ao fato de elas estarem no início do processo de aquisição da escrita. O que a criança faz, inicialmente, é materializar graficamente os sons da fala, da maneira como ela produz no seu dia a dia. Cagliari (2007) afirma que “sem pontuação, sem dúvida, a escrita seria de difícil leitura”. De fato, quanto mais sinais que preenchem as lacunas suprasegmentais dos textos escritos, mais pistas o leitor dispõe para sua interpretação. No entanto, pergunta-se: uma criança teria dificuldade em entender o texto de outra sem nenhum sinal de pontuação?

Defendemos que a criança consegue colaborar com seu interlocutor, pois seus discursos rotineiros são equivalentes, próximos. O que a criança ainda não tem é consciência de sua participação colaborativa, tampouco domina os recursos formais que lhe permitem materializá-la no texto. Fabício de Andrade e Coudry (2013, p. 42) explicam que a dificuldade que a criança enfrenta na construção do conhecimento e no domínio desses recursos mais decorre de conteúdos transmitidos pela escola, revestidos muitas vezes de metalinguagem e de difícil compreensão, ou então em práticas de ensino da pontuação em que não se prioriza, em estágios iniciais, os efeitos prosódicos do texto.

No estudo de Vieira (2012), a justificativa de haver variação no emprego dos sinais de pontuação nos anos iniciais do letramento formal prende-se às concepções gráfico-espacial e prosódico-discursiva do texto. Algumas crianças se orientam por blocos de textos, assinalando a necessidade de pontuação entre trechos mais longos, marcação de parágrafos e quando o texto finaliza. Na pesquisa de Vieira (2012), em relação ao prosódico, as crianças pontuam a necessidade de destacar a

introdução de falantes e a necessidade fisiológica da respiração. O ensino da pontuação na escola, no nosso entendimento, tende a partir de um ponto bem à frente do que a criança sabe sobre a língua, em especial seus recursos prosódicos. Há um intervalo aí que precisa ser preenchido antes de chegar ao ensino da pontuação meramente como marca de organização textual. É de suma relevância que os docentes considerem e priorizem os efeitos gráfico-prosódicos ao trabalhar com pontuação por se tratar de efeitos suprasegmentais de domínio da criança, que passará a registrá-los na escrita com os sinais convencionais.

Weisz (2010) chama atenção para o fato de muitos materiais didáticos ainda abordarem pontuação como recurso para leitura em voz alta, sendo ‘ponto’ para “descansar”, ‘vírgula’ para “dar uma respiradinha” e ‘ponto e vírgula’ para “dar uma descansadinha menor que o ponto, mas maior em relação à respiradinha da vírgula”. Chafe e Danielewitz (1985) salientam para a impossibilidade de se garantir total correspondência entre prosódia da fala e pontuação. Esparza (2016) aponta três contradições em relação às díades “oralidade/escrita”, “leitura/escrita” e “norma/liberdade”, propondo três orientações didáticas: (a) orientação gráfico-prosódica; (b) orientação gráfico-sintática; e (c) orientação gráfico-textual-discursiva. Fica a dúvida se os documentos oficiais brasileiros se pautam pelos critérios propostos. Nas palavras de Rocha (1997, p. 71),

Há muitos erros de pontuação decorrentes da pressuposição de que existe uma relação unívoca entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada possam ser transferidos diretamente para a escrita, sem alteração. Isso é muito comum entre os redatores inexperientes [...]. O efeito é desastroso, gerando uma estrutura de pontuação não padrão. (ROCHA, 1997, p. 71).

O foco prioritário assenta-se na orientação (a) proposta por Esparza, a partir da qual a criança pode atingir condições melhores para compreender sinais de pontuação da escrita. Sem dúvida, eis uma tarefa desafiadora.

#### 4. O QUE A BNCC ORIENTA SOBRE O ENSINO DE PONTUAÇÃO?

Na fase inicial da escrita, o aprendiz normalmente usa o ponto final como único sinal de pontuação. Para Soares (2020, p. 268):

(...) no ciclo de alfabetização e letramento, as crianças têm muita dificuldade em compreender e, sobretudo, em usar outros sinais de pontuação além do ponto-final, mesmo os sinais mais comuns. (Soares, 2020, p. 268)

Ainda segundo Soares (2020), os sinais que correspondem a traços entoacionais, como a exclamação e a interrogação, inserem-se um pouco depois, à medida que o falante consegue discernir os sentidos a que se referem na fala. A vírgula marca pausas, pequenos intervalos de silêncio, mas também guarda relação com a estruturação sintática, de modo que seu surgimento é mais lento.

Fabício de Andrade (2019) assinala que, ao longo da história da pesquisa sobre a díade fala/escrita, a definição de pausa é imprecisa como critério para guiar a pontuação. Destaca a autora que, numa perspectiva neurolinguística, a concepção de ‘descanso’ permite estabelecer profícua relação com o processamento da fala.

Ao imprimirem diferentes nuances ao ‘descanso’ seja mais intenso entre uma unidade de sentido e outra, atendendo assim necessidades “fisiológicas”, tanto de ordem física como de (re)organização mental, inerentes ao sentido, seja na elaboração, seja na recepção do texto, algo muito além da necessidade de *respiração* em se tratando de leitura em voz alta, a qual aliás não pode ser feita a qualquer momento sob pena de comprometer o sentido. (FABRICIO DE ANDRADE, 2019, p. 132).

Notem que, já para os primeiros dois anos do Ensino Fundamental I, a BNCC (BRASIL, 2018)<sup>7</sup> recomenda que se trabalhe com as crianças aspectos da escrita convencional. Dentre as habilidades:

**(EF02LP01)** Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (p. 99).

**(EF02LP09)** Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (p. 101).

Do terceiro ao quinto ano, a orientação se torna mais complexa.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04.04. 2021.

**(EF35LP07)** Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (p. 113).

**(EF05LP04)** Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses (p. 117).

Exige-se ainda, nos anos finais do Ensino Fundamental I:

**(EF04LP05)** Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro (p. 117).

Entretanto, sabemos que as crianças iniciam o processo de domínio do código escrito, em especial a pontuação, com sinais comumente usados em fronteiras de períodos (ponto final, interrogação e exclamação). No ciclo escolar até o quinto ano, elas progridem para sinais internos à sintaxe do período, como ocorre no caso da vírgula, bem como para sinais com maior independência prosódica (aspas, parênteses, reticências) ao reconhecerem seus efeitos de sentido.

Pela BNCC (BRASIL, 2018), os sinais de pontuação a serem ensinados vão ao encontro dos gêneros textuais trabalhados nas séries iniciais em diferentes campos, conforme se lê nos trechos destacados a seguir:

**CAMPO DA VIDA COTIDIANA** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (p. 96).

**CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas,

contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (p. 96).

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em *sites* para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos (p. 104).

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia (p. 108).

Cabe assinalar que, embora os gêneros sejam de suma relevância para a formação da criança no que diz respeito às suas práticas cidadãs de letramento, num espectro de discursos mais e menos formais a depender do campo de atividade comunicativa destacada pela BNCC (BRASIL, 2018), não se observam trabalhos com gêneros que explorem interações cotidianas reais e espontâneas da criança. Cabe perguntar então: estariam aí as principais barreiras que dificultam o domínio dessas habilidades por parte de crianças das esferas públicas e particulares de ensino? Gêneros textuais mais espontâneos e que fazem parte da atividade interacional cotidiana das crianças devem figurar nas diretrizes oficiais que regem o ensino no país? Que *corpus* poderia ser compilado ou desenvolvido para preencher essa lacuna? Seriam suficientes os diálogos em interações mais espontâneas presentes no compêndio literário infantil como meio de explorar, de forma consistente, essa relação gráfico-prosódica?

De fato, os sinais de pontuação são plurifuncionais e podem ser identificadores das ‘unidades de sentido’, auxiliando a fragmentação textual e sua compreensão plena. A pontuação é importante inclusive para marcar a inserção de diversas vozes no texto. Nessa medida, pode-se compreender uma correlação entre gêneros textuais e usos da pontuação.

Neste capítulo, argumentamos que as crianças terão mais sucesso no processo de aquisição do sistema de escrita, no que tange ao domínio dos recursos de pontuação textual, caso consigam

## AlfabetizaÇÕES

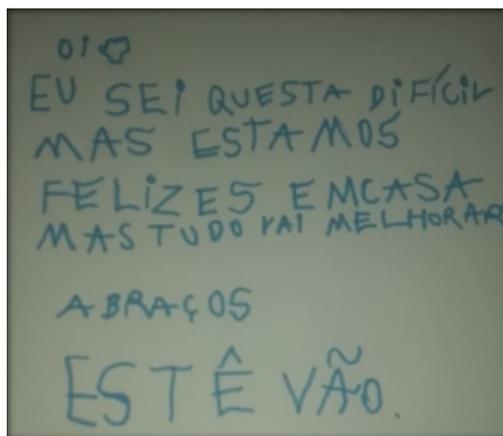
compreender que colaboram com o discurso de seus pares para preencher no texto escrito as ausências dos sinais de pontuação e que tal colaboração pode acarretar menos esforço cognitivo se esta for preenchida graficamente pelo produtor do texto. Isso só será possível se a criança operar, nas fases iniciais, com discursos que permitem uma percepção mais transparente entre a grafia e a prosódia, em especial em tipos de textos dialogais cujas interações sejam bastante familiares para esse público.

Ao ler uma mensagem de um colega sem qualquer sinal de pontuação, será possível, com a ajuda do professor, perceber o quanto ela colabora para seu entendimento. Tendo consciência de sua participação no processo de construção de sentidos, compreenderá melhor o emprego de recursos gráficos da pontuação. Os sinais mais marcados como interrogação, exclamação e afirmação devem ser introduzidos primeiro e, paulatinamente, os demais que indicam porções textuais no interior dos enunciados. A transição do que é familiar para a criança para o que é menos familiar tem mais chance de transpor os desafios destacados por Fabrício de Andrade e Coudry (2013), expostos anteriormente.

## 5. PONTUAÇÃO: PRESENÇA E AUSÊNCIA EM TEXTOS DE APRENDIZES

Em (4), observamos o gênero bilhete produzido por aprendiz do terceiro ano da primeira etapa do ensino fundamental.

(4)



Fonte: Amostra Quadro (2016)

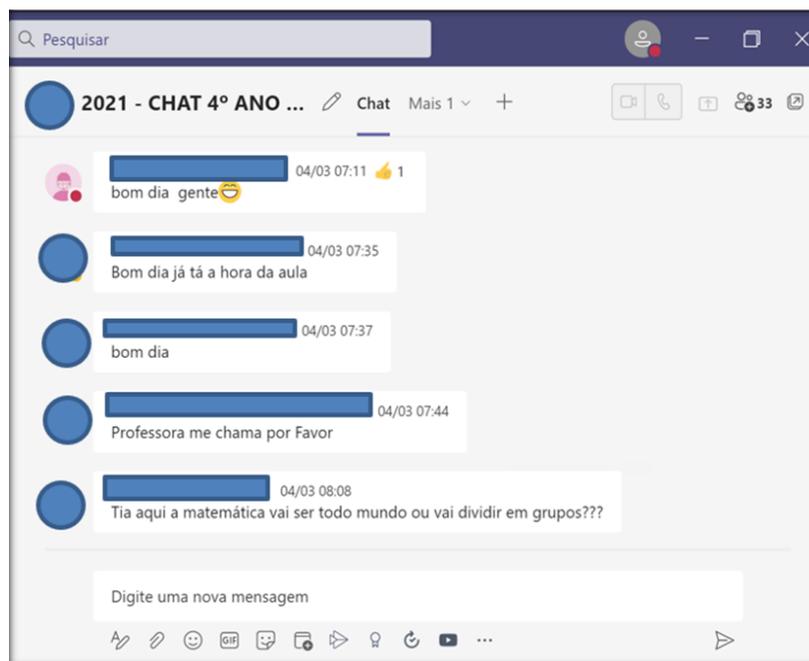
Observa-se que o estudante, ainda em fase de aquisição da escrita, reconhece a estrutura gráfico-visual do gênero abordado na atividade, ainda que não tenha sido trabalhado no decorrer da série escolar. O aluno produz um desenho abstrato ao lado da palavra “oi” como se reconhecesse

## AlfabetizaÇÕES

a necessidade de alguma pontuação nesse trecho. Realiza corretamente a paragrafação, dividindo o texto conforme sua estrutura em saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. No entanto, não emprega quaisquer sinais de pontuação que marquem essa divisão, aproximando-se do aviso exposto em (1) que se assemelha ao bilhete pessoal. Nesse caso, o aviso não fora produzido por escolar pertencente às primeiras séries do Fundamental, mas por falante adulto pouco escolarizado. Nesse sentido, podemos considerar que ambos os casos apontam para indicadores que nos levam a supor que o falante prioriza a estrutura composicional do gênero em detrimento dos sinais de pontuação. As marcas prosódicas principais, como saudação e despedida, aparecem separadas do corpo principal da mensagem, o que constitui pista relevante para seu reconhecimento embora não marcadas por sinais de pontuação. Nesse caso, a pontuação preencheria apenas um quesito formal? A criança que produziu o bilhete já teria consciência disso e teria descartado a pontuação por uma questão de redundância ou por não dominar ainda os sinais gráficos? Que prejuízo a ausência de pontuação nesses trechos trouxe para a interpretação do leitor dessas mensagens? De que maneira os manuais instrucionais e a atuação do docente expõem ou explicitam esse saber para a criança?

Em (5), observa-se que as interações se dão sem qualquer preocupação com os sinais de pontuação. Embora em contexto de ensino, as crianças tecem seus diálogos como fazem com colegas em seu cotidiano. Nota-se apenas a marcação prosódica de pergunta no último turno da conversa.

(5)



Fonte: Amostra Quadro (2021)

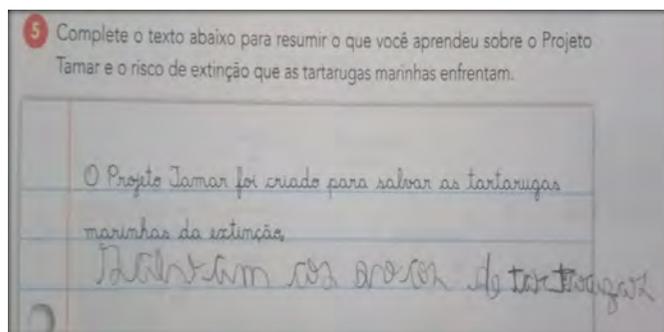
Nessa fase de ensino, a criança certamente já teve acesso a diferentes formas de sinais de pontuação e de seus empregos em diferentes contextos, haja vista as competências e habilidades presentes na BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, os ignora nesse contexto específico, construindo os diálogos sem qualquer compromisso com a negociação de identidades entre ela e a professora, como normalmente ocorre nas interações entre amigos. Mais uma vez, a pontuação nesse contexto se mostra meramente formal. Não houve qualquer prejuízo na atividade comunicativa em decorrência da ausência dos sinais de pontuação, dado que nenhum turno interpela um falante por falta de compreensão em decorrência de lacunas não preenchidas por esses sinais. Sendo assim, a aprendizagem da pontuação perpassa pelo conhecimento de sua natureza plurifuncional e meramente formal. Por outro lado, a criança precisa desenvolver a habilidade de reconhecer que a formalidade no uso da pontuação não é apenas uma questão de monitoração de estilo da produção escrita e que não se dá de forma totalmente alheia à prosódia e aos efeitos de sentido pretendidos. No caso de interações espontâneas, o ponto final, em fim de turno, pode indicar outros efeitos de sentido para além de apenas encerrar aquele turno de fala. Sendo assim, defendemos neste trabalho a construção do conhecimento pela criança dessas diferentes facetas quanto ao emprego da pontuação para que ela possa em cada estágio de aprendizagem da língua amadurecer seus efeitos e funções de forma a tomar melhores decisões nos textos que escrevem. Há contextos em que ela pode e, inclusive, deve contar com a colaboração de seus interlocutores, de forma a inserir seu dizer nas regras daquela atividade comunicativa específica. Há outros, porém, em que ela lançará mão dos sinais de pontuação, seja para contribuir para a atividade interpretativa do falante, seja para criar efeitos comunicativos específicos, seja para monitorar o estilo. O docente precisa dominar essas competências para fins de mediar um processo de ensino-aprendizagem dessas habilidades de forma consistente e gradual.

À primeira vista, as interações espontâneas escritas parecem desfavorecer a emergência de sinais de pontuação. No entanto, em redes sociais mais coesas, elas tendem a favorecer a consciência de um saber de natureza suprasegmental sobre a língua que a criança já domina. Sua compreensão e internalização, em um primeiro estágio, poderão contribuir significativamente para o domínio da pontuação em etapas mais complexas da escrita, em que se destacam a organização textual e a marcação de vozes nos textos com os quais se tem acesso durante as práticas institucionalizadas de letramento.

O exemplo (6) chama a atenção pelo fato de o estudante do 4º ano ter acrescentado ponto final, ao término do texto apresentado, na proposta de atividade, que consistia em o aluno dar continuidade ao texto. O aprendiz mostra não querer realizar a tarefa e atribui ao ponto final sinalização de que há um término. Em suas palavras, “Ponto final. Acabou. Não vou fazer”. Após intervenção da mãe, uma vez que se encontra em ensino remoto devido à pandemia causada pela Covid-19, o aluno abre um parágrafo, escreve apenas uma oração e não se preocupa em colocar o ponto final. Esse procedimento demonstra que a criança identifica a função do ponto, mas não reconhece a importância de marcá-lo sempre que necessário.

## AlfabetizaÇÕES

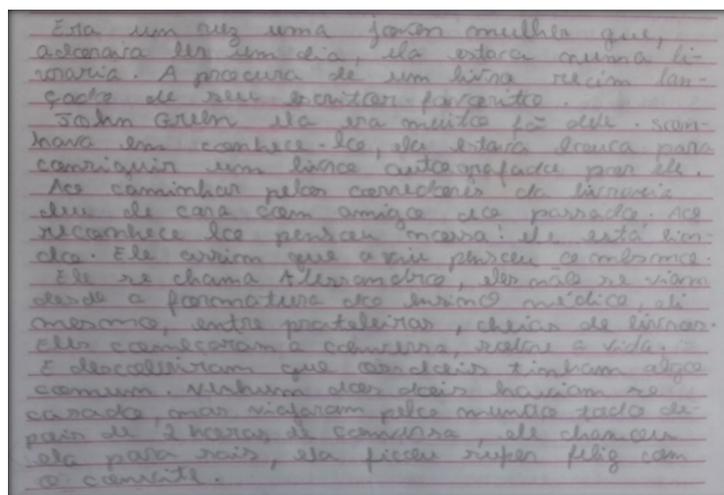
(6)



Fonte: Amostra Quadro (2021)

O texto narrativo em (7)<sup>8</sup> foi produzido por estudante do sétimo ano do ensino fundamental II. Nesta etapa da escolarização, o aprendiz já se encontra familiarizado com o tipo textual narração e já aprendeu algumas regras de pontuação de acordo com as normas gramaticais.

(7)



Fonte: Amostra Quadro (2021)

- 8 Para facilitar a leitura, segue a transcrição do texto (7): Era uma vez uma jovem mulher que, adorava ler um dia, ela estava numa livraria. A procura de um livro recém lançado de seu escritor favorito. John Green ela era muito fã dele. Sonhava em conhece-lo, ela estava louca para conseguir um livro autografado por ele. Ao caminhar pelos corredores da livraria deu de cara com amigo do passado. Ao reconhece-lo pensou nossa! Ele está lindo. Ele assim que a viu pensou o mesmo. Ele se chama Alessandro, eles não se viam desde a formatura do ensino médio, ali mesmo, entre prateleiras, cheias de livros. Eles começaram a conversar, sobre a vida. E descobriram que os dois tinham algo comum. Nenhum dos dois haviam se casado, mas viajaram pelo mundo todo depois de 2 horas de conversa, ele chamou ela para sair, ela ficou super feliz com o convite.

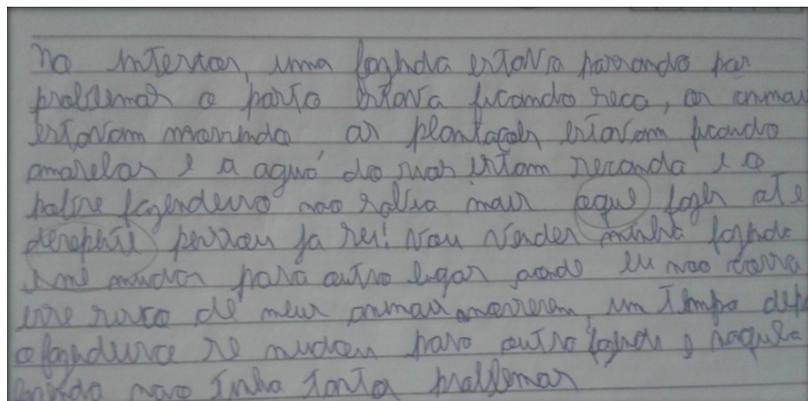
O ponto final após “livraria” não corresponde à finalização do período, uma vez que “A procura de um livro...” compõe sintática e semanticamente o conteúdo anterior. O interlocutor, em uma primeira leitura, acaba sendo conduzido a interpretar “A procura de um livro...” como o sujeito de uma nova oração. Vale ressaltar que o segundo parágrafo se inicia com “John Green”, que parece exercer a função de aposto de “seu escritor favorito”, porém, em vez de intercalado por vírgula e estruturalmente coeso ao constituinte que modifica, aparece após ponto final, sintática e semanticamente mais frouxo à construção ‘seu escritor favorito’. Ou seja, como aposto, fica claro para o leitor que o escritor favorito da aprendiz é ‘John Green’. Já como tema novo na oração seguinte, a associação se torna menos coesa, provocando ambiguidade e acarretando ruídos na construção de sentido para o texto. Nesse caso, a pontuação se guiou pela prosódia que tem como propriedade resolver possíveis ambiguidades (BARBOSA, 2019), considerando o ponto final como uma pausa para destacar o aposto, qual seja, o nome do escritor favorito.

É interessante ressaltar em (7) o pareamento entre unidade entoacional e unidade de pontuação (CHAFE, 1987). O estudante segmenta seu texto pelas regras que conhece da prosódia. A informação adverbial que foi separada por ponto final constitui um ‘jato de linguagem’ por ser um constituinte dessa construção. A marcação da pausa depois do pronome relativo ‘que’ tem motivação semelhante, dado que essa partícula introduz uma unidade informacional plena, além de o pronome, prosodicamente, poder ocorrer com maior coesão com a estrutura anterior. Na verdade, o emprego da pontuação não foi utilizado de forma aleatória. O ‘mau’ emprego da pontuação se deve à falta de domínio do aprendiz da estrutura e composição sintática dos enunciados: trata-se de um estudante que ainda não domina a orientação didática (b) proposta por Esparza, qual seja, o nível gráfico-sintático.

Verifica-se, por outro lado, que a introdução do pensamento da personagem deveria ter sido enunciada, de acordo com os protocolos de pontuação canônica, através da inserção de dois-pontos após o verbo declarativo: “*Ao reconhece-lo pensou nossa! ele está lindo*”. Nota-se ainda que a aprendiz demonstra conhecer a função do ponto de exclamação ao empregá-lo após a interjeição “nossa!”, porém não o utiliza na marcação da exclamativa “ele está lindo”.

Retomando Rosa (2016), percebemos um primeiro desafio sobre uso de sinais de pontuação pela criança. Tanto ‘nossa’ quanto ‘ele está lindo’ são expressões exclamativas, porém não possuem a mesma força ilocutória. A interjeição ‘nossa’ tem (pode ter) maior força expressiva em relação a ‘ele está lindo’, mas só há um único sinal para assinalar isso. Essa é uma diferença que precisa ser ensinada para a criança e é percebida em textos prioritariamente orais e espontâneos. Assim, operadores fáticos e perguntas, por exemplo, são mais marcados, uma vez que ultrapassam a interpretação da unidade informacional em si, como é o caso da exclamação enunciada pela interjeição “nossa!”, em (7), e na expressão “Já sei!”, no excerto em (8).

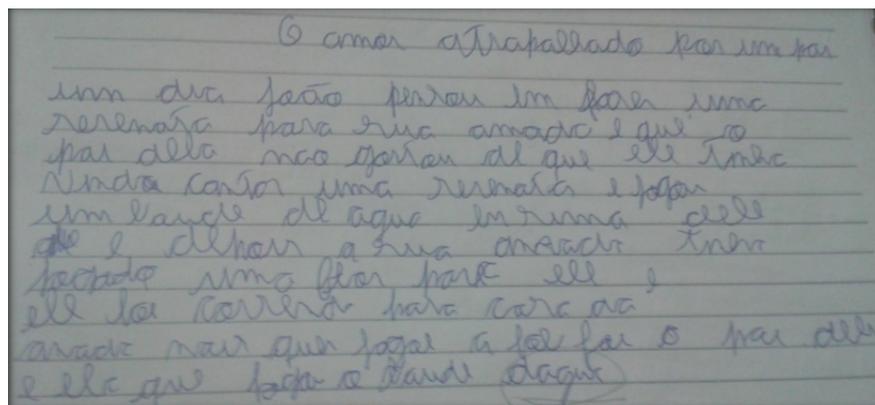
## AlfabetizaÇÕES

(8)<sup>9</sup>

Fonte: Amostra Quadro (2021)

O falante com letramento escolar diferenciado conseguirá êxito ao se valer de recursos mais marcados e de contextos sintáticos específicos. Os falantes em estágios bem iniciais na *lectoescrita* provavelmente não lançarão mão de marcas, pois levam em conta, inconscientemente, a colaboração de seu interlocutor. É o que se ilustra no texto (9)<sup>10</sup> a seguir, produzido por estudante do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

(9)



Fonte: Amostra Quadro (2021)

- 9 Para facilitar a leitura, segue a transcrição do texto (8): No interior, uma fazenda estava passando por problemas o pasto estava ficando seco, os animais estavam morrendo as plantações estavam ficando amarelas e a água do rios estão secando e o pobre fazendeiro não sabia mais o que fazer até de repente) e pensei já sei! Vou vender a minha fazenda e me mudar para outro lugar aonde eu não corra esse risco de meus animais morrerem, um tempo depois o fazendeiro se mudou para outra fazenda e naquela fazenda não tinha tantos problemas.
- 10 Para facilitar a leitura, segue a transcrição do texto (9): O amor atrapalhado por um pai / um dia João pensou em fazer uma serenata para sua amada e que o pai dela não gostou de que ele tinha vindo para cantar uma serenata e jogou um baude de água em cima dele e depois a sua amada tinha jogado uma flor para ele e ele correu para casa da amada mais que(m) jogo(l) a f(lor) foi o pai dela e ela que jogou o baude d'agua.

## AlfabetizaÇÕES

Naturalmente, à medida que oralidade e escrita / formal e informal se distanciam de práticas diárias de interação dos estudantes, as dificuldades se acentuam, pois o espectro é mais complexo. Se o aprendiz precisa atentar para contornos prosódicos no letramento formal e eventual correspondência com registros de escrita, parece sensato que a escola parta do discurso oral e espontâneo que o discente processa predominantemente. Em muitos casos, a gramática tradicional pode revelar-se como aliada, como possível caminho de identificação com os padrões entoacionais da fala mais específicos dos estilos monitorados.

## 6. FORMAÇÃO DOCENTE: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES!

A pontuação é, dentre muitos aspectos relacionados à *lectoescrita*, indicador de proficiência na alfabetização e letramento formal. Se poucas são as pesquisas a respeito, poucas, supomos, são as bases sobre as quais os licenciandos e licenciados se baseiam para instrumentalizar seu ensino. Faz-se oportuno debruçarmo-nos brevemente sobre a questão da capacitação de professores.

Em questionário aplicado a docentes do Rio de Janeiro, foi possível conhecer o perfil dos profissionais que fazem parte da rede municipal de ensino, incluindo pré-escola e escola da área compreendida como 7<sup>a</sup> CRE, buscando abranger as lacunas na sua formação e as necessidades de que se ressentem na prática do dia a dia. A amostra da pesquisa contou com 12 educadoras que atuam da pré-escola à classe de alfabetização, com idade média entre 29 e 67 anos, conforme ilustram os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Sexo dos informantes

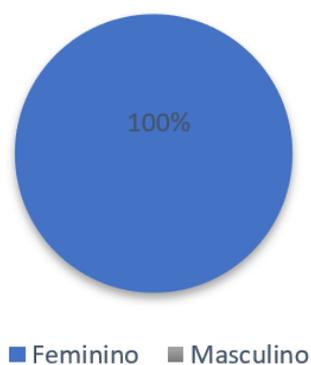
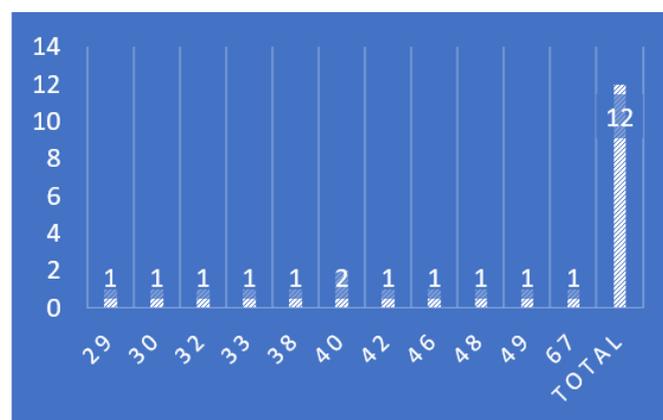


Gráfico 2 – Idades (29-67 anos)



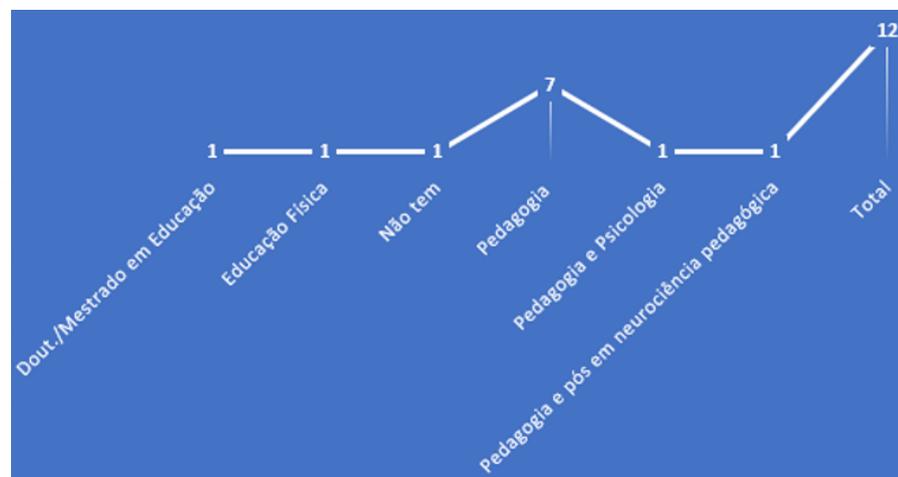
Fonte: Elaborado pelos autores

## AlfabetizaÇÕES

As participantes da enquete mostraram-se plenamente de acordo em colaborar com a pesquisa. Habitam bairros situados na Zona Oeste e Zona Norte da cidade, em localidades razoavelmente próximas à creche em que trabalham: Anil, Barra da Tijuca, Curicica, Engenho de Dentro, Jacarepaguá, Oswaldo Cruz, Santa Cruz, Taquara e Vila Valqueire.

A quase totalidade da amostra é egressa do sistema público de ensino, no nível fundamental. Contudo, no nível superior, a grande maioria completou a Graduação em Pedagogia em instituições privadas (Estácio de Sá, Cândido Mendes, UNISUAM, Faculdade Internacional Signoralli, Faculdades Integradas Simosen, Gama Filho e PUC-Rio). Apenas 4 professoras se graduaram em instituições públicas (UERJ, UFF). Pelo Gráfico 3, verifica-se ainda que apenas uma professora tem doutorado em Educação, uma não possui formação superior e as demais são graduadas.

Gráfico 3 – Formação Acadêmica Superior



Fonte: Elaborado pelos autores

Na amostra estudada, constituída de professores até o sexto ano (Gráfico 5), o nível de satisfação em relação à formação para atuar na pré-escola e no ensino fundamental é de 50% (Gráfico 4).

## AlfabetizaÇÕES

Gráfico 4 – Nível de satisfação

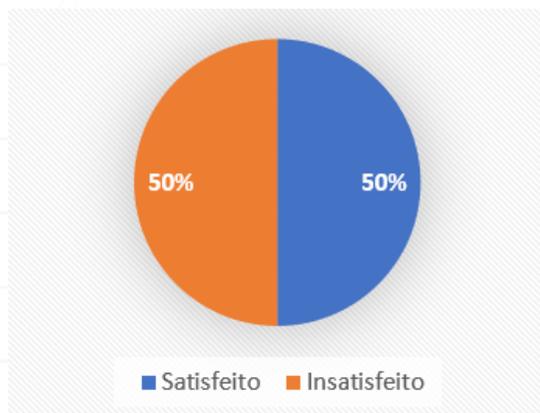
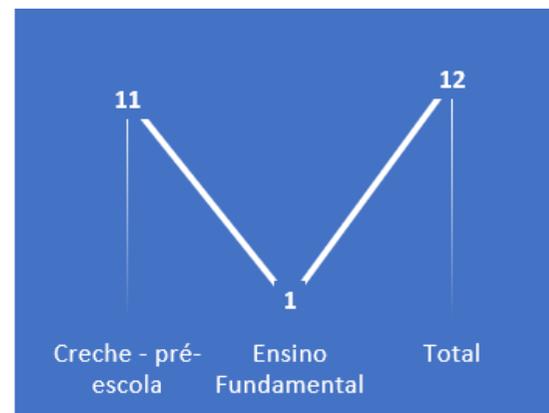


Gráfico 5 – Nível de atuação



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando se questionou sobre a qualidade da formação, as professoras que compõem a amostra avaliaram-na eficiente (Gráfico 6), embora não exatamente voltada para a prática profissional (Gráfico 7). Nesse quesito, as professoras atribuíram notas 3 e 4, com maior ênfase.

Gráfico 6 – Atribuição à eficiência (0 a 5)

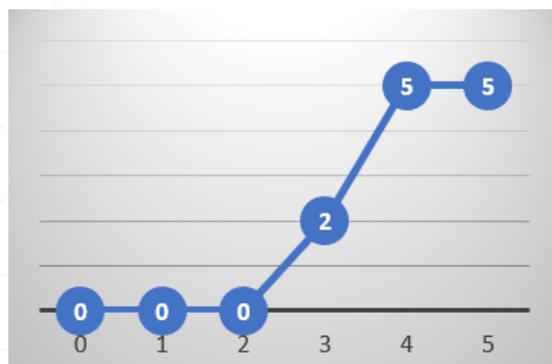
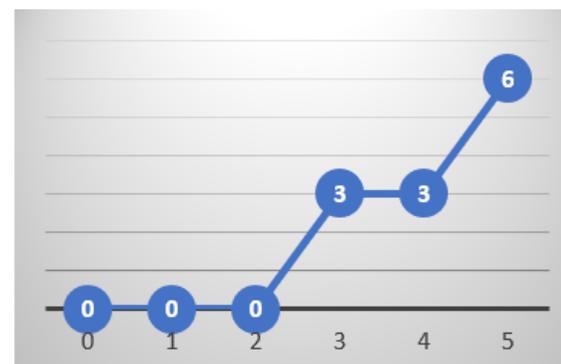


Gráfico 7 – Aplicação à prática (0 a 5)



Fonte: Elaborado pelos autores

No entanto, em questionário aberto as respostas não parecem de todo compatíveis com as notas atribuídas. Quanto à qualificação e lacunas de formação, a necessidade da prática constitui lacuna sentida mais fortemente durante a graduação em Pedagogia, seguida de uma demanda em formação qualificada em língua portuguesa. Supõe-se que as professoras se autoavaliem negativamente quanto

## AlfabetizaÇÕES

ao domínio de padrões monitorados em gêneros textuais formais. Algumas professoras se ressentem também da falta de capacitação especializada para lidar com sujeitos surdos, considerando-se o caráter atual de Escola Inclusiva. Verifica-se ainda carência notada pelas professoras quanto às disciplinas voltadas para Alfabetização e Letramento e para os mecanismos neuronais operados no processo da apropriação da *lectoescrita* e da construção, em geral, de competências e conhecimentos.

---

### QUALIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO

---

1. Preparar o professor para que ele seja mais criativo, saiba atuar associando a teoria à prática.
  2. Uma formação que pense a partir do chão da Escola, ou a partir do que se é exigido nas áreas de atuação, suas necessidades e competências.
  3. Unir a parte teórica com ações práticas sem contar somente com o estágio.
  4. Acredito que colocando o aluno como protagonista do processo.
  5. Uma formação voltada mais para prática de sala de aula e não para uma vida acadêmica.
  6. Não sei responder.
  7. Acho boa.
  8. Falta uma Política Pública igualitária e com equidade.
  9. Que oferecesse mais estudo da língua portuguesa.
  10. Acredito que a iniciativa do Pibid seja uma boa estratégia para ajudar numa formação melhor. No começo da minha graduação esse programa ainda não existia, somente quando estava concluindo. Acho necessário esta articulação entre a teoria e a prática.
  11. Com mais facilidade ao acesso na formação continuada (mestrado etc.).
  12. Com muita formação na parte teórica e na prática tb, faz muita falta.
-

---

### LACUNAS DE FORMAÇÃO

---

13. Preparação para atuar didaticamente na prática.
  14. Aprofundamento sobre o processo de alfabetização, incluindo a importância da consciência fonológica, a relação da neurociência e o aprendizado.
  15. Mais disciplinas voltadas para os cargos na gestão escolar.
  16. Muita teoria e pouca prática, muitas vezes o que estava escrito não era a “realidade”.
  17. Disciplinas voltadas para o dia a dia de uma sala de aula. Como lidar com o quantitativo alto de crianças em sala, reunião com os responsáveis, relatório das crianças, visitas em escolas públicas...
  18. Na área da educação, nada faltou. A formação é focada pra educação.
  19. Nada.
  20. Vivência da prática.
  21. Maior estudo da língua portuguesa.
  22. Faltou a parte mais prática que os estágios não deram conta – planejamento, manejo de turma, entre outros.
  23. Formação em Libras.
  24. Não fiz graduação. Na época só existia a especialização em Ed. Infantil que fiz pelo Colégio Maria Raythe.
- 

A propósito, incluímos no questionário pergunta especialmente voltada para a formação em Linguística, cujas respostas encontram-se listadas abaixo. Com base no retorno das docentes, podemos inferir que as professoras ou não entendem o que vem a ser Linguística, ou confundem Linguística com disciplinas voltadas para Língua Portuguesa e para Literatura. Algumas respostas voltadas para o interesse pela Neurociência nos conduzem a supor que algumas professoras já tiveram acesso, de forma superficial, a conteúdos em Neurolinguística, como descobertas contidas em Dehaene (2012), por exemplo. Em linhas gerais, pelas observações, pode-se concluir que é nula ou quase nula a apropriação de princípios linguísticos basilares que explicam operações metacognitivas, por exemplo, nos processos de leitura e da escrita.

Ao serem questionadas a respeito de sugestões para formação, observa-se o reforço de uma demanda voltada para a prática no chão da escola. Mostram-se também recorrentes as sugestões relacionadas a planejamento e gestão educacional.

---

**PERCEPÇÃO DA LINGÜÍSTICA**

---

1. A falta de base gramatical e da literatura brasileira na formação dos professores.
2. A falta de aprofundamento sobre os processos de aprendizado, sobretudo sobre estratégias para apropriação da alfabetização e letramento do aprendiz. E capacitação do futuro professor para trabalhar com os alunos atípicos.
3. Ações mais voltadas para o cotidiano da sala de aula.
4. Não entendi o que você perguntou.
5. Não tenho uma opinião formada sobre o assunto.
6. Nenhuma.
7. Acho que eu faria língua portuguesa.
8. Falta de estudo na Neurociência.
9. Estudo da Língua Portuguesa.
10. A formação em pedagogia é muito ampla, não se aprofunda em partes importantes como o processo de alfabetização.
11. Nenhuma.
12. Minha formação foi muito boa.

---

**SUGESTÃO PARA FORMAÇÃO**

---

13. A cadeira de Neurociência da Aprendizagem.
  14. Uma cadeira que se destinasse a capacitar o futuro professor de maneira ampla sobre o processo de alfabetização e letramento. Como o educando aprende, de que forma, quais estratégias utilizar com os sujeitos atípicos.
  15. Mais disciplinas aliadas à prática na sala de aula.
  16. Mais aulas práticas ou mais realidade dentro da teoria. (Formei-me em 2002, tomara que esteja diferente rsrs).
  17. Práticas na educação infantil.
  18. Não sei responder.
  19. Não sei exatamente.
  20. Mais tempo para estudo da língua portuguesa.
  21. Não sei dizer, o currículo sofreu alterações após minha conclusão e não sei atualmente como está.
  22. Libras e Braille.
  23. Bastante português pq vejo muitos professores escrevendo e falando muito errado.
-

O experimento empreendido no grupo de docentes em tela revela sua atitude referente à formação inicial, sua prática e, principalmente, seu anseio de aperfeiçoamento continuado. Eis um desafio que vem sendo lançado há décadas para o qual iniciativas de políticas públicas têm sido negligenciadas, muitas vezes, por meio de cursos de curta duração, oferecidos por algumas secretarias municipais pelo país, que não atendem exatamente às lacunas identificadas nos dados apurados das respostas ao questionário. Muito lentamente, os avanços em direção a uma formação qualificada de professores vêm se dando em programas de pós-graduação a que nem todos têm acesso em razão de uma gama ampla de fatores. Não vislumbramos no curto prazo qualquer modificação na grade curricular das Licenciaturas, especialmente no Curso de Pedagogia, tampouco incentivos reais aplicados nas carreiras docentes, passos efetivos para a transformação da capacitação de pessoal no ensino básico brasileiro.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou responder a algumas das questões lançadas na seção inicial. Mostrou que estudos realizados no campo da relação prosódia/escrita apontam para indicadores que atendem a premissas importantes, tais como:

1. tendo adquirido a língua materna, a criança já conhece todas as marcas prosódicas;
2. a pontuação começa na oralidade da criança, quando consegue colaborar cognitivamente com textos escritos não marcados prosodicamente;
3. o noviço com pouca escolarização não lançará mão de marcas na escrita, pois conta inconscientemente com a colaboração de seu interlocutor;
4. os sinais de pontuação surgem como marcadores prosódicos, assim também como os espaços em branco surgem como marcadores dos limites vocabulares no processo de aquisição da escrita;
5. o falante terá mais dificuldade de marcação da pontuação quanto mais distante o texto estiver das regras de conversação espontânea de seu cotidiano;
6. a pontuação, no que tange às suas funções e efeitos discursivos, vai sendo adquirida e assinalada conforme os noviços avançam em escolaridade;
7. a relação prosódia-escrita no curso do letramento se torna tanto mais complexa e difícil quanto mais se distancia das práticas diárias de interação dos estudantes;

8. os silêncios são menos marcados, pois operam em fronteiras de unidade informacional;
9. o que é menos notado na fala é mais difícil de ser registrado pela pontuação, porque as unidades informacionais são de diferentes naturezas gramaticais;
10. os traços mais marcados, porque mais evidentes, tendem a ocorrer em contextos sintáticos específicos;
11. o aprendiz percebe a estrutura informacional do fluxo da fala mais facilmente por meio de recursos mais marcados e em contextos sintáticos específicos.

O texto no Anexo A, de alta circulação na internet, “brinca” com a relação entre a pontuação e a semântica do texto. A pontuação se revela marcando os domínios da sintaxe, do significado, do discurso e do processamento da fala, de acordo com as descobertas das pesquisas no campo da Prosódia, como destaca Barbosa (2019).

A variação de emprego dos sinais de pontuação demonstra robustez na interpretação de texto e seus efeitos de sentido. O sistema de pontuação possibilita indicar amplo espectro de padrões entoacionais que, longe de revelarem quadro de disprosódia como consequência de problemas de produção e percepção da prosódia, demonstram o saber linguístico nativo da criança em sua plenitude. De acordo com Mollica et al. (2020), é esperado que, ao longo do letramento formal desde a pré-escola, o falante desenvolva esquemas sintáticos complexos na direção de discursos com mais impessoalização e com maior enfoque no conteúdo proposicional a ser processado. Impõe-se, dessarte, que a pontuação se coadune com as estruturas dos gêneros formais.

Este capítulo assumiu também o compromisso de ouvir as vozes dos professores para então tecer considerações sobre o adequado e necessário investimento na capacitação inicial e continuada do docente. Ficou patente que subsídios linguísticos teóricos básicos não podem apartar-se de matriz curricular nuclear das Licenciaturas.

## 8. REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. Da palavra à escrita. *In*: BARTHES, R. **O Grão da Voz**. Lisboa: Edições 70, 1981. p. 9-13.
- BARTHES, R.; MARTY, E. Oral/Escrito. *In*: **Enciclopédia Einaudi. Oral/Escrito**; Argumentação. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 32-57.
- BARBOSA, P. A. **Prosódia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

## AlfabetizaÇÕES

- CAGLIARI, L. C. **Os sinais de pontuação**. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B.; MARQUESI, S. C. (org.). Língua portuguesa: pesquisa e ensino. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 97-122, 2003.
- CHAFE, W. **What good is punctuation?** Berkeley: University of California/Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 1987. 6 p.
- CHAFE, W.; DANIELEWICZ, J. **Properties on spoken and written language**. Berkeley: Academic Press, 1985.
- DEHAENE, S. **Os Neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ESPARZA, D. **La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de La puntuación em niños de primaria**. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 2016.
- FABRÍCIO DE ANDRADE, M. L. **Pontuação no processo da aquisição da escrita**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- FABRÍCIO DE ANDRADE, M. L.; COUDRY, M. H. E a pontuação? A escrita de crianças do ensino fundamental (ciclo II). **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 29-45, jun. 2013.
- FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. *et al.* (org.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p. 123- 150.
- MARCUSCHI, L. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.
- MARTIN, H-J. **The history and power of writing**. Tradução Lydia G. Cochrane. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- MOLLICA, M. C.; FERNANDES, M.; QUADRIO, A.; BATISTA, H. **Do analfabetismo à violência**: contribuições da Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- QUADRIO, A. C. **A hipossegmentação no segundo segmento do ensino fundamental – alunos típicos e atípicos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- QUADRIO, A. C. **A segmentação na construção da escrita**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

## AlfabetizaÇÕES

- ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **D.E.L.T.A. : Documentação em Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 01, p. 83-118, 1997. Consultado a 04.04.2021, em <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100005>.
- ROJO, R. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Consultado a 05.04. 2021, em [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes\\_Fala\\_Escrita.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf)
- ROSA, C. **Onde foram parar as pausas?** Sobre leitura e pontuação. In: MOLLICA, M. C. (org.). 2016. #Linguisticadeprotestos: novos caminhos de pesquisa. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 9-33.
- SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Conferência proferida no Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP, em 20 out. 2005. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.
- SILVA, A. **A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. Cadernos de educação, Pelotas, n. 35, p. 139-169, 2010.
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- VIEIRA, I. L. Aquisição da Escrita. O que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras**. v. 1, n. 31. p. 17-24, 2012.
- WEISZ, T. Pontuação: gramática da legabilidade. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Editora Abril, n. 234, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## ANEXO A – O Mistério da Herança

## O Mistério da Herança

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com a ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação. Escreveu assim:

“DEIXO MEUS BENS A MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PADEIRO NADA DOU AOS POBRES.”

Morreu, antes de fazer a pontuação.

A quem deixava ele a fortuna? Eram quatro concorrentes: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres. Os herdeiros assim o pontuaram:

1) O SOBRINHO fez a seguinte pontuação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2) A IRMÃ chegou em seguida. Pontuou assim o escrito:

Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3) O PADEIRO puxou a brasa pra sardinha dele:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4) Então, chegaram os POBRES da cidade. Espertos, fizeram esta interpretação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

(Autor desconhecido)<sup>11</sup>

11 Uma versão desse texto encontra-se em: <http://www.professoramanuka.com.br/2016/07/enigma-da-heranca-importancia-da-pontuacao.html>. Acesso em: 04.04. 2021.



PARTE III

# **EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

## CAPÍTULO 9

# SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTA INOVADORA

Leonor Scliar-Cabral<sup>1</sup>

Rosiene Omena Bispo<sup>2</sup>

Silvania Santana dos Santos<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

O capítulo se compõe de três blocos principais: no primeiro, Scliar-Cabral relata o histórico e os fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização (SSA) enquanto no segundo, Omena Bispo traça o histórico da implantação do SSA em São José da Laje e, no terceiro, Santana dos Santos o faz em Lagarto, ambos municípios na Região Nordeste do Brasil.

O foco maior de minhas atividades de pesquisa, ensino e extensão, desde 2007, tem se voltado a erradicar o analfabetismo funcional, no Brasil, o que implica, em última análise, uma alfabetização

---

1 Professora Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Contato: [leonorsc20@gmail.com](mailto:leonorsc20@gmail.com).

2 Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São José da Laje, no estado de Sergipe, lotada na Secretaria de Educação como técnica da Diretoria do Departamento Geral de Ensino (DDGE); doutoranda em Linguística e Literatura, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil, Contato: [rosyomena31@hotmail.com](mailto:rosyomena31@hotmail.com).

3 Professora da Educação Básica do Município de Lagarto, lotada na Secretaria Municipal de Educação como Secretária Adjunta, estado de Sergipe; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil. Contato: [silvia.modesto@yahoo.com.br](mailto:silvia.modesto@yahoo.com.br).

## AlfabetizaÇÕES

que forme leitores críticos dos textos que circulam socialmente e aptos a redigir o adequado às suas intenções pragmáticas, nas diferentes situações comunicativas com as quais se defrontarem.

O instrumento principal para alcançar meu objetivo foi criar o SSA, que contém os fundamentos da proposta, a metodologia, os roteiros para aplicação das Unidades em sala de aula, os livros de leitura e de escrita tanto para professores quanto para os aprendizes, e os respectivos cadernos de atividades dos educandos.

Apliquei à elaboração do SSA os conhecimentos advindos da minha formação linguística e psicolinguística por toda minha vida acadêmica e, mais recentemente, da neurociência da leitura (DEHAENE, 2012) e da gramatologia (DANIELS; BRIGHT, 1996).

O SSA foi validado em experimentos controlados cientificamente, como a pesquisa realizada em duas escolas da periferia de Florianópolis, estado de Santa Catarina, em 2011. O grupo experimental (GE) e o de controle (GC), constituídos por crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, foram comparados após sete meses de aplicação do SSA no GE, por dois pesquisadores, Miriam Maia de Araújo Pereira e Lidiomar José Mascarello (SCLIAR-CABRAL, 2014).

Os mesmos pesquisadores aplicaram em ambos os GE e GC, para testar os efeitos da aplicação do SSA, a Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 119-250). Os resultados demonstraram a superioridade no desempenho do GE, particularmente no teste de leitura em voz alta de uma narrativa desconhecida: das 16 crianças avaliadas no GE, 12 apresentaram leitura fluente (as outras 4 ou entraram na escola muito tarde, ou apresentavam problemas psicológicos). No GC, das 16 crianças, apenas uma criança conseguiu ler.

Desde então, proferi dezenas de cursos e minicursos presenciais e a distância para a formação dos educadores, condição para o êxito da proposta.

A partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 (INEP, 2017), que avaliou mais de dois milhões de crianças do Ensino Fundamental (EF), ao término do 3º ano, em que Sergipe (SE) ocupou o último lugar em leitura (3,02%) e Alagoas (AL), o pior, em escrita, com apenas 1,68% (em escrita, Sergipe se colocou em antepenúltimo lugar, com apenas 1,84%, nos níveis de maior proficiência), resolvi priorizar a aplicação do SSA nesses dois estados (dos quais apresentaremos um relato mais pormenorizado nesse capítulo): as duas SEMED que acolheram a proposta, inicialmente, foram do município de Lagarto (SE) e de São José da Laje (AL).

Na avaliação do desempenho em leitura da ANA de 2016, havia quatro níveis, sendo o 1 o mais baixo (praticamente iletrados) e o 4 o nível de competência desejável para uma criança de 8 anos, no final do 3º ano do EF. Comparem-se os resultados, na avaliação em três níveis, no Programa Mais

## AlfabetizaÇÕES

Alfabetização (CAED, 2018), agora, ao término do 2º ano do EF, com crianças de 7 anos, nas duas escolas de Lagarto que adotaram o SSA, desde 2017:

ESCOLAS	LOCAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
<b>ANA (2016)</b>					
<b>Escolas avaliadas</b>	Sergipe	45.28	34.91	16.78	3.02
<b>MAIS ALFABETIZAÇÃO (2018)</b>					
<b>Raimunda Reis</b>	Lagarto	8.7	56.5	34.8	--
<b>Manoel de Paula Menezes Lima</b>	Lagarto	9.1	59.1	31.8	--

Tabela 1 – Níveis de Leitura em duas escolas de Lagarto (SE)

Fontes: INEP (2017); CAED (2018)

## 2. PRINCIPAIS INOVAÇÕES DO SSA

Quais são, pois, as inovações do SSA que permitiram tais mudanças? Aliados à formação continuada semanal dos educadores engajados na proposta, ao apoio das SEMED, do executivo, legislativo e judiciário municipais, à adesão dos familiares e ao material pedagógico de alta qualidade, as inovações do SSA que apresentarei neste capítulo são:

**1º** A partir das evidências da neurociência da leitura, em seu processamento, o nível mais baixo é o do reconhecimento dos traços invariantes que formam as letras (em nosso caso, pertencentes ao sistema latino).

**2º** Letra não é sinônimo de grafema: o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam as letras, independe da língua que adote um dado sistema, como, por exemplo, o latino, portanto, os processos para reconhecê-los e os métodos para que o alfabetizando automatize tais reconhecimentos são os mesmos para qualquer aprendiz cujas culturas adotem o mesmo sistema, sejam elas a da língua inglesa, francesa, portuguesa, ou italiana, por exemplo.

**3º** A maior dificuldade em aprender a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam as letras reside no fato de os neurônios da visão não terem sido biologicamente programados para reconhecer as diferenças de direção dos traços, reconhecimento esse indispensável para distinguir várias letras entre si. Isto acontece com letras como: B D E F K L P R Z a b d e f g h j k p q r z.

## AlfabetizaÇÕES

Na alfabetização para a leitura, impõe-se, pois, uma mudança epigenética, que só ocorre com o ensino-aprendizagem sistemático dos neurônios, denominada por Dehaene (2012) *reciclagem neuronal*.

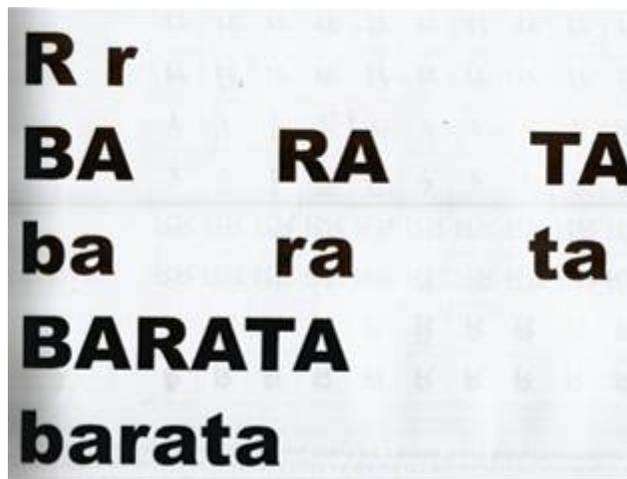
4º O grafema é um construto de natureza mais abstrata que a letra, associado, de forma indissolúvel, ao fonema, ao qual é convertido na leitura, ambos com a função de distinguir significados, na palavra escrita e oral, respectivamente.

Como o português brasileiro (PB) escrito é bastante transparente para a leitura, muitos grafemas serão sempre convertidos (SCLiar-CABRAL, 2003a) a um só respectivo fonema, como é o caso de <p>→ /p/; <b>→ /b/; <t>→ /t/; <d>→ /d/; <f>→ /f/; <v>→ /v/; <á>→ /a/; <ss>→ /s/.

Outras conversões serão dependentes do contexto grafêmico, como <c> antes de contexto grafêmico vocálico posterior ou anterior, como em <cakei>; podem, ainda, ser dependentes da metalinguagem e/ou do contexto morfossintático e semântico, como a conversão do primeiro grafema <o> na palavra <gosto> em <Eu gosto de música>, ou em <O gosto por música>.

Enquanto no SSA, trabalha-se com reciclagem neuronal no momento em que, aos comandos do educador, a criança segue com o dedo o traçado da letra, o reconhecimento do grafema ocorre simultaneamente quando a criança emite o som que realiza o fonema representado pelo grafema (consciência fonêmica). Na palavra 'missa', temos cinco letras e quatro grafemas <m>, <i>, <ss>, <a>, que representam quatro fonemas: /m/, /i/, /s/, /a/.

Figura 1 – Caderno de Atividades para a criança traçar com o dedo, ao comando do professor



Fonte: Scliar-Cabral (2020a, p. 93)

## AlfabetizaÇÕES

5º Já deu para inferir a quinta inovação: fonema não é sinônimo de som, confusão muito frequente na literatura acadêmica, embora, para a criança, usemos expressões como “os sons das letras”, em virtude da natureza abstrata dos termos ‘fonema’ e ‘grafema’.

6º No PB oral, existem sete vogais orais e cinco nasais, além de duas semivogais. Na codificação, TODAS as vogais dependem do contexto fonológico para serem convertidas em grafemas.

Em virtude da confusão entre som e letra, é frequente iniciar a alfabetização por ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, recitando o nome das letras, levando a equívocos fatais como ler a conjunção coordenativa ‘e’ como o verbo ‘ser’, na terceira pessoa singular do presente do indicativo ‘é’, ao invés de [i], como se lê o vocábulo átono, na maioria das variedades sociolinguísticas do Brasil.

7º Depois da conversão dos grafemas em fonemas, esses são realizados em sílabas fonéticas, as quais, por seu turno, são sintetizadas no vocábulo, na ‘fala’ interior, sofrendo inúmeras modificações, em virtude da coarticulação entre os segmentos (sândi interno) e da variedade sociolinguística à qual pertence o falante.

Tal conversão é essencial para o reconhecimento da palavra, como conhecida, no léxico mental fonológico.

## 2.1. ATRIBUIÇÃO DO ACENTO DE INTENSIDADE

Deparamo-nos, nesse ponto, com um dos grandes diferenciais do SSA, pois, na Escola (o comentário abrange também os anos iniciais do EF) somente se ensina o tópico da acentuação, para colocar corretamente os acentos gráficos quando se escreve (aliás, tal ensino se estende anos a fio, como se fosse a questão mais importante para redigir bem).

Negligencia-se completamente a atribuição do acento de intensidade na leitura, como condição para o reconhecimento da palavra. Por essa razão, deter-me-ei mais nesse ponto.

Para entender a regra mais importante de atribuição do acento de intensidade na leitura, é necessário que se parta de um dos princípios da economia, na comunicação linguística: zero ou ausência também valem, desde que opostos à presença de um signo, no mesmo contexto. Essa concepção remonta a Saussure (1972, p. 164), coerente com a teoria de valor que embasa sua proposta, ao definir o fonema como uma unidade opositiva, relativa e negativa e, nos manuscritos, descobertos em 1996, quando afirma: “o nada também vale” (SAUSSURE, 2002, p. 68).

A regra de ouro da atribuição do acento de intensidade, quando se lê, ao padrão vocabular escrito é: as palavras paroxítonas terminadas pelas letras ‘a’, ‘e’, ‘o’, seguidas ou não de ‘s’, ou que

## AlfabetizaÇÕES

terminam por ‘em’, ‘ens’, ‘am’, graças ao gênio de Viana (1904), ao aplicar o princípio da economia, são isentas de portarem acento gráfico, por serem as mais frequentes do português (excluem-se, obviamente, as outras palavras muito frequentes, os vocábulos átonos, de natureza puramente gramatical, por serem destituídos de sílaba de intensidade maior). Exemplos: ‘casa’, ‘nomes’, ‘livro’, ‘jovem’, ‘homens’, todo o presente do indicativo, salvo as formas oxítonas, como a segunda pessoa do plural ou os monossílabos tônicos.

Como se depreende, nesse momento estamos operando com consciência fonológica. Como o SSA a desenvolve?

Em todas as Unidades se desenvolvem as seguintes atividades:

Atribuição do acento de intensidade na leitura, começando pela estrutura padrão, as palavras que terminam com as letras ‘a’, ‘e’, ‘o’ (‘s’); ‘em’, ‘ens’, ‘am’, sem nenhum acento gráfico, lidas como paroxítonas e que estão negritadas nos capítulos em estudo de *Aventuras de Vivi* (SCLiar-CABRAL, 2020b, p. 23), como no exemplo da Unidade 11, “O tatu”:

---

### Exemplo 1

---

“Aponte, respectivamente, para ‘mato’, ‘toca’, ‘ela’, ‘nome’, ‘nota’, ‘foto’, ‘Jane’, ‘Nilo’ (a criança deve ler em voz alta). Depois:

“Vamos ler, batendo palmas mais forte na penúltima sílaba e mais fraco no último pedacinho. Todo mundo!”

---

## 2.2. RECONHECER OS MONOSSÍLABOS E DISSÍLABOS ÁTONOS

Um trabalho sistemático é feito para reconhecer os monossílabos e dissílabos átonos. Dentre os terminados por vogais orais, sempre se escrevem com as letras ‘a’, ‘e’, ‘o’ (s) (as duas últimas, cujos grafemas representam o arquivonema |I|, |U|, respectivamente).

---

### Exemplo 2

---

“Na história O TATU, ler todas as palavras mais pretinhas fraquinhas que se escrevem com uma e duas letras: ‘a’, ‘o’, ‘no’, ‘e’. Também há duas palavras bem fraquinhas que se escrevem com três e quatro letras e duas sílabas: ‘numa’, ‘uma’.

---

Evidentemente, as atividades do SSA para a leitura não se restringem à reciclagem neuronal para o reconhecimento dos traços invariantes e das letras, nem ao desenvolvimento da consciência fonêmica para o reconhecimento dos grafemas e da consciência fonológica para atribuição do acento de intensidade e para o reconhecimento dos vocábulos átonos e da palavra.

Outras atividades que não constituem uma inovação do SSA, importantíssimas, são também incrementadas em todas as Unidades: leitura interativa com o professor do texto da Unidade (cada capítulo de *Aventuras de Vivi*); pré-leitura para desenvolvimento do léxico; compreensão e inferências textuais; educação integral, com atividades musicais, teatrais, pictóricas, poéticas, de dança e de educação física; educação integrada, com as demais disciplinas do currículo, com a família, bem como em relação ao meio ambiente; multiletramento.

### 2.3. DIFERENÇA ENTRE OS PROCESSOS DE LER E DE ESCREVER

Temos uma novidade provinda da psicolinguística: os processos envolvidos na leitura são de natureza distinta daqueles envolvidos na escrita, a começar pela direção do processamento. Enquanto a leitura, precedida pelo momento da fixação, quando os cones captam não mais que doze caracteres (incluídos os espaços em branco) começa pelo reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras, para chegar à informação extraída do texto (macroestrutura), com a consequente reflexão, o redator se defronta com uma folha em branco e deverá percorrer o caminho inverso.

A etapa inicial da escrita é o planejamento de sobre o que se vai escrever (a mensagem), com qual finalidade pragmática e para quem, o que definirá o tipo e o gênero textuais e culmina com a atividade motora de digitar ou manuscruer, seguida pela revisão.

Embora referindo-se à produção oral, mesmo que seja apenas de uma sentença, produzir um texto oral é muito mais complexo do que entendê-lo. Isso ocorre porque o planejamento de uma sentença demanda inerentemente inúmeros recursos; num espaço de tempo muito curto, os falantes devem resolver a competição entre representações simultaneamente ativadas a fim de posicionar de forma correta inúmeros itens da mesma categoria lexical dentro de um mesmo marco hierarquicamente ordenado (BREHM; GOLDRICK, 2016, p. 504).

Em consequência, os métodos e materiais de alfabetização para a produção escrita não podem ser os mesmos que os da leitura. Um exemplo de como iniciamos o SSA para a escrita, damos a seguir, com as instruções para o professor.

---

### Exemplo 3

---

Vamos com muita cautela, porque aprender a escrever um texto não se resume a automatizar a conversão fonema/grafema e aos gestos para o traçado dos traços da letra cursiva (embora necessários). Como nós vamos trabalhar o gênero convite, vamos começar com a brincadeira “Falhas num convite”.

Imprimir a frase abaixo, colocar dentro de um envelope em branco e entregar para cada aluno:

#### **Você pode se encontrar comigo hoje aqui para jogar bola?**

Dirija-se aos alunos, com as frases a seguir: “Imagine que você tenha encontrado esse envelope embaixo da porta de sua casa. Agora, abra o envelope e leia o que está dentro: é um convite, não é? Vamos dividir os alunos em dois grupos, porque vamos jogar a brincadeira ‘Falhas num convite’. Quantos erros encontramos, desde o envelope até o que está escrito no convite? Ganha o grupo que tenha encontrado o maior número de erros”.

Continuamos com as instruções que estamos dando para o professor, sobre o jogo “Falhas num convite”:

1º Coloque no topo da lousa o título: Falhas num convite (logo abaixo, na primeira linha, Grupo A e na segunda linha, Grupo B);

2º Chame dois alunos, um para ir colocando os tracinhos na lousa e outro para ir controlando os alunos que falam, os quais devem levantar o braço para falar, um de cada vez;

3º Inicie a votação, com o seguinte comando: “Quem encontrou um erro?”;

4º À medida que um aluno de um grupo encontrar um erro, o aluno chamado para ir colocando os tracinhos na lousa vai traçando uma reta dos quadradinhos, com a diagonal que assinala 5, ao lado direito do nome do respectivo grupo (A ou B), na lousa; a cada contagem, a criança computada abaixa o braço;

5º Depois que nenhum aluno quiser contribuir, segue-se o resultado dos quadradinhos para cada grupo: aproveite para exercitar a tabuada de multiplicação de 5 pelo número de quadradinhos conferidos a cada grupo, colocando o resultado depois do sinal de igual, em cada linha.

As falhas no convite, “Você pode se encontrar comigo hoje aqui para jogar bola?”, são as seguintes:

- começa-se pelo envelope, sem o nome do destinatário e, no verso, sem o do remetente (porque, senão, qualquer um que abra o envelope poderia pensar que o convite era para ele);

A frase “Você pode se encontrar comigo hoje aqui para jogar bola?”

- sem o local e a data de quando o amiguinho escreveu;
  - sem o nome do destinatário;
  - sem o local aonde vão se encontrar para jogar bola e sem a hora do encontro;
  - sem a assinatura legível de quem convidou;
  - sem o pedido de confirmação com o número do telefone.
-

## AlfabetizaÇÕES

Quando chegar à palavra “hoje” do convite errado, conte a piada: O dono da venda vendia muito a fiado, quer dizer, a pessoa só pagava no fim do mês quando recebia o salário. Então ele anotava a dívida num caderno. Mas levava muito bolo, pois muitos não pagavam a conta. Para evitar levar bolo, pôs um anúncio no quadro de avisos da venda: *Fiado só amanhã*. Como não tinha data, “*amanhã*” queria dizer NUNCA! Pois essas palavras “hoje”, “amanhã”, “ontem”, quando se escreve para alguém que não está junto conosco e não se põe a data, significam “nunca”! O mesmo acontece com a palavra “aqui”, pois, se você não estiver junto da pessoa, como vai saber para o que ela está apontando?”

Ao término da brincadeira “Falhas num convite”, o professor explica: “Quando escrevermos para alguém que vai ler o que tivermos escrito, noutro lugar e momento diferentes, teremos que responder as perguntas”:

- sobre o que eu vou escrever e o que eu quero da pessoa para quem estou escrevendo?
- qual a melhor forma? É um convite? É um aviso? É para contar uma história?
- então, antes de escrever, é melhor eu fazer uma lista de tudo o que eu tenho que seguir para conseguir o que eu desejo, ou seja, um PLANO.

Vamos imaginar que você quisesse convidar seu amiguinho para jogar bola. O plano seria mais ou menos assim:

- Lugar e data, de onde e quando eu estiver escrevendo;
- Caro(a) (nome do (da) coleguinha que eu estou convidando);
- Para o quê, eu estou convidando;
- Lugar, data e hora da ação;
- Pedir confirmação, colocando o meu número de telefone;
- Agradecimento;
- Minha assinatura.

É claro que, assim como desenvolvemos no SSA para a leitura atividades muito necessárias que não se restringem às inovações, o mesmo ocorre no SSA para a escrita, em que as atividades de caligrafia, por exemplo, são sistematicamente exercidas em cada Unidade, com vistas à automatização dos gestos motores que resultem na execução de letras cursivas que apresentem um contraste nítido entre si, além do prazer estético propiciado por tal aprendizado.

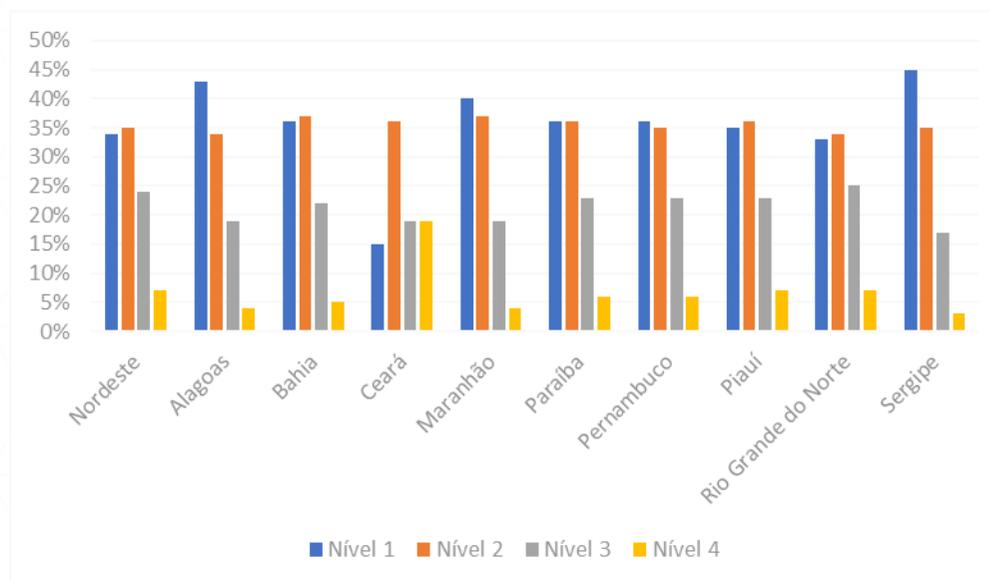
Apresento, a seguir, os relatórios de duas coordenadoras dos projetos de aplicação do SSA nas SEMEDs que, já em 2017, acolheram a proposta, cujos resultados foram surpreendentes. As coordenadoras são Rosiene Omena Bispo, em São José da Laje, no estado de Alagoas, e Silvania Santana dos Santos, em Lagarto, no estado de Sergipe.

### 3. ULTRAPASSAGEM DE ÍNDICES DE LEITURA E ESCRITA EM ALAGOAS

Apresento os resultados obtidos pela adoção do SSA, com o aval do executivo, legislativo e judiciário municipais e a adesão dos familiares, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em São José da Laje, no estado de Alagoas, onde, desde 2017, vem sendo aplicado o experimento mencionado na primeira parte deste capítulo.

Em adendo aos dados já apresentados nesse capítulo, sobre a situação da Região Nordeste do Brasil, acresço o Gráfico 1 com a distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição 2016 da ANA (INEP, 2018b).

Gráfico 1 – Proficiência em leitura na Região Nordeste

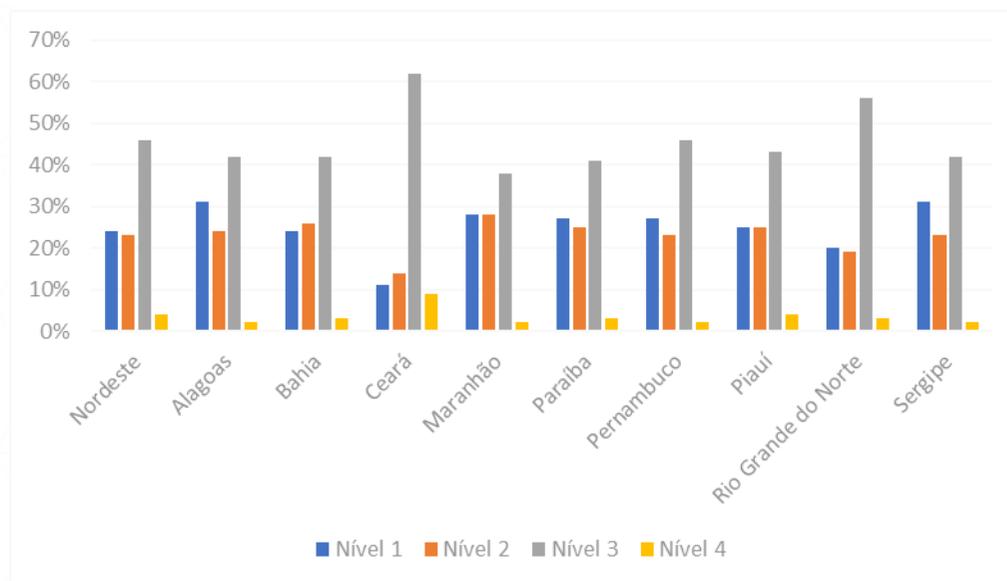


Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep (INEP, 2018b)

Conforme os dados apresentados no gráfico, Sergipe apresenta 45% dos alunos no nível 1 e 35% dos alunos no nível 2; Alagoas apresenta 43% dos alunos no nível 1 e 34% no nível 2.

Em escrita, o quadro se repete. O Gráfico 2 mostra a distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita na região Nordeste.

Gráfico 2 – Proficiência em escrita na Região Nordeste



Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep (INEP, 2018b)

Conforme os dados em tela, Alagoas e Sergipe amargam os piores resultados comparados ao demais estados da Região Nordeste. Sergipe apresenta, empatado com Alagoas, 31% dos alunos no nível 1; no nível 2, Alagoas apresenta 24% dos alunos, seguido por Sergipe que apresenta 23% dos alunos.

### 3.1. HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO EM SÃO JOSÉ DA LAJE

Considerando esses resultados insatisfatórios de leitura e escrita, a SEMED de São José da Laje analisa ainda seus próprios escores apresentados no documento *Avaliação Nacional de Alfabetização* (INEP, 2018a), que revelou os seguintes dados:

Tabela 2 – Proficiência – SAEB/ANA 2016

NIVEIS	1	2	3	4	5
LEITURA	36,11	36,11	26,51	1,39	--
ESCRITA	25,96	20,39	1,02	52,33	0,31

Fonte: INEP, 2018a

## AlfabetizaÇÕES

Considerando todos os dados já expostos, o município de São José da Laje, em sintonia com a proposta da meta 5 do seu Plano Municipal de Educação (PME), de alfabetizar todos os alunos, atendendo aos requisitos exigidos, procurou investir em políticas de alfabetização capazes de modificar o cenário municipal e, por sua vez, contribuir para a mudança no cenário do estado de Alagoas.

Apresentarei alguns subsídios que modificaram a configuração da alfabetização no município focalizado:

Considerar um material didático que está respaldado no que há de mais inovador do campo científico, a exemplo da neurociência, da Linguística e da Psicolinguística motivou a equipe da Secretaria da Educação do Município de São José da Laje a se utilizar desses fundamentos *a priori* para serem debatidos e analisados na formação continuada especificamente voltada para a alfabetização. (BISPO, 2019, p. 404).

Assim, a fim de reconfigurar o processo de alfabetização no município, a SEMED passou a adotar, nas formações continuadas dos educadores, desde 2017, os fundamentos do SSA (SCLIAR-CABRAL, 2013) e, para instrumentar os educadores em como aplicá-los, o livro *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: Módulo 1* (SCLIAR-CABRAL, 2018), à época, disponibilizados pela autora, em sua versão digital, bem como o material do aluno, o livro de leitura da criança, *Aventuras de Vivi, Livro 1* (SCLIAR-CABRAL, 2020b), com o *Sistema Scliar de Alfabetização, Caderno de Atividades: Módulo 1, Leitura* (SCLIAR-CABRAL, 2020a), à época, também em sua versão digital. A formação dos professores ocorreu em 2017, em reuniões de 4 horas quinzenais, organizadas pelo Diretoria do Departamento Geral do Ensino.

Tais reuniões se constituíram em momentos de verdadeiros desafios. A primeira parte da formação incluía ouvir a autora do SSA, por meio de aulas gravadas em um curso ofertado via Moodle pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nos vídeos, a professora apresenta os fundamentos (teoria) e as unidades que compõem os *roteiros para o professor* (práticas). Aplicando os achados da neurociência, a criança deve seguir com o dedo o traçado das letras, para reciclar os neurônios da visão para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras.

Ao aplicar os princípios da linguística e da psicolinguística, atribui-se o valor a cada grafema, realizado por uma ou duas letras no português brasileiro escrito, ao emitir o som que concretiza o

## AlfabetizaÇÕES

respectivo fonema, desenvolvendo, assim, a consciência fonêmica; outro diferencial foi a atribuição do acento de intensidade à sílaba mais forte, no vocábulo (consciência fonológica).

Outro aspecto não menos importante foi a educação integral e integrada que aproveita todos os espaços para alfabetizar. Tudo isso é fruto do acúmulo de conhecimentos, em décadas, dedicadas à pesquisa, ensino e extensão e faz parte do SSA, conforme já examinado neste capítulo.

A segunda parte, incluía experimentar por meio de simulação, na prática, entre os cursistas as unidades debatidas. Nesse momento da formação em que as unidades eram vivenciadas, os professores se apropriavam do SSA, sob minha mediação, Profa. Rosiene Omena Bispo, enquanto diretora geral, na Diretoria do Departamento Geral de Ensino (DDGE), e do Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Foram momentos deleitosos e transformadores, conforme atestam os educadores participantes da experiência:

Um outro aspecto importante do Sistema, discutido nos momentos de formação é contemplado na fala do professor Antônio Peixoto, cursista e professor alfabetizador da Rede, que diz: “Foram inúmeras as contribuições adquiridas com os fundamentos, porém, destaco o grande avanço no processo de alfabetização quebrando o paradigma de alfabetizar pelo nome da letra, mas sim pelo som que realiza o fonema.” Alfabetizar evitando falar o nome da letra e considerar, ao invés disso, o som que realiza o fonema foi uma das grandes dificuldades que levaram os professores alfabetizadores a desconstruir conceitos e a construir outros. Conforme afirma a professora Elane Evaristo: “Tive que renovar a minha metodologia e, a cada unidade, eu vou superando os desafios e minhas dificuldades”. Ainda sobre a questão em tela, colabora a coordenadora, Adriana Sobral, dizendo: “O sistema contribuiu, principalmente, na aquisição de conhecimentos que não tive durante minha formação pedagógica, como também me fez ter um olhar mais atento às dificuldades de aprendizagem dos alunos e pude aprender maneiras de como ajudá-los”. (BISPO, 2018, p. 405).

A implantação do SSA como política de alfabetização do sistema de educação lajense se deu oficialmente em 2018. Nesse ínterim, entre o ano de preparação de professores alfabetizadores, coordenadores, diretores e técnicos da secretaria e a implantação oficial, a proposta do SSA como política de alfabetização foi apresentada não só às autoridades locais dos três poderes, executivo, legislativo e judiciário, mas também a toda comunidade lajense. Vale salientar que optar pelo SSA como política de alfabetização não inviabilizou o sistema municipal de aderir a programas e projetos

## AlfabetizaÇÕES

de alfabetização advindos da política educacional federal – via Ministério da Educação (MEC), ou mesmo estadual – por meio do *Programa Escola 10*, implantado em todo estado de Alagoas para melhorar os escores locais.

Os conhecimentos que se têm ampliado desde a implantação do SSA fornecem os fundamentos para que o município alinhe com outros programas, sem perder de vista a política adotada. Assim, o município aderiu ao *Programa Mais Alfabetização* (PMALFA), instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (CAED, 2018). O programa visava – o uso do verbo no passado indica que a política educacional já foi substituída – fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. A contribuição do PMALFA consistia em garantir um auxiliar nas salas de aula e na aplicação de avaliações de diagnóstico de entrada, avaliação processual e avaliações de diagnóstico de saída, disponibilizadas numa plataforma digital para serem aplicadas em períodos pré-determinados pelas escolas.

Vale salientar que o PMALFA disponibilizava uma matriz de referência que norteava o trabalho de leitura e escrita do professor, utilizada na elaboração das avaliações das turmas. A matriz de referência da ANA – usada no término do ciclo de alfabetização (3º anos) – passou a compor a matriz do 2º ano e, além das habilidades já previstas pela ANA, outras foram acrescentadas à nova matriz de referência.

Para melhor analisar o desempenho dos alunos que passaram a ser avaliados de forma diagnóstica e processual por meio do PMALFA e continuar observando avanços, estagnação e até retrocessos na alfabetização e/ou fazer uma comparação entre os últimos escores na ANA e as avaliações que a sucederam, convém verificar com atenção as referidas matrizes.

A matriz de referência do 3º ano da ANA estava organizada em dois eixos estruturantes: habilidade de leitura e habilidades de escrita. O eixo de leitura continha nove habilidades de leitura e o de escrita tinha três habilidades, perfazendo um total de doze habilidades. O PMALFA reestruturou a matriz para o 2º ano e passou a organizar-se em cinco tópicos.

Considerando que o Sistema Municipal de Educação de São José da Laje implantou o SSA em 2018 e os escores apresentados do 2º ano são de 2019, isso significa que todos os alunos que realizaram a avaliação de saída do PMALFA foram alfabetizados pelo SSA. Os resultados obtidos ratificam a eficiência e eficácia do sistema municipal, uma vez que todas as habilidades da ANA estão presentes também no Documento Básico da ANA<sup>4</sup> e, como já foi elucidado anteriormente, com adaptações que a tornaram ainda mais arrojadas.

4 Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Documento Básico. Brasília: INEP (2013). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online). Acesso em: 05. 05. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

Essa análise se faz necessária porque precisa ser considerada na avaliação de saída do PMALFA<sup>5</sup> do município de São José da Laje. Na sequência, apresento os resultados da ANA 2016 com a avaliação de saída em língua portuguesa, leitura, obtidos no âmbito do PMALFA, no ano de 2018.

Tabela 3 – Proficiência – SAEB/ANA 2016

NIVEIS	1	2	3	4	5
LEITURA	36,11	36,11	26,51	1,39	--
ESCRITA	25,96	20,39	1,02	52,33	0,31

Fonte: INEP, 2018b

Tabela 4 – Proficiência – Avaliação de Saída do PMALFA 2018

NIVEIS	1	2	3	4	5
LEITURA	9	19	19	71	--
ESCRITA	13	17	10	60	0,31

Fonte: Maisalfabetizacao/caeddigital (CAED, 2018)

As crianças lajenses deram um salto gigantesco na proficiência em leitura. Em 2016, o nível 4 foi atingido só por 1,39% dos alunos com 8 anos, do 3º ano. Após a adoção do SSA, o município apresentou o percentual de 71% dos alunos, aos sete anos, no mesmo nível, não no 3º, mas no 2º ano. Esse resultado corrobora a fala de Bispo (2018, p. 406):

Ao longo da história da alfabetização no país muitos métodos já foram utilizados e, ainda hoje, há uma grande polêmica em torno de tal assunto tamanha a complexidade do processo de alfabetização. Contudo, quando se adota um material é preciso estar convencido do potencial do mesmo e dos benefícios que tal fundamentação vai trazer para as crianças no processo de aprendizagem.

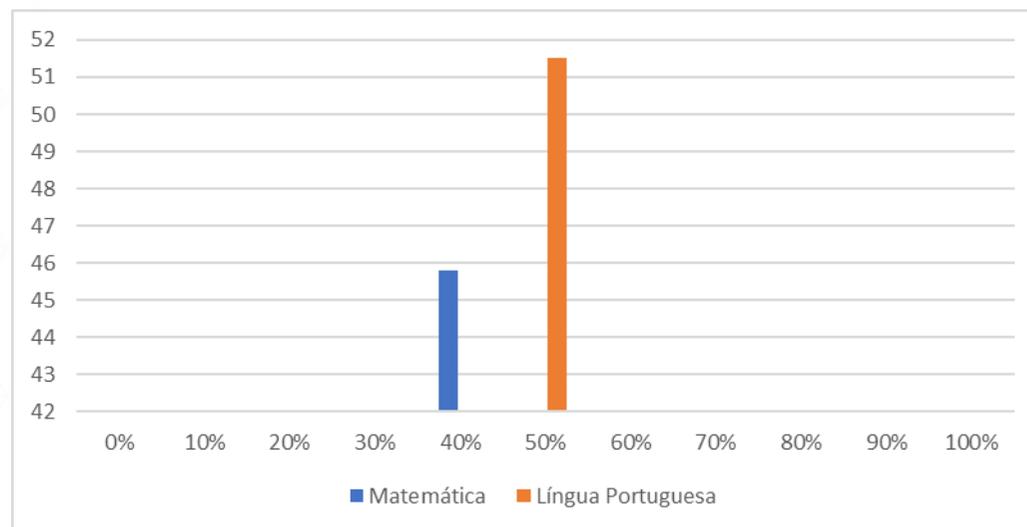
Ao propiciar um ensino altamente sistematizado e bem estruturado, o SSA tem proporcionado os melhores resultados. Segue outra comprovação: ainda em 2019, o município de São José da Laje foi contemplado com a iniciativa 90 do Plano de Ação Articulada (PAR), que permitiu a aquisição de material e serviços conforme os protocolos estabelecidos pela Secretaria da Educação Básica.

5 Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em: 05.03. 2020. Esse link só pode ser acessado por meio da Plataforma do PPDE Interativo.

## AlfabetizaÇÕES

Em 2019, com exceção do 1º ano, todos os demais do EF participaram do Simulado Acerta Brasil (SOMOS, 2019), aplicado pelo programa *Somos Educação*. Foram aplicados dois simulados, um como diagnóstico de entrada e outro final. O Gráfico 3 mostra com precisão a porcentagem de acertos segundo a Teoria Clássica de Teste (TCT), no simulado final dos alunos do 2º ano:

Gráfico 3 – Simulado Final do Acerta Brasil



Fonte: Somos Educação (SOMOS, 2019)

O resultado obtido nos anos iniciais do EF de São José da Laje é fruto de muito compromisso com uma educação para a promoção da inclusão social, além do investimento na formação dos professores que continua a acontecer semanalmente por meio da plataforma Zoom com a própria autora do SSA, ministrando a distância a formação, para os educadores do 2º ano e do 1º ano em dias diferentes, no horário noturno, por 1 hora e meia. Ademais, é necessário um trabalho contínuo de monitoramento que permita acompanhar todo o processo de alfabetização pela Diretoria de Ensino da SEMED, articulado com cada coordenador das escolas dos anos iniciais. Assim, cada professor, quer das escolas urbanas, quer das campesinas, ao usar o SSA, baseado em conhecimentos científicos, tem colaborado para modificar o cenário lajense e, em consequência, o alagoano que, por sua vez, contribui para o cenário nordestino brasileiro, no tocante ao complexo processo de alfabetização. A experiência é, sem sombra de dúvida, exitosa e, se ampliada, pode colaborar para erradicar o analfabetismo no Brasil.

#### 4. ULTRAPASSAGEM DE ÍNDICES DE LEITURA E ESCRITA EM SERGIPE

O município de Lagarto está localizado na Região Centro Sul do estado de Sergipe, na Região Nordeste do Brasil. É considerado a maior cidade do interior do estado, com uma população estimada, em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 104.408 habitantes.

No âmbito educacional, é possível levantar três indicadores importantes para análise dos dados e exposição de resultados: indicador de acesso, de fluxo e de aprendizagem. No indicador de acesso, o município de Lagarto possui 74 escolas que ofertam a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com matrícula total, em 2018, de 14.092 alunos, dos quais 905 no 1º ano e 896, no 2º ano do EF (INEP, 2018b).

Dados os péssimos resultados obtidos nas avaliações nacionais em leitura e escrita, ao término do ciclo de alfabetização em Lagarto, a SEMED buscou, em 2017, iniciar o trabalho com o Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), com foco na leitura, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Conforme descrito neste capítulo, o SSA está baseado no que há de mais avançado na teoria e prática das ciências (linguística, sociolinguística, psicolinguística, neuropsicologia e neurociência) que se ocupam da linguagem verbal.

Em Lagarto, no ano de 2017, a SEMED acolheu o acadêmico José Humberto dos Santos Santana, sob orientação da Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral com o projeto intitulado “Alfabetização com excelência para todos: formação de professores a distância com base em evidências científicas”, tendo como linha de pesquisa educação básica, ensino e formação docente. O projeto possuía dois objetivos principais: formar professores da rede municipal e aplicar o SSA em escolas municipais localizadas em regiões periféricas. De posse do projeto, a secretária municipal de educação, Maria Vanda Monteiro, encaminhou o acadêmico para o setor pedagógico: após a análise do projeto, a técnica Maria Salete Fernandes ficou como responsável para selecionar as escolas, bem como os docentes com foco na proposta de aplicação do SSA.

As escolas selecionadas foram: Escola Municipal Raimunda Reis, Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima e Escola Rosa Venerine. O primeiro momento, após a seleção, foi com a formação docente de três professoras. Depois da formação, a professora da Escola Rosa Venerine não seguiu com os trabalhos relacionados ao SSA, ficando apenas duas professoras: Jaqueline da Silva Nascimento, com duas turmas da primeira escola mencionada e Patrícia Vieira Barbosa Faria, com uma turma da segunda escola mencionada. Cada uma recebia os *Roteiros* do SSA para aplicação em sala de aula, obtidos nas formações, sob orientação de José Humberto dos Santos Santana.

No início do segundo semestre, com os cortes do governo federal, a bolsa recebida pelo acadêmico foi suspensa e o mesmo informou que a partir daquele momento seria impossível continuar. Como o município estava envolvido e percebendo os avanços, garantiu a continuidade do projeto. Assim, em agosto de 2017, o então projeto piloto-proposta, iniciado no primeiro semestre de 2017 sob

## AlfabetizaÇÕES

supervisão do acadêmico mencionado, foi formalizado pela Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral, com a coordenação da Prof. Dra. Mariléia da Silva Reis, então docente da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que o renomeou “Alfabetização com excelência em Lagarto”. A Profa. Maria Goretti Santana Nascimento possibilitava as cópias e impressões dos *Roteiros* com recursos da SEMED, visando a expansão da proposta para 2018.

A Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral, via Skype, passou a realizar a formação das duas professoras mencionadas, Jaqueline da Silva Nascimento e Patrícia Viera Barbosa Faria, e das duas coordenadoras (Maria da Piedade S. Oliveira e Luzineuma Matias dos Santos). Findo o ano de 2017, os 70 alunos passaram para o 2º ano, sabendo ler com fluência.

A criadora do SSA, juntamente com a coordenadora local estavam presentes no encerramento do ano letivo de 2017 das escolas envolvidas no projeto, bem como realizaram uma visita à SEMED, quando ficou estabelecido que o município assumiria o SSA como política pública de alfabetização em Lagarto.

Em 2018, o município ampliou o Sistema SSA para 34 turmas com 910 alunos do 1º ano. Dessas, foram selecionadas 17 turmas distribuídas em 12 escolas (três na zona rural, Brejo, Jenipapo e Olhos d'Água) e nove na sede, com atendimento de 365 discentes, com foco na alfabetização para a leitura.

Os alunos oriundos das turmas de 2017 formaram três turmas de 2º ano com a consolidação do processo da leitura, somado à aprendizagem da produção escrita.

Quinzenalmente, aos sábados, durante o ano letivo, as professoras, as coordenadoras das escolas e da Regional I da SEMED, Maria Goretti Nascimento, a Secretária Adjunta Silvania Santana e o colaborador e pesquisador Rogério Reis participavam das formações via Zoom, ministradas pela criadora do SSA. Na Tabela 5, seguem os excelentes resultados alcançados, conforme o indicador de fluxo do Censo Escolar (INEP, 2018a):

Tabela 5 – Resultados do fluxo no Censo Escolar de 2018

ANO	APROVADO	%	REPROVADO	%	EVADIDO	%	MATRÍCULA FINAL
1º ANO	898	99,2	0	0,0	7	0,8	905

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2018a)

O indicador de aprendizagem está relacionado aos resultados das avaliações externas realizadas nas turmas que fecham alguma etapa de ensino como: 2º ano (fecha o ciclo de alfabetização), 5º ano (conclui a primeira etapa do Ensino Fundamental, 9º ano (conclui a segunda etapa do Ensino Fundamental) e 3º ano (conclui o Ensino Médio). As avaliações externas são consideradas como

## AlfabetizaÇÕES

termômetro de como está o processo de aprendizagem. É a partir dos resultados obtidos pelas avaliações externas que cada escola, município, estado e o país têm condições de analisar e, após diagnóstico, criar estratégias para o alcance de metas estabelecidas.

É possível observar os excelentes resultados obtidos em leitura, conforme a avaliação externa do Mais Alfabetização de 2018, pelos alunos do 2º ano das Escolas Municipais Raimunda Reis e Manoel de Paula Menezes Lima, após dois anos de aplicação do SSA, levando-se em consideração que, no Nível 1, correspondem  $\leq 60\%$  de acerto no teste (menor ou igual a 60% de acerto no teste), no Nível 2,  $> 60\%$  a  $\leq 80\%$  de acerto no teste (no intervalo entre maior do que 60% até 80% de acerto no teste) e, no Nível 3,  $> 80\%$  de acerto no teste (maior do que 80% de acerto no teste):

Tabela 6 – Mais Alfabetização (2018), resultados em leitura

ESCOLA	NÍVEL	1	2	3
<b>RAIMUNDA REIS</b>	%	8.7	56.5	34.8
<b>MANOEL DE PAULA MENEZES LIMA</b>	%	9.1	59.	31.8

Fonte: CAED, 2018

Nos resultados da Avaliação de Fluência (CAED, 2019), a Escola Múltipla Adelina Maria de Santana Souza (EMAMSS), que se beneficiou do SSA, atingiu o escore mais elevado, no nível 3, fluente 42,3%, entre todas as escolas municipais de Lagarto, no 2º ano, conforme perceptível na Tabela 7.

Tabela 7 – Avaliação de fluência: escore mais elevado

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
26	26	100	7,7	26,9	7,7	15,4	42,3	26,9	26,9	23,1

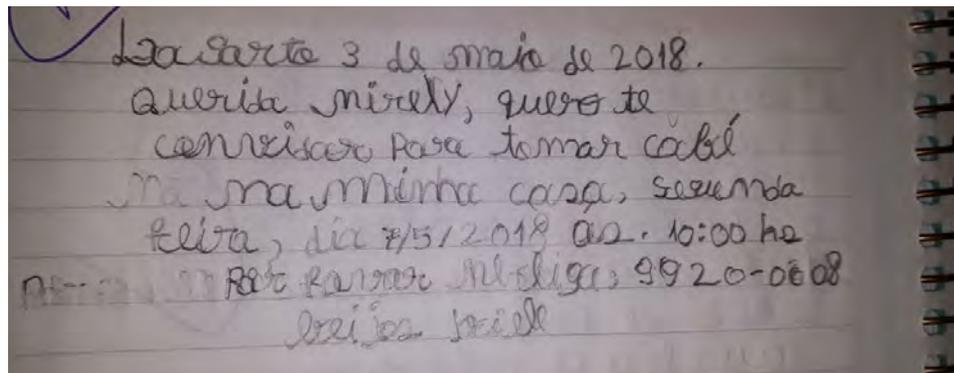
Fonte: CAED, 2019

**Legendas****A:** Estudantes Previstos**B:** Estudantes Efetivos**C:** Participação (%)**D:** Alunos sem informação para definir perfil (%)**E:** Alunos sem leitura para definir perfil (%)**F:** Taxa de alunos no Nível 1 – pré-leitor (%)**G:** Alunos no Nível 2 – iniciante (%)**H:** Alunos no Nível 3 – fluente (%)**I:** Não leem palavras (%)**J:** Não leem pseudopalavras (%)**L:** Não leem textos (%)

## AlfabetizaÇÕES

Para encerrar o histórico da alfabetização em Lagarto, é importante documentar com a Figura 2, uma das dezenas de convites elaborados como primeiro gênero pelas crianças do 2º ano, alfabetizadas pelo SSA. O texto foi escrito em letra cursiva. Trata-se de uma aluna de sete anos, já no início de maio de 2018:

Figura 2 – Convite em letra cursiva por uma aluna



*Lagarto, 3 de maio de 2018*

*Querida Mirely, quero te  
convidar para tomar café na minha casa, segunda  
feira, dia 7/5/2018 as 10:00 hs  
Por favor me liga 9920-0008  
Beijos Jocielle*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro o capítulo demonstrando as potencialidades de interação no cenário internacional que a realização do projeto Sistema Scliar de Alfabetização (SSA) propiciou, com a relação das minhas publicações e apresentações no exterior.

Até 2024, as metas da proposta são: (1) atingir os estados do Maranhão e Piauí; (2) incorporar mais dois municípios em Alagoas e Sergipe, prosseguindo a formação continuada dos respectivos educadores e duplicar a população alvo beneficiada para 4.000 crianças.

## 6. ARTIGOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS POR LEONOR SCLiar-CABRAL

SCLiar-CABRAL, L. Neuron recycling for learning the alphabetic principles. **Folia phoniatica et logopaedica**, v. 66, n. 1-2, p. 58-66, 2014.

SCLiar-CABRAL, L. Applied psycholinguistics to early literacy development. **Scientia Paedagogica Experimentalis** – International Journal of Experimental Research in Education, v. 1-2, p. 19-45, 2017.

SCLiar-CABRAL, L. Evaluación de la escritura en niños de tercer grado en Brasil. **Boletín de Lingüística**, v. 30, n. 49-50, p. 158-173, 2018.

SCLiar-CABRAL, L. Neuroscience, Linguistics and Psycholinguistics Advances Applied to Early Literacy Teaching. **English Linguistics Research**, v. 9, n. 3, p. 15-24, 2020.

SCLiar-CABRAL, L. Scliar early literacy system: its successful application to public schools in Brazilian northeastern. **International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science**, v. 03, n. 03, p. 48-54, 2020.

## 7. APRESENTAÇÕES INTERNACIONAIS DE LEONOR SCLiar-CABRAL

SCLiar-CABRAL, L. Neurosciences recent advances and reading process. **IALP Child Language Committee Meeting in Israel**. Reiman-East Hall, Tel-Aviv, 20/02/2009.

SCLiar-CABRAL, L. Neuroscience applied to learning alphabetic principles: New proposals. **Children with Communication Disorders: Language and Literacy**. IALP, Child Language Committee. Tel-Aviv University. Tel-Aviv, 2012.

SCLiar-CABRAL, L. An online training/Learning tool for teachers. **10<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics**, Moscow, 2013a.

SCLiar-CABRAL, L. La lingüística y la alfabetización. **VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO**. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Chile, 2013b.

SCLiar-CABRAL, L. Neuron recycling for learning the alphabetic principles. **Language and Literacy Challenges in Diverse Populations**. IALP – Child Language Committee, Tessalónica, 2015a.

SCLiar-CABRAL, L. Language and literacy challenges in diverse populations. **Language and Literacy Challenges in Diverse Populations**. IALP – Child Language Committee, Tessalónica, 2015b.

SCLiar-CABRAL, L. Written word recognition. **11<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics**, Tbilisi, 2016.

## 8. REFERÊNCIAS

- BISPO, R. Sistema Scliar de Alfabetização: uma proposta de ensino da leitura para a promoção da inclusão social em São José da Laje, AL. *In*: ATAÍDE, C. (org.). **Estudos linguísticos e literários, caminhos e tendências**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v 1. Artigos de professores, p. 407-402. Consultado a 25.10.2019, em [http://www.gelne.com.br/arquivos/Estudos\\_linguisticos\\_e\\_literarios-vol\\_2.pdf](http://www.gelne.com.br/arquivos/Estudos_linguisticos_e_literarios-vol_2.pdf).
- BISPO, R. **Fluência**, 2019. Consultado a 25.10.2020, em <https://avaliacaofluencia-parc.caed.digital.net/#!/pagina-inicial..>
- BREHM, L.; GOLDRICK, M. Empirical and conceptual challenges for neurocognitive theories of language production. **Cognition and Neuroscience**, v. 31, n. 4, p. 504-507, 2016. Consultado a 30.03. 2017, em [http://faculty.wcas.northwestern.edu/matt-goldrick/Brehm\\_Goldrick\\_2015.pdf](http://faculty.wcas.northwestern.edu/matt-goldrick/Brehm_Goldrick_2015.pdf).
- CAED. **Mais Alfabetização**, 2018. Consultado a 10.09.2020, em <https://maisalfabetizacao.caed.digital>.
- CAED. **Fluência 2019**. Consultado a 06.01.2020, em [Fluência | Programa fluência caeddigital.net](http://fluencia|Programafluencia.caeddigital.net).
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura** – Como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Consultoria, tradução e supervisão de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DANIELS, P. T.; BRIGHT, W. (org.). **The world's writing systems**. New York/Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. p. 33-72.
- INEP. Ministério de Educação, Brasil. Avaliação Nacional da alfabetização (ANA): Documento Básico. – Brasília: INEP, 2013. Consultado a 05.11.2020, em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf).
- INEP. Ministério de Educação, Brasil. **Sistema de avaliação da educação básica** – Avaliação Nacional de Alfabetização, 2017.. Consultado a 26.10.2017, em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=comdocman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=comdocman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192).
- INEP. **Censo Escolar**, 2018a. Consultado a 26.11.2018, em Censo Escolar – Inep: [www.gov.br](http://www.gov.br).
- INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível. Consultado a 24.10.2019, em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%20C3%20SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?Version=1.0>.
- SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Edição crítica preparada por Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1972.
- SAUSSURE, F. de. **Écrits de linguistique générale par Ferdinand de Saussure**. Texto estabelecido e editado por S. Bouquet & R. Engler. Paris: Gallimard, 2002.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

## AlfabetizaÇÕES

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização** – baseado em Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização** – Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. Neuron Recycling for Learning the Alphabetic Principles. **Folia Phoniatica et Logopaedica**, v. 66, n. 1-2, p. 58-66, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização** – Roteiros para o professor: módulo 1, volume 1. Florianópolis: Editora Lili, 2018.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização** – Caderno de Atividades: módulo 1, leitura. Florianópolis: Editora Lili, 2020a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Sistema Vivi**. Livro 1. Florianópolis: Editora Lili, 2020b.

SOMOS. Simulado Alerta Brasil, 2019. Consultado a 10.12.2019, em: [SOMOS Educaçao | Parceira Integral das escolas de Educaçao Básica somoseducao.com.br](http://SOMOS Educaçao | Parceira Integral das escolas de Educaçao Básica somoseducao.com.br).

VIANA, A. R. G. **Ortografia Nacional**. Simplificaço e uniformizaço sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viva Tavares Cardoso, 1904.

## CAPÍTULO 10

# LEER PARA APRENDER EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Fabiola Barrera<sup>1</sup>Sol Solano<sup>2</sup>Teresa Benítez<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la lectura y la escritura es uno de los desafíos más relevantes que debe enfrentar la educación contemporánea con el fin de propiciar en los estudiantes la adquisición de futuros aprendizajes y cerrar las brechas de inequidad a la que son expuestos durante el proceso. No obstante, a pesar de los programas implementados por el Ministerio de Educación Nacional colombiano para impulsar estas competencias en los niveles de Preescolar, Básica y Media, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales de estas competencias en los últimos años evidencia bajos niveles de desempeño en los componentes de lectura y escritura (PÉREZ-ABRIL, 2013; SEMANA, 2016; DINERO, 2016). Lo anterior se traduce en bajo desempeño académico de los

---

1 Docente Tutora del Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional (PTA), Barranquilla, Colombia. Contacto: [fabiluz80@gmail.com](mailto:fabiluz80@gmail.com).

2 Profesora en la Institución Educativa Distrital la Merced (IED), Barranquilla, Colombia. Contacto: [matices\\_sol@hotmail.com](mailto:matices_sol@hotmail.com).

3 Docente de la Universidad Del Norte (UNINORTE), Barranquilla, Colombia. Contacto: [benitez@uninorte.edu.co](mailto:benitez@uninorte.edu.co).

## AlfabetizaÇÕES

estudiantes en todas las áreas del currículo. No obstante, estos bajos niveles de competencia lectora tienen origen en los primeros años de escolaridad, pues en un número considerable de instituciones son muchos los estudiantes que terminan el primer ciclo de su aprendizaje sin haber alcanzado las competencias comunicativas esperadas para este nivel, lo que se convierte en una dificultad para su desarrollo y el éxito escolar.

Esta problemática motivó un proyecto de innovación pedagógica en los grados transición y primero de primaria en tres instituciones educativas de educación básica en la ciudad de Barranquilla, Colombia, cuyos estudiantes presentaron bajo desempeño académico, debido a deficiencias en el desarrollo del nivel básico de lectura requerido en esos grados escolares. Prueba de ello fueron los resultados en la prueba de lectura “Early Grade Reading Assessment” (EGRA) aplicada por el Ministerio de Educación Nacional a 60 niños del grado primero en una de las instituciones, para evaluar el desarrollo de la alfabetización de los primeros grados mediante el reconocimiento de las letras del alfabeto, leer palabras simples, escuchar con atención y la comprensión de oraciones y párrafos. Solo el 3% de ellos reconocían el nombre de las letras; el 4,60% decodificaron correctamente las palabras y un 18,3% identificaron el sonido inicial de las letras (DINERO, 2021).

Por otra parte, un análisis de la metodología empleada por las docentes para orientar la alfabetización inicial en estas instituciones evidenció la implementación de metodologías tradicionales en las que predominaba la enseñanza progresiva de las letras del abecedario, luego el nombre del grafema seguido por la combinación de estos en sílabas para finalmente formar palabras. Asimismo, se empleaba el método silábico para la enseñanza de la lectura, el cual iniciaba con la enseñanza de las vocales, seguida de las consonantes, las palabras y la construcción de frases, convirtiendo esta práctica en algo descontextualizado, mecánico y poco significativo para los estudiantes.

El proyecto de innovación consistió en la implementación del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la metodología Leer para Aprender (R2L) de la Escuela de Sídney (ROSE, 2016; ROSE; ACEVEDO, 2006) para propiciar una práctica funcional y contextualizada de alfabetización académica y favorecer el aprendizaje de los estudiantes a partir de la interacción con los textos. La propuesta se sustentó en la normatividad vigente, puesto que el Decreto n° 2647, de 1984 de la Ley general de educación, en su artículo 1°, concibe el concepto de innovación educativa en los establecimientos formales del país como:

Toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones...pedagógicas, metodológicas y de las posibilidades de los estudiantes en forma diferente a la tradicional.

De igual forma, se apoyó en la Ley nº 115 de 1994, cuyo artículo 77 establece “la autonomía de las instituciones educativas para (...) adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas (...) dentro de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional”.

En segunda instancia, la propuesta es respaldada por la disposición de las directivas de las tres instituciones educativas para apoyar su realización, así como de las docentes del nivel transición y primer grado de básica primaria para asumir el compromiso de un cambio de enfoque en la enseñanza de la alfabetización inicial de sus estudiantes.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. CONCEPCIÓN DE LENGUAJE

Desde antes de nacer, el ser humano establece formas de comunicación que hacen parte del lenguaje, las cuales continúan su desarrollo a lo largo de la vida. Es por lo que se considera que este guarda estrecha relación con las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. El lenguaje le otorga significado a lo que escuchamos, leemos, escribimos y hablamos, haciendo necesario definir su importancia en relación con el desarrollo de la competencia lectora como elemento clave para la estructuración de la propuesta pedagógica que se describe en este capítulo.

Desde un punto de vista social Halliday (1985) define el lenguaje como un recurso que podríamos establecer como indispensable para la edificación y demostración de significados en un contexto social. Según este autor el lenguaje es el medio para que los seres humanos interactúen con otros. Asimismo, le incluye una explicación biológica al desarrollo del lenguaje definiendo dos categorías: el Intraorganismo y el Interorganismo. Lo primero se refiere a los procesos de estructura y funcionamiento del cerebro en relación con el desarrollo del lenguaje, se podría entender como una perspectiva individual desde el centro de la persona. Lo segundo se relaciona con la perspectiva social que mencionamos al inicio, nos lleva a entender el lenguaje como una relación con los otros, implica salir de sí mismo para entrar en relación con ellos.

Desde este enfoque, la presente propuesta entiende el lenguaje como un proceso que llevan a cabo las personas a nivel de las funciones que están determinadas por su cerebro y, además, es objeto de aprendizaje a través de la interacción social entre las personas. Por otra parte, para Bernstein (1958), el lenguaje surge desde lo afectivo y está mediado por la necesidad de comunicación de los sentimientos, por tanto, el lenguaje se configura teniendo estos componentes como hilo conductor, dándole un carácter personal y definiendo las formas de interacción con los otros y el contexto.

En esta propuesta de innovación se aborda el enfoque de la pedagogía de géneros textuales, enmarcada desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que concibe el lenguaje como un sistema semiótico para construir significados (HALLIDAY, 1978, como se cita en MOSS, 2016). Por su parte Christie y Unsworth (2000) exponen que la LSF en el ámbito educativo responde a la pregunta de cómo el lenguaje puede ser enseñado y aprendido, lo que lo enmarca en un contexto específico, caracterizando esta teoría en el estudio del lenguaje centrado en el significado y el cómo la personas eligen con un propósito definido para usarlo en el contexto social donde se desarrolla.

Halliday (1978) hizo importantes aportes en el campo del desarrollo del lenguaje infantil desde el nacimiento hasta la adquisición de la madurez, así como al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, Moss (2016) explica el concepto de lenguaje aportado por Halliday como un sistema de signos y códigos que permiten la elaboración de significados, jerarquizado en tres períodos de categorización en diferentes niveles de abstracción: la fonología, léxico gramática y semántica discursiva.

La fonología es el elemento más concreto del lenguaje oral, está compuesto por unidades más pequeñas, las sílabas, el ritmo y la entonación. En la escritura este nivel está representado por símbolos gráficos organizados en palabras, frases, la puntuación y la diagramación. En cuanto a la lexicogramática, se refiere a la relación de significado entre las palabras y las estructura gramaticales de forma simultánea. Por último, la semántica discursiva se refiere a la organización del texto en cuanto a la coherencia de su contenido (Moss, 2016). Esta estratificación se convierte en un factor relevante para la elaboración de la secuencia didáctica de esta propuesta debido a que constituye las bases desde la cual se planificará.

## 2.2. DESARROLLO DEL LENGUAJE

En la primera infancia, el ser humano se encuentra en un momento determinante para el desarrollo de todas sus dimensiones. Dada la importancia que le hemos otorgado al lenguaje, nos centraremos en este apartado en realizar un acercamiento a su evolución en dicha etapa. Antes

## AlfabetizaÇÕES

de que aparezca el lenguaje los niños aprenden a interpretar los gestos comunicativos de sus cuidadores, estos les ayudan a entender el mundo en el contexto donde se desenvuelven, es decir, que el lenguaje está mediado por ese contexto. Las interacciones del niño con sus cuidadores y con otros niños fortalecen el despertar hacia el lenguaje oral, lo que constituye un fundamento importante para la propuesta ya que permite utilizar el contexto para fortalecer la competencia comunicativa, especialmente en el desarrollo del vocabulario a través de la interacción con los textos, sus cuidadores como modelos y sus pares como dinamizadores del proceso (OWENS, 2003).

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el desarrollo del lenguaje se da a partir de una necesidad del niño de comunicación con los otros y de los usos que estos le den en su entorno cultural, de allí la importancia de sus interacciones con adultos, especialmente la madre, y, según Vygotsky (1987), pares significativos con los cuales se comunica permanentemente. Como afirman Purcell, Jacobson y Degener (2004), en este ámbito de la práctica del lenguaje es donde los niños aprenden su uso de forma más social, en la medida en que conocen su estructura. En la edad preescolar, ellos hacen uso de un lenguaje muy personal que en la interacción con los otros se convierte en social. En este mismo sentido, Owens (2003) le da un papel primordial a la interacción como medio para la adquisición del lenguaje en esta etapa, caracterizado por fluctuaciones muy rápidas en tres aspectos: la forma, el contenido y el uso; este último permite otorgarle representaciones y significados a los textos como punto de partida para elaboraciones sobre los mismos.

Asimismo, Deák y Maratsos (1998) afirman que en la primera infancia los niños adquieren la capacidad de clasificar la información de las conversaciones en que participan por la cantidad y la claridad de las mismas, lo cual les permite deducir la organización del lenguaje de tal manera que puedan responder con él a las demandas del entorno. Lo anterior se da de forma gradual. A su vez, Luria (1984), expresa que el lenguaje permite a los niños hacer representaciones simbólicas de los objetos que le rodean, estas dos perspectivas dan idea del lenguaje como instrumento mediatizador del conocimiento y permiten entender en esta propuesta las competencias básicas del lenguaje que aparecen en la primera infancia como los elementos principales en la cognición y socialización del niño para garantizar su aprendizaje.

### 2.3. ALFABETIZACIÓN INICIAL

Es importante señalar que debido al grado de escolaridad en que se encuentran los niños participantes en el estudio, la propuesta aborda el proceso de la alfabetización inicial, pues desde allí se desprende el aprendizaje de la lectura y la escritura como se ha venido tratando a lo largo de

este marco teórico. En este sentido, la alfabetización inicial es la responsable de que el niño adquiera los elementos básicos para conocer efectivamente la lectura y escritura, y el conjunto de habilidades que le permitirán llegar a ser un lector óptimo y a comunicar adecuadamente sus ideas en forma escrita.

La importancia de la alfabetización inicial en el proceso de aprendizaje ha sido resaltada por Scarborough (2001), Snow, Burns y Griffin (1998), para quienes esta comprende el proceso de aprender la lectura y la escritura, de tal manera que quien aprende adquiera un grupo de destrezas que le permitan dominar dos funciones básicas: el poder identificar las grafías y darle un significado a eso que se decodifica. En esta línea, Teale (1995), sostiene que este proceso comienza desde los inicios de la vida infantil, que tanto la familia como las instituciones educativas expongan a los niños en escenarios de lectura y escritura originales. Por otra parte, Solé y Teberosky (2001), consideran que este proceso surge de un problema que tiene quien aprende, que se origina desde la identificación de la forma de lo simbólico “el dibujo y la escritura” para adquirir una interpretación secuencial de lo que este representa.

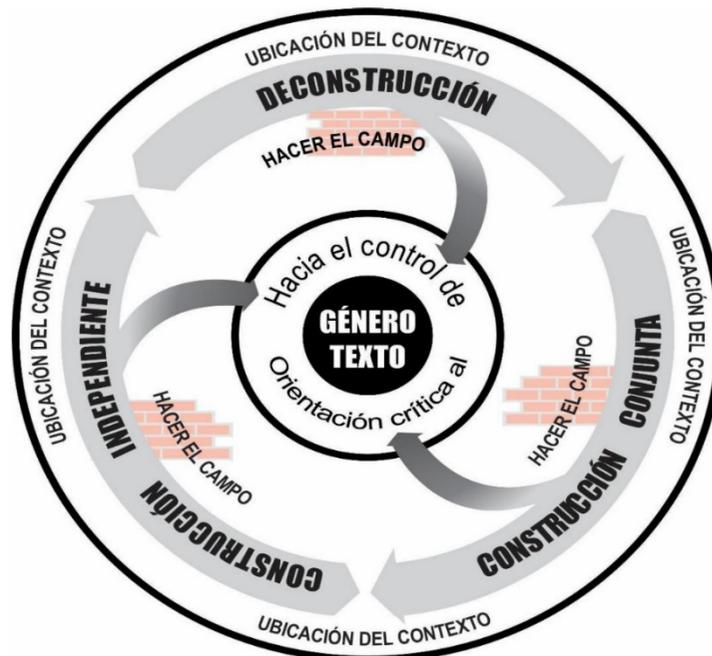
Bajo esta perspectiva se puede afirmar que la alfabetización inicial tiene la potencialidad de relacionar las motivaciones, necesidades y expectativas con el conocimiento, en la persona que aprende mediante el lenguaje oral y escrito. Desde la concepción de Rugerio y Guevara (2015), la lectura es un proceso de conversión de los códigos visuales a un lenguaje de significación, también señalan las diferencias individuales en el lenguaje oral y cómo estas aportan en el proceso de adquisición de la lectura y los avances en la misma. En la presente propuesta, el desarrollo del proceso alfabetizador se da para lograr una verdadera interacción con los textos que el niño escucha, comunica, lee y escribe.

## 2.4. PEDAGOGÍA BASADA EN GÉNEROS TEXTUALES

La pedagogía basada en géneros textuales es un enfoque creado por investigadores de la Escuela de Sídney para la enseñanza de la lectura y la escritura. Este enfoque metodológico se enmarca en la Lingüística Sistémico-Funcional (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; MARTIN, 1997); el enfoque sociocultural del aprendizaje (VYGOTSKY, 1979, 1987) y la sociología de la educación (BERNSTEIN, 1996). Surgió como respuesta a las necesidades de estudiantes desaventajados en instituciones educativas australianas, quienes presentaban dificultades en su rendimiento académico por no contar con las herramientas semióticas necesarias para leer y escribir satisfactoriamente diferentes géneros (MARTIN; ROSE, 2008).

La pedagogía basada en géneros se concreta en un ciclo de enseñanza y aprendizaje (TLC, por sus siglas en inglés), el cual está conformado por las siguientes fases: *Deconstrucción*, *Escritura conjunta* y *Escritura independiente* (Figura 1). Cada una de estas etapas aporta el andamiaje necesario para que los estudiantes aprendan a leer y escribir los géneros del currículo<sup>4</sup>.

Figura 1 – Ciclo de enseñanza y aprendizaje



Nota: adaptado de Rose y Martin (2012, p. 66)

Para la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial partiremos de la interacción con géneros textuales. Martin (1992) define el género como un proceso social que se realiza en etapas y que es orientado a una meta, lo que indica que los géneros poseen características que pueden ser enseñadas y aprendidas. En este sentido el desarrollo de la alfabetización inicial a partir de géneros textuales nos permite iniciar al niño en la adquisición de la lectura y la escritura en contextos significativos y mediante la interacción con docentes y pares, primero de forma muy guiada y finalmente de forma independiente.

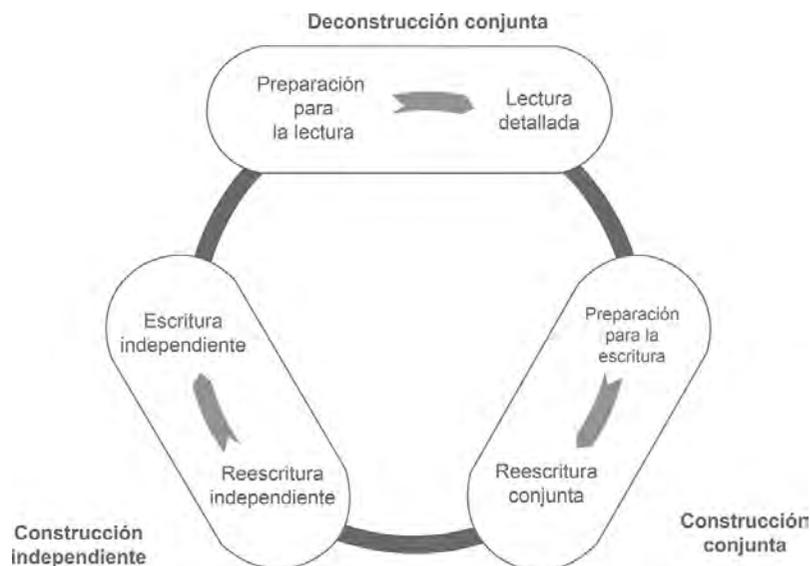
En el marco de la Pedagogía de Géneros Textuales para la enseñanza de la lectura y la escritura, se desarrolla la metodología Leer para Aprender – R2L (ROSE, 2016; ROSE; ACEVEDO, 2006).

<sup>4</sup> En el Capítulo 11 de esta colección, hay una experiencia realizada en Brasil similar a la compartida en este texto.

## AlfabetizaÇÕES

Esta metodología incorpora fases de preparación para la lectura y la escritura al ciclo original de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía basada en géneros (ver Figura 2), las cuales incrementan las posibilidades de andamiaje en el desarrollo de la alfabetización inicial en los primeros años de escolaridad.

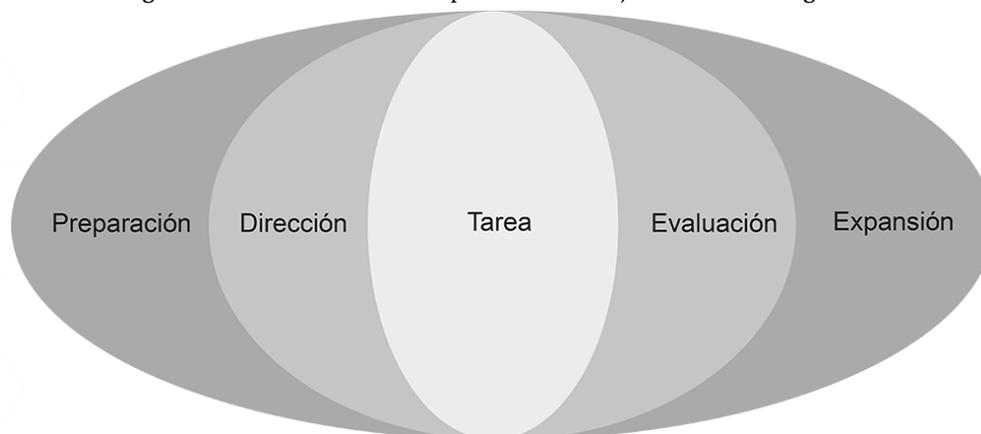
Figura 2 – Fases del ciclo de enseñanza de la metodología Leer para Aprender (R2L)



Nota: Adaptado de Rose (2006)

El andamiaje del docente es fundamental para garantizar el logro de los objetivos en las diferentes tareas de aprendizaje. Rose (2006) define las tareas de aprendizaje como una actividad que los estudiantes no han hecho antes, o al menos no satisfactoriamente, por tanto, deben recibir ayuda para realizarlas; también las define como las acciones realizadas durante el intercambio de roles entre los docentes y los estudiantes. Por tanto, solo el docente puede preparar al estudiante para realizar la tarea, y solo el estudiante es el llamado a realizarlas. En este sentido, la metodología R2L propone un ciclo de andamiaje que comprende las siguientes fases: (a) preparación para la tarea de aprendizaje, (b) dirección de la atención del estudiante hacia la tarea, (c) elaboración de la tarea por parte del estudiante, (d) evaluación del desempeño del estudiante en la tarea y (e) elaboración del nuevo conocimiento por parte del docente (ver Figura 3). Estas fases interactúan entre sí en forma cíclica y contribuyen a que los estudiantes sean capaces de leer comprensivamente los géneros del currículo y puedan escribirlos de manera autónoma.

Figura 3 – Ciclo de interacción para el andamiaje de la metodología R2L



Nota: adaptado de Rose y Acevedo (2006)

En la preparación para las tareas de aprendizaje la responsabilidad recae principalmente en el docente para lograr que los estudiantes realicen la tarea por sí solos. Aquí el docente analiza detalladamente la tarea y prepara cuidadosamente la manera como ayudará a todos los estudiantes a realizarla exitosamente. Este apoyo se da principalmente a través de preguntas que llevan al estudiante a realizar la tarea y generan la interacción necesaria para que, a partir de las respuestas de los estudiantes, se puedan elaborar nuevos conocimientos. Dado que la lectura es una tarea de aprendizaje compleja que implica el reconocimiento de patrones de lenguaje al nivel de texto, oraciones y palabras, estas preguntas deben apuntar a diferentes niveles de comprensión: decodificación, literal, inferencial y crítico (ROSE; MARTIN, 2012). La palabra clave en esta etapa es: andamiaje.

En el caso específico de la enseñanza de alfabetización inicial, la metodología R2L establece que el niño debe iniciarse en la lectura y la escritura mediante un andamiaje compartido (BRUNER, 2004), que privilegia la interacción a través de la exposición a imágenes y palabras en textos completos durante la lectura compartida y periódica. Esta interacción se constituye en un punto inicial para la enseñanza de la lectura (GRAY, 1987, como se cita en ROSE, 2016). Cuando los estudiantes comprenden el significado de los textos aprenden a identificar el sentido de las palabras en sus unidades más simples: la oración, por ende, aprenderán a identificar las palabras que la componen, sus significados en contexto, y, más adelante, su escritura.

Para que lo anterior sea posible, Rose y Martin (2012) proponen tres niveles de apoyo para la lectura y la escritura de un ejemplar del género objeto de estudio.

#### 2.4.1. PREPARACIÓN PARA LA LECTURA

En esta primera fase del ciclo se guía a los estudiantes a reconocer el campo y la secuencia en la que este se despliega en el texto que van a leer, a través de un breve resumen de los aspectos más importantes que se desarrollan en él. Esta primera fase constituye un “paseo” por las diferentes etapas del texto y es muy útil para brindar a los estudiantes el conocimiento necesario del contexto para participar de la lectura.

#### 2.4.2. LECTURA DETALLADA

En esta fase se guía a los estudiantes en el reconocimiento y comprensión del significado de palabras en cada una de las oraciones que conforman un fragmento del texto modelo. La selección del fragmento para el trabajo en esta fase obedece a dos criterios fundamentales: debe ser corto, de tal manera que pueda ser trabajado en un lapso de 20-30 minutos durante la clase, y debe contener partes complejas, con recursos lingüísticos elaborados, en las que los estudiantes necesiten mediación para su comprensión y posterior escritura.

Para la alfabetización inicial en los primeros años de escolaridad, Rose y Martin (2012) recomiendan ejecutar estas fases de preparación y lectura detallada a través de la lectura compartida de textos en gran formato para que los estudiantes puedan ver fácilmente las ilustraciones y el texto escrito, a medida que el profesor realiza la lectura en voz alta, oración por oración. Como se mencionó anteriormente, esta interacción alrededor de la lectura de cada oración del texto se lleva a cabo en ciclos de aprendizaje (ver Figura 3) previamente preparados por el docente. Primero se *dirige* la atención de los estudiantes hacia la oración y se *lee en voz alta*; luego se les guía en la *identificación* de las palabras o frases de difícil comprensión a través de pistas de significado suficientemente claras para que la identificación sea exitosa. Luego de *aprobar* las contribuciones de los estudiantes, el docente *elabora* el significado de las palabras o frases identificadas y su función en el contexto del texto. Para ello se vale de la definición de las palabras, la explicación de los significados y la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes acerca del significado del término o fragmento en cuestión (ROSE, 2016).

### 2.4.3. RECONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN

En esta instancia se seleccionan oraciones del texto leído conjuntamente con los estudiantes y se escriben por separado en tiras de cartulina. Para preparar a los estudiantes en el reconocimiento de cada palabra, el docente ubica las oraciones en un lugar visible en el tablero y lee varias veces cada una en voz alta, mientras los estudiantes observan. A medida que lee señala cada palabra con el dedo y hace que los estudiantes las repitan, esto permite establecer relaciones entre las palabras leídas en el texto y sus grafías en la oración, es decir, como indican Rose, Gray y Cowey (1999), el interés de los estudiantes se enfoca durante este momento en las características gramaticales y léxicas del texto, las palabras que lo componen y las funciones de estas en el contexto de la oración.

### 2.4.4. RECORTAR GRUPOS DE PALABRAS

Esta fase sirve como un afianzamiento de la anterior ya que ayuda a los estudiantes a construir un significado dentro del texto escrito. Aquí los estudiantes recortan las palabras de las oraciones, las reorganizan en la secuencia apropiada y las leen nuevamente cada palabra a medida que van organizándolas. El docente puede preparar a los estudiantes para realizar esta tarea a través de preguntas tales como: ¿De quién/es se trata la oración?, ¿Qué hacen? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?, estas les permitirán reconstruir las oraciones otorgándole significados a las palabras que las componen (ROSE; ACEVEDO, 2006).

### 2.4.5. RECONOCER PALABRAS DENTRO Y FUERA DE LA ORACIÓN

Una vez los estudiantes son capaces de reconocer las palabras de la oración se les enseña a deletrearlas. Para ello, se les enseñan los patrones ortográficos y las correspondencias entre sonidos y letras. Asimismo, se aprenden a construir sílabas, a partir de la combinación de letras. Para ello, el docente modela en el tablero la escritura de las letras, nombrándolas en voz alta a medida que las escribe. Asimismo, demuestra los movimientos para la escritura de las letras. Esta demostración debe hacerse en repetidas ocasiones antes de pedirles a los niños que lo hagan solos. En este momento del ciclo se promueve la enseñanza de las microhabilidades de la alfabetización inicial como son: conciencia fonológica, construcción de palabras, el deletreo, desarrollo del vocabulario mediante el uso de nuevas palabras y conocimiento del código alfabético (JIMÉNEZ; ARTILES, 1990; MARTIN, 2006).

## 2.4.6. CREACIÓN DE ORACIONES

En este paso se enfatiza en la escritura de las oraciones del fragmento seleccionado. El andamiaje consiste en modelar cómo se organiza la oración al incluir cada palabra y los espacios entre ellas. Una vez arman cada oración, los estudiantes la leen en voz alta. Este proceso, se practica muchas veces usando distintas estrategias, llegando a la reescritura de cuentos a través de la integración del vocabulario trabajado con otras palabras en nuevos textos creados por ellos mismos. Aquí el docente media la escritura utilizando los patrones de oración del texto que se usó como modelo (ROSE; MARTIN, 2012).

## 3. CAMINO METODOLÓGICO

Este proyecto de innovación pedagógica es de tipo Investigación Acción Educativa (IA), de corte cualitativo. Fue implementado en el año 2017 en tres instituciones educativas de bajo desempeño en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Según Elliott (2000), esta metodología busca indagar y ampliar postulados básicos en el tejido educativo desde la participación de los docentes como investigadores. En esta misma línea, la investigación acción educativa se rehace desde la investigación acción, al describir la práctica reflexionada para lograr transformaciones inherentes a los valores de los procesos educativos. Por su parte, Yuni y Urbano (2005) le dan a la Investigación Acción Educativa el carácter de herramienta indispensable para analizar la génesis de los eventos usualmente presentes en el contexto educativo. En este proyecto, se tomaron como referencia las fases del ciclo de Investigación Acción Educativa propuesta por Rodríguez (2005): *identificación y tratamiento del problema; formulación de objetivos; definición de plan de acción; implementación y ejecución de las acciones; evaluación y reflexión* y, finalmente, *difusión de los resultados*. Para este autor, estas fases cumplen un curso que se reinicia permanentemente de manera secuencial. A continuación, se describen cada una de estas fases y la manera en que se implementaron en el proyecto.

El primer paso consistió en *identificar la situación problemática* que estaba afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje y que era *susceptible de mejoramiento*. Como punto de partida, se realizó un análisis de necesidades en las instituciones seleccionadas. Para ello se hizo una revisión de los referentes de calidad de la educación emanados por el Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje (COLOMBIA, 1998), los Estándares Básicos de competencias en lenguaje para el grado primero (COLOMBIA, 2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje versión 2 (COLOMBIA, 2016). Asimismo, se analizaron los resultados de las evaluaciones de calidad realizadas en las instituciones seleccionadas (ISCE, 2014), así como los resultados obtenidos por los estudiantes

## AlfabetizaÇÕES

en el área de lenguaje en evaluaciones nacionales e internacionales (Saber 3°, Saber 5°, Saber 11° y PISA). Lo anterior permitió identificar que la necesidad principal estaba en el proceso lectoescritor de los estudiantes en los grados iniciales y la manera como se enseñaba a leer y escribir en estos grados.

Seguidamente, se realizó la indagación sobre enfoques metodológicos para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, que pudieran ofrecer una alternativa para los métodos tradicionales implementados en ese entonces en la institución. Se escogió la metodología *Leer para Aprender (R2L)*, la cual se fundamenta en la corriente social de la enseñanza de la lectura por etapas, las relaciones que se generan alrededor del aprendizaje en las interacciones entre el docente, los estudiantes y viceversa, hasta alcanzar procesos sólidos de alfabetización inicial Halliday (1978).

Luego de realizar un análisis exhaustivo del problema objeto de estudio y su posible solución, se redactaron los objetivos del proyecto. Es así como el *objetivo principal* de esta propuesta es determinar la contribución de la metodología R2L en el desarrollo de la alfabetización inicial de estudiantes de los grados de transición y primero de primaria de tres instituciones del Distrito de Barranquilla, Colombia, las cuales comparten contextos culturales, académicos y sociales semejantes.

La *definición del plan de acción* consiste en concretar la propuesta de intervención operativizando los objetivos y las metas en prácticas concretas que incluyen la planificación. Para efectos del proyecto, se diseñó una secuencia didáctica, aplicando los pasos del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la metodología R2L para alfabetización inicial (ROSE, 2006, 2016; ROSE; ACEVEDO, 2006) y sus respectivos materiales didácticos para la enseñanza y evaluación (Ver Anexo A- Secuencia Didáctica R2L). El texto seleccionado para la implementación fue: “La selva loca de Tracey y Andrew Rogers”, un texto de tipo *Narración*, de la familia de géneros *Historias* (ROSE; MARTIN, 2012). En la selección se tuvieron en cuenta las edades e intereses de los estudiantes participantes, así como los objetivos de enseñanza en el currículo. A continuación, se proporciona una descripción de la propuesta implementada.

La siguiente fase en el ciclo de la Investigación Acción es la *implementación y observación de las acciones*. Una vez terminado el diseño de la secuencia didáctica y los materiales elaborados se pasó a la implementación de la propuesta en los grados transición y primero de primaria en tres instituciones educativas de educación básica en la ciudad de Barranquilla, Colombia, las cuales presentaron bajo desempeño en las mediciones de calidad realizadas por el Ministerio de Educación. Para ello, se estructuró un plan de implementación teniendo en cuenta los tiempos de las

Instituciones educativas, así como aspectos logísticos y administrativos. Un total de 350 estudiantes participaron en el proyecto.

En este capítulo, se reporta la implementación del proyecto de innovación en una de las instituciones en las que laboran las docentes-investigadoras. La población estuvo conformada por 30 estudiantes del nivel preescolar, procedentes en su mayoría de barrios deprimidos de bajo estrato socioeconómico, localizados al suroccidente de la ciudad. La mayor parte de estos niños asistían por primera vez a la escuela y otros asistían a hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar<sup>5</sup> porque tenían familias disfuncionales, o sus padres trabajaban todo el día y no podían hacerse cargo de ellos. Debido a estas circunstancias sociales estos niños se encontraban en una situación de desventaja con respecto al resto de compañeros en la escuela.

Los datos de esta implementación fueron recolectados a través de observaciones participante, diarios de campo, entrevistas a los estudiantes después de la implementación y análisis de documentos. Estos datos fueron posteriormente analizados y triangulados para verificar el logro del objetivo de los objetivos del proyecto.

En la fase de *evaluación de las acciones y reflexión crítica* se definieron las categorías a evaluar, las cuales se clasificaron en dos grandes grupos, el primero correspondiente al desarrollo de la lectura y el segundo a la escritura.

En las categorías de lectura están: reconocimiento de elementos de la narración (personajes, lugar, tiempo, complicación, resolución); reconocimiento de la estructura esquemática (organización de la información); reconocimiento y lectura de elementos léxico-gramaticales y fonográficos (fonemas, sílabas, palabras).

Las categorías relacionadas con escritura fueron: escritura de letras, palabras y sílabas; escritura de oraciones.

A continuación, se describen los resultados de la implementación en una de las instituciones educativas.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos con la implementación del proyecto demuestran la contribución positiva de la metodología R2L en el desarrollo de la alfabetización académica en el contexto seleccionado. Los datos recolectados evidencian que los estudiantes lograron avances significativos

<sup>5</sup> El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la institución que vela por la protección de los niños en Colombia.

## AlfabetizaÇÕES

en lectura y escritura. Uno de los avances corresponde al reconocimiento de los elementos principales de la narración: personajes, lugar, tiempo, complicación y resolución. Esto se muestra en el siguiente ejemplo tomado de las observaciones.

---

**Ejemplo 1.** Reconocimiento de los elementos de la narración
 

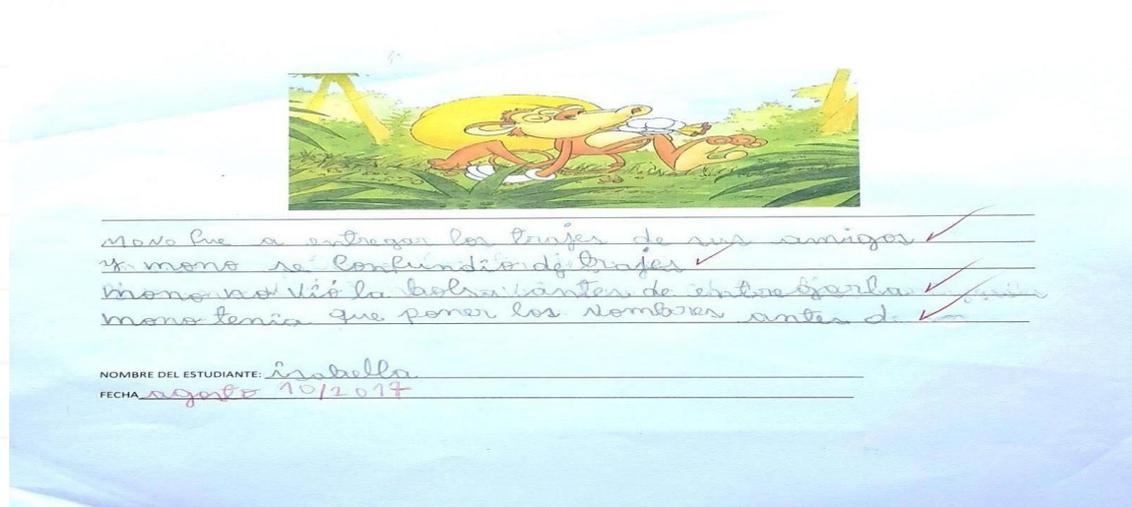
---

- D ¡Ahí está la complicación, el problema, ¿Cuál fue el problema?!
- E (Un estudiante responde) ¡Que no sabe cuál es la ropa!
- D (La docente asiente) ¡Mono confundió la ropa, ¿cuál fue el problema?!
- E (Un estudiante responde) ¡Enredó toda la ropa de los amigos!
- D ¡Muy bien! Pero mono lo hizo, sin saberlo ¿Cómo podría hacer mono para saber la ropa de cada quién?, ¿Qué haría?
- E (Un estudiante responde) ¡Verla dentro del saco! Y hace un gesto que señala dentro del saco.
- D ¡Podría verla muy bien, podría verla y se da cuenta qué ropa hay y así no se confunde, sino que a cada uno le da lo que sea de él! Luego la docente señala, ¡esta parte de aquí se llama complicación, es donde hay el problema! Vamos a ver qué más pasó, ¿Cómo creen ustedes que los animales van a solucionar esto? La docente lee la siguiente frase “entre tanto mono descansaba de su arduo trabajo, cuando de repente... ¿Dónde estaba descansando mono? (...)

---

Nota: datos tomados de la Observación # 2

Asimismo, fueron capaces de reescribir el texto en el orden apropiado e involucrando a todos los personajes (ver Ejemplo 2), lo que evidencia que aprendieron los elementos principales de la narración, la estructura y la forma de organización de la información.

**Ejemplo 2.** Actividad de reescritura del texto*Transcripción de la actividad:*

*Mono fue a entregar los trajes de sus amigos*

*Y Mono se confundió de trajes*

*Mono no vio la bolsa antes de entregarla*

*Mono tenía que poner los nombres antes de ir*

Otra evidencia de comprensión del texto se encuentra en una de las entrevistas realizadas a los estudiantes después de la implementación de la secuencia. La respuesta del estudiante demuestra que recuerda la información más importante en la trama de la narración: “Me gustó la selva loca que mono estaba lavando los trajes y después no les puso los nombres para que no se confundiera” (Entrevista. Contexto 1).

En cuanto al reconocimiento y lectura de elementos léxico-gramaticales y fonográficos (fonemas, sílabas, palabras), hay evidencias de apropiación de las diferentes palabras del vocabulario seleccionado como objetivo, tanto en las interacciones durante las clases, como en las actividades individuales realizadas como afianzamiento y evaluación. Se evidencia que aprendieron las características gramaticales y léxicas del texto, las palabras que lo componen y las funciones de las mismas en el contexto de la oración. Esto se evidencia en los siguientes ejemplos.

---

**Ejemplo 3.** Reconocimientos de las palabras en la oración.
 

---

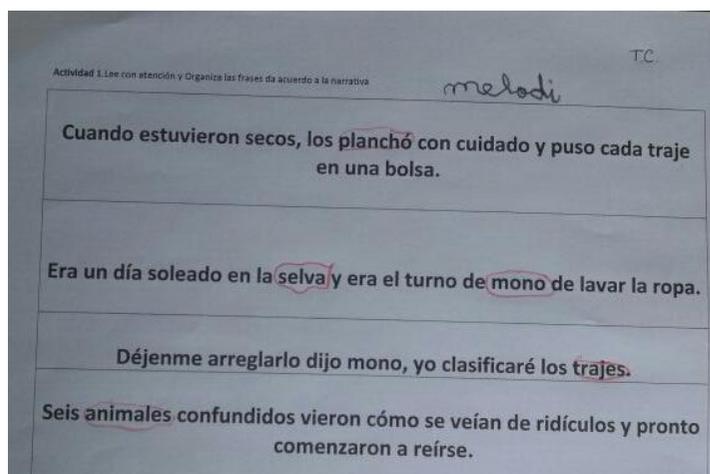
- D No paraba de reírse
- E (Todos en coro), no paraba de reírse
- D ¿Quién no paraba de reírse?
- E (Todos responden): El mono
- D ¿Dónde dice mono?
- E ¡Aquí! (El estudiante señala la palabra en la oración en el pocket chart)
- D ¡Muy bien! (la docente señala la palabra), entonces yo voy a leer nuevamente todo, y ustedes solo escuchan (muestra recursos gráficos) ¡Vamos a ver quién sabe escuchar para que después me ayude a leer! La docente lee “mono no paraba de reírse”
- 

**Nota:** datos tomados de la observación #1.

---

**Ejemplo 4.** Actividad de reconocimiento de vocabulario
 

---



Por otra parte, los niños demostraron apropiación de la relación de las palabras con las representaciones pictóricas de las mismas y viceversa, lo que evidencia que fueron capaces de identificar y dar significados contextualizados a las grafías que decodificaron. Esto reafirma lo expresado por Teale (1995), quien manifiesta que exponer a los niños en escenarios de lectura y

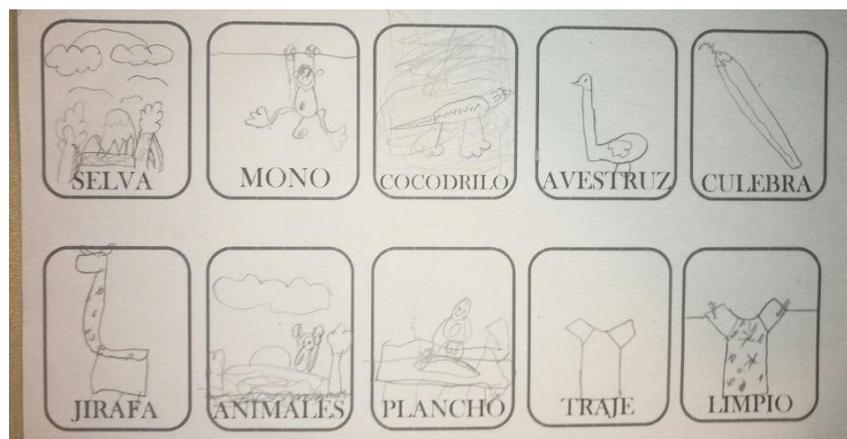
## AlfabetizaÇÕES

escritura originales favorecen el aprendizaje de estos procesos como demostró ser la Pedagogía de Géneros Textuales y los materiales utilizados.

---

**Ejemplo 5.** Representación gráfica del vocabulario
 

---




---

**Ejemplo 6.** Escritura de palabras del vocabulario
 

---



Igualmente, se logró que los estudiantes desarrollaran las microhabilidades de identificación de la escritura de las palabras, identificación del sonido inicial y final, uso del vocabulario sin apartarse del contexto de la oración (ver Ejemplo 7).

---

**Ejemplo 7. Reconocimiento de letras iniciales y finales**


---

- M ¡Avestruz muy bien! (La docente lee) ¡aquí dice “aquí está tu traje limpio y seco, dijo mono, gracias graznó el avestruz” ¡¿aquí dice avestruz?!
- E (Todos responden) ¡Avestruz!
- M La palabra ¡avestruz!
- E (Todos responden) ¡Avestruz!
- M (La docente señala) ¡Aquí está en cursiva! Y pregunta ¿Cuál es la primera letra de la palabra avestruz?
- E (Todos responden) ¡a!
- M ¡y la última!
- E (Todos responden) ¡z!
- M (La docente señala) ¡La primera A y la última Z, mírenla aquí! Y señala las letras A y Z
- E (Todos responden) A y Z, miran las letras que indica la docente
- M (La docente indica) ¡entonces vamos a leer la palabra “avestruz”
- E (Todos leen al ritmo de la docente) “avestruz”
- M ¡Vamos a aplaudirla! (La docente separa con aplausos las sílabas de la palabra) a-ves-truz
- E (Todos aplauden al tiempo) “a-ves-truz”
- M (La docente pregunta) ¿Cuántas sílabas tiene? ¿Dos, cinco, ocho? ¡Vamos a ver!
- E (Un estudiante responde) ¡tres!
- M ¡Vamos a ver de nuevo! (La docente separa con aplausos las sílabas de la palabra) a-ves-truz
- E (Todos aplauden al tiempo) “a-ves-truz”, (algunos estudiantes responden) ¡tres!
- 

**Nota:** datos tomados de la Observación #1

El éxito de este andamiaje proporcionado en la clase para el reconocimiento de fonemas y sus sonidos demostró ser eficaz en el trabajo independiente de los estudiantes, como se muestra en el Ejemplo 8.

**Ejemplo 8.** Identificación de fonemas iniciales y finales

Otras de las micro habilidades en la que los estudiantes mostraron un alto grado de apropiación es la construcción de palabras a partir de las sílabas recortadas. Durante el desarrollo de esta actividad se trabajó entre pares lo que permitió que los estudiantes reconstruyeran y leyeran el vocabulario en parejas. Lo que evidenció lo planteado por Vygotsky (1979) en cuanto al aprendizaje entre pares. El Ejemplo 9 muestra a dos estudiantes construyendo palabras a partir de las sílabas recortadas.

**Ejemplo 9.** Construcción de palabras a partir de sílabas

## AlfabetizaÇÕES

Asimismo, los niños de forma autónoma reorganizaron las oraciones correctamente, logrando representar la idea mental con sus habilidades motrices en la organización de las palabras hasta formar las oraciones (Ejemplo 10). Con ello se demuestra lo expuesto por Halliday (1985), cuando explica la apropiación funcional del lenguaje, el Intraorganismo que permite hacer representaciones mentales de la realidad que se expresa en palabras y el Interorganismo, poner fuera estas representaciones para establecer relaciones con los otros.

---

**Ejemplo 10.** Reorganización de las oraciones del texto
 

---



También fueron capaces de utilizar las palabras del vocabulario para recrear lo aprendido en la narrativa mediante la construcción de oraciones/fragmentos de textos significativos.

---

**Ejemplo 11.** Uso del vocabulario en oraciones
 

---



A manera de síntesis se puede inferir que los estudiantes lograron avances significativos en los procesos de alfabetización inicial, los cuales estuvieron muy por encima de los logros alcanzados por niños del mismo nivel en años anteriores. Asimismo, la actitud positiva y participación activa de los estudiantes durante las interacciones en clase, así como los comentarios positivos recibidos en las entrevistas realizadas post-implementación, permiten afirmar que esta metodología propicia el aprendizaje significativo y fortalece las respuestas positivas frente a un proceso que usualmente es tedioso para ellos como es el aprendizaje de la lectura y la escritura.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos en este proyecto demostraron cómo la metodología Leer para Aprender (R2L) es un recurso eficaz para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el proceso de alfabetización inicial de los niños en los grados de transición y primer grado. A través de la implementación de esta metodología los estudiantes lograron significativos avances en las habilidades de lectura y escritura evidenciadas en la comprensión de los eventos más importantes en narración, su componente, su estructura y la forma de organización de la información. Asimismo, aprendieron a identificar palabras de vocabulario, sus significados y la función de estas palabras dentro del texto. De igual manera lograron escribir estas palabras a partir del reconocimiento de las letras que las conforman y cómo estas se combinan en sílabas para formar las palabras. Esto sumado a que reconocieron las letras iniciales y finales de las palabras y sus correspondientes sonidos, evidencia el desarrollo de conciencia lingüística en los estudiantes. Estos aprendizajes garantizarán en grados posteriores mejores desempeños en las actividades relacionadas con las competencias lectora y escrita.

Igualmente, el proyecto tuvo un impacto positivo en la práctica pedagógica de las docentes investigadoras, quienes se apropiaron de herramientas pedagógicas para proporcionar el andamiaje necesario para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La planeación e implementación del proyecto aportó nuevas formas de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en esta etapa escolar convirtiéndose en la alternativa más pertinente para optimizar los procesos en la alfabetización inicial y sus impactos en el aprendizaje. La investigación aportó a los docentes conocimientos sobre la manera más apropiada de llevar los procesos en el aula, habilidades para el desarrollo de la Pedagogía de Géneros Textuales y la puesta en práctica de esta para lograr verdaderos aprendizajes en los estudiantes. Entre estos aprendizajes se destaca principalmente lo relacionado con la forma en que los estudiantes aprenden a leer y escribir y cómo se les debe enseñar en respuesta a sus necesidades e intereses.

Este estudio constituye un aporte muy importante para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de Transición y Primero, debido a que el ciclo de enseñanza aprendizaje implementado no tiene antecedentes de aplicación en estos grados, ni en el desarrollo del proceso de alfabetización inicial en nuestra ciudad, y tal vez en el país. Podría tenerse en cuenta como punto de partida para articular una propuesta de trabajo desde los primeros años de la Básica Primaria hasta los grados superiores, como una manera de cimentar el proceso iniciado en todas las escuelas del Distrito de Barranquilla.

## 6. REFERENCIAS

BERNSTEIN, B. Some sociological determinants of perceptions: an enquiry in sub- cultural differences. **British Journal of Sociology**, v. 9, London: Essential Collection, 1958.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic, control and identity**. Theory, research, critique. Rowman & Littlefield Publishers, 1996.

BRUNER. J. L. B. **Realidad Mental y mundos posibles**: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2004.

CHRISTIE, F.; MARTÍN, J. (ed.). **Genre and institutions**: social processes in the workplace and school. Pinter, 1997.

CHRISTIE, F.; UNSWORTH, L. Developing socially responsible language research. *In*: UNSWORTH L. (ed.). **Researching language in schools and communities**. Functional linguistic perspectives. London: Cassell, 2000. p. 1-26.

COLOMBIA. **Ley nº 115**. Ley general de Educación. Publicada en la Gaceta del Congreso de la República, del 8 de febrero de 1994.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Lineamientos curriculares de lengua Castellana**. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio, 1998a.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Estándares básicos de competencias del lenguaje**. Santafé de Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, 1998b.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Derechos básicos de aprendizaje lenguaje**. v. 2. Santafé de Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e impresiones S.A, 2016.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Informe Primeros resultados Pisa 2012**. 2012. Acceso en 10.04. 2021, en <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237187/Informe%20nacional%20de%20resultados%20pisa%202012.pdf>

## AlfabetizaÇÕES

- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. 2015. **Resultados Pruebas EGMA Y EGRA** en la IED Denis Herrera de Villa. Santafé de Bogotá.
- DEÁK, G.; MARATSOS, M. On having complex representations of things: preschoolers use multiple words for objects and people. **Developmental Psychology**, v. 34, p. 224-240, 1998.
- DINERO. **Min. Educación le apuesta a subir el índice de lectura de los colombianos**. [En línea], 2016. Acceso en 10.04. 2021, en <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/uncolombiano-lee-entre-19-y-22-libros-cada-ano/222398>.
- ELLIOTT, J. **La investigación acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. La interpretación social del lenguaje y del significado. Traducción J. Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económico, 1987. p. 7-327.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.
- JIMÉNEZ, J.; ARTILES, C. Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. **Infancia y aprendizaje**. (49), 21-36, 1990. Acceso en 10.04.2021, en Dialnet-FactoresPredictivosDelExitoEnElAprendizajeDeLaLect-48342(1).pdf
- LURIA, A. **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Visor, 1984.
- MARTINEZ, J. **Las relaciones lenguaje – pensamiento o el problema del logos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- MARTIN, J. R. **English text**. System and structure. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.
- MOSS, G. Un modelo funcional del lenguaje. *In*: BARLETTA, N.; CHAMORRO, D.; AVILA, D.; MIZUNO, J.; MOSS, G.; TAPIA, C. (ed.). **El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos**. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2015. p. 9-18.
- MOSS, G. Teoría de Género. *In*: MOSS, G.; BENITEZ, T.; MIZUNO, J. (ed.). **Textos que se leen en la universidad una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte**. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2016. p. 15-34.
- OWENS, R. E. **Desarrollo del lenguaje**. V edición. Madrid. Pearson Educación, 2003.
- PÉREZ-ABRIL. Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? **Revista Javeriana**, 149 (791), p. 44-51, 2013.
- PURCELL, V.; JACOBSON, E.; DEGENER, S. **Print literacy development: uniting cognitive and social practice theories**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.
- RODRÍGUEZ, J. **La investigación acción educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?** Lima: Doxa, 2005. p. 47-81.

## AlfabetizaÇÕES

- ROSE, D. Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. *In*: BEARD, D; MYHILL, D.; NYSTRAND, M; RILEY, J. (ed.). **Handbook of writing development**. London: Sage, 2008. p. 151-166.
- ROSE, D. Engaging children in the pleasures of literature and verbal art. **English in Australia** 51 (2), p. 0155-2147, 2016.
- ROSE, D.; GRAY, B.; COWEY, W. Double power. English literacy in indigenous schooling. *In*: WIGNELL, P. (ed.). **Scaffolding reading and writing for indigenous children in school**. Melbourne: Languages Australia, 1999. p. 1-39.
- ROSE, D.; ACEVEDO, C. Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling. **Australian Journal of Language and Literacy**, 14(2), p. 32-45, 2006.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write**. Reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney. London: Equinox, 2012.
- RUGERIO, J. P.; GUEVARA, Y. Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. **Ocnos Revista de Estudios sobre lectura**, v. 13, p. 25-42, 2015. Acceso en 10.04.2021, en <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>.
- SCARBOROUGH, H. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. *In*: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (ed.). **Handbook of early literacy research**. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.
- SEMANA. **Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes universitarios**. [En línea], 2016. Disponible en: . Acceso en 10.04. 2021, en <https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>.
- SNOW, C.; BURNS, M.; GRIFFIN, P. **Preventing reading**. Difficulties in young children. Washington: National Academy Press, 1998.
- SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (ed.). **Desarrollo psicológico y educación**. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, 2001. p. 461-485.
- TEALE, W. H. Young children and reading: Trends across the twentieth century. **Journal of Education**, v. 177, n. 3, p. 95-127, 1995. . Acceso en 10.04.2021, en <http://www.jstor.org/stable/42742373>..
- VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. *In*: RIEBER, J. W.; CARTÓN, A. S. (ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky**. v. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum, 1987. p. 39-258.
- YUNI, J. A.; URBANO, C. **Mapa y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción**. 3. ed. Córdoba: Brujas 2005. p. 140-282.

## Anexo A – Secuencia Didáctica R2L

### PLANEACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA R2L

#### I. IDENTIFICACIÓN

Clase/Grado: transición/primer grado

Número de estudiantes: 30

Edad de los estudiantes: 5, 6, 7 años

Tema/Unidad: Aprendiendo a leer y a escribir

Tiempo estimado de duración: 4 semanas

#### II. COMPETENCIAS/ESTÁNDARES/OBJETIVOS

Estándar primer grado:

- Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica para lo cual leo cuentos.
- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

#### Competencias

Comunicativa: Proceso de lectura y proceso de escritura.

Objetivo general/ estándares específicos:

Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de competencia comunicativa en los procesos de lectura y escritura en la alfabetización inicial.

Objetivos específicos/DBA:

- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en los textos.
- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de imágenes, palabras sencillas, y los fonemas que contienen.
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.
- Expresa sus ideas, sentimientos y emociones a partir de lo leído en el texto de forma escrita.

Temas a desarrollar en la clase:

- Vocabulario de acciones del texto la selva loca. (Glosario alfabetizador)
- Lectura de palabras, frases.
- Escritura de palabras y frases
- Onomatopeyas.

Materiales/Recursos:

- Para el desarrollo de esta unidad se utilizará el Texto “La selva Loca”. Con piezas letradas elaboradas por las docentes como láminas, imágenes, libro a gran formato, actividades de estimulación.

DESARROLLO DE LA SECUENCIA			
Etapas	Actividades y procedimientos. Especifique	Materiales	Tiempo estimado
PREPARACIÓN PARA LA LECTURA: CONEXUALIZACIÓN	<p>Presentamos a los niños la portada del cuento a gran formato, les diremos que vamos a leer una narración escrita por Tracey y Andrew Rogers, que son una pareja de esposos que escriben cuentos para niños como ustedes. Seguidamente se les señala el título del cuento y se les muestra la imagen de la portada. Se les pregunta:</p> <p>¿De qué creen que se trata la narración?</p> <p>Luego se muestran las imágenes de cada página. Se les pregunta:</p> <p>¿Qué es una selva? ¿Por qué creen que le dicen la selva loca? ¿Cómo te imaginas la selva loca? ¿Qué animales encontramos en una selva? ¿Qué significado tiene la palabra loca?</p> <p>A medida que preguntamos, vamos presentando imágenes del interior del cuento a gran formato para que ellos realicen predicciones acerca del desarrollo de los contenidos y se les va guiando con preguntas. Les vamos dando un resumen de cada parte del cuento y enfatizamos en los personajes y qué hace cada uno.</p> <p>Reiteramos a los niños que esto es una narración en la que hay personajes, uno de los personajes tiene un problema o complicación y finalmente la resuelve.</p>	<p>Cuento a gran formato con imágenes, con texto y sin texto</p> <p>Título impreso</p> <p>Pocket chart (tablero con bolsillos)</p>	60 Minutos

<p>Previamente, se han seleccionado las palabras que buscamos enseñar a leer y escribir (El criterio de selección de estas palabras es su repetición en el texto): Selva, Mono, Traje, Cocodrilo, Animales Avestruz, Limpio, Culebra, Jirafa, Planchó.</p> <p>Les anunciamos a los niños que vamos a leer el texto en voz alta pero lentamente, oración por oración.</p> <p>Presentaremos a los niños nuevamente el texto y leeremos cada oración, señalando con el dedo a medida que leemos. Realizaremos las preguntas indicadas a continuación con el fin de identificar las etapas de la narrativa, sus elementos y el lenguaje objeto de estudio.</p> <p><b>O1:</b> Era un día soleado en la <i>selva</i>, era el turno de <i>mono</i> de lavar la ropa.</p> <p>Preguntamos a los niños: ¿Cómo estaba ese día? ¿En qué lugar transcurrió la historia?</p> <p>Les decimos a los niños: Esta primera parte de la narración nos habla sobre mono, como estaba el día y que ocurre en la selva.</p> <p>Seguidamente preguntamos: ¿Qué hizo mono con la ropa?</p> <p>Tendremos tarjetas con las acciones que realiza mono en el día soleado para lavar la ropa, con el fin de que los niños identifiquen cada una de ellas y la secuencia en que se presentan durante la narración.</p> <p>Posteriormente leeremos la oración inicial del segundo párrafo.</p> <p><b>O2:</b> Luego fue a entregárselos a sus amigos.</p> <p>Se les preguntará ¿Qué le entregó mono a sus amigos? ¿En qué se los entregó? ¿Qué le faltó hacer a Mono para no confundirse?</p> <p>Les explicaremos: En esta segunda parte hay un problema o surge una complicación, vamos a leer la siguiente frase para identificar cuál es la complicación.</p> <p>Leemos la primera frase del tercer párrafo.</p>		
--	--	--

LECTURA DETALLADA	<p><b>O3:</b> <i>Mono</i> entrega los <i>trajes</i> confundidos a sus amigos sin saberlo.</p> <p>Preguntaremos:</p> <p>¿En qué orden entregó mono las bolsas?</p> <p>¿Qué sucedió cuando cada animal se puso el traje que mono les entregó?</p> <p>¿Qué hicieron los animales al notar la confusión de los trajes?</p> <p>¿Cuál fue la complicación que se presentó en la selva?</p> <p>¿Qué palabra nos indica que existe un problema o complicación?</p> <p>Se les comunica a los niños que en esta parte ya podemos identificar la complicación y se les lleva a identificar la palabra que nos señala que existe un problema (confundidos).</p> <p>Leeremos la primera oración del cuarto párrafo:</p> <p><b>O4:</b> Entre tanto, <i>Mono descansaba</i> del arduo trabajo, cuando de repente...</p> <p>Seis <i>animales</i> confundidos venían por la <i>selva</i>.</p> <p>Se les interroga a los niños:</p> <p>¿Qué hizo mono cuando terminó su trabajo?</p> <p>¿Qué significa la palabra confundidos?</p> <p>¿Qué hicieron los animales confundidos?</p> <p>Explicamos</p> <p>En esta parte nos muestra cómo se da la solución a la complicación propuesta por mono.</p> <p>Se lee la oración inicial del quinto párrafo:</p> <p><b>O5:</b> Seis <i>animales</i> confundidos vieron cómo se veían de ridículos y pronto todos comenzaron a reírse.</p> <p>Preguntamos:</p> <p>¿Por qué se rieron los animales?</p> <p>¿Qué significa ridículos?</p> <p>Explicamos a los niños:</p> <p>En esta parte se muestra como los animales reaccionaron frente a lo sucedido con sus trajes.</p> <p>Leemos la siguiente oración</p> <p><b>O6.</b> Cada animal identificó su traje y se cambió.</p> <p>¿Cómo resolvieron el problema?</p> <p>Atendiendo a la lectura ¿por qué crees que el título del texto es la selva loca?</p> <p>Le explicamos a los niños:</p> <p>Esta última parte se refiere a la manera como los animales reaccionaron ante lo sucedido con sus trajes.</p> <p>Se les pregunta: ¿Qué opinas de la equivocación de mono al entregar la ropa a sus amigos de la selva?</p>	<p>Texto en gran formato.</p> <p>Tarjetas con las acciones secuencia que realiza mono para organizar la ropa de sus amigos</p> <p>Tarjeta con figuras y los nombres de las figuras</p>	<p>120 minutos</p>
-------------------	--	--	--------------------

<p style="text-align: center;"><b>RECONOCIMIENTO DE PALABRAS EN LA ORACIÓN</b></p>	<p>En un Pocket Chart (tablero de bolsillos) ubicado en frente de los niños. Presentaremos la narración dividida en oraciones en tiras de cartulina. Seguidamente la docente modelará la lectura señalando cada palabra leída, en voz alta una por una las oraciones presentadas en el pocket Chart.</p> <p>A continuación, leeremos con los estudiantes en voz alta estas oraciones</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que repitan la lectura oración por oración verificando la correcta entonación de las palabras.</p> <p>A medida que avanza la lectura se modelará la identificación de las palabras objeto de estudio en cada oración, las cuales se anotarán en el tablero. A medida que se escriben se hace énfasis en cómo se escribe cada letra, y cómo se van juntando hasta formar las palabras. Se trabajarán separación por los sonidos, manejo con el cuerpo, palmadas... También se explicará el significado de cada palabra.</p> <p>Entregaremos previamente a los estudiantes unos rótulos con las oraciones del cuento para que identifiquen con distintos colores las palabras que vamos trabajando durante la lectura. Volver a leerlas.</p>	<p>Oraciones en tiras de cartulina</p> <p>Pocket chart</p> <p>Fotocopias de imágenes de la narración</p> <p>Láminas de las letras del Alfabeto en formato grande</p>	<p>120 minutos</p>
--	--	--	--------------------

<p><b>RECORTAR GRUPOS DE PALABRAS Y RECONOCER PALABRAS DENTRO Y FUERA DE LA ORACIÓN</b></p>	<p>Finalizada la lectura detallada, se les entregan a los niños las oraciones para que las organicen de acuerdo a la lectura realizada.</p> <p>Después de reorganizadas las frases se les pedirá a los niños que las lean nuevamente y las relacionen con las imágenes del texto que se le presentan.</p> <p>Se les pedirá identificar y leer las palabras objeto de estudio en las diferentes oraciones: Selva, Mono, Traje, Cocodrilo, Animales, Avestruz, Limpio, Culebra, Jirafa, Planchó.</p> <p>Estas palabras se entregarán en recortables a los niños, leerán y se relacionaran con la imagen, con el fin de que el niño identifique su correcta lectura y escritura de forma automatizada, es decir en una sola mirada (Estrategia neurocognitivas).</p> <p>Finalmente se dividirán en sílabas (recortables) cada una de estas palabras y se les enfatiza en la lectura de los sonidos inicial, sonido del medio y final de las mismas.</p> <p>Se les pedirá que identifiquen en el cuento otras palabras con estas silabas y las escriban en una hoja.</p> <p>Se realizará una pieza comunicativa para ambientar el salón que contenga (pocket chart): figuras de los personajes, palabras trabajadas, fonemas con que se escriben estas palabras, frases en donde se encuentren estas palabras, sobres con las letras sueltas para formar las palabras que estamos reforzando del cuento.</p> <p>Se les entregaran a los niños tarjetas con las imágenes de las palabras que venimos trabajando, escritos de diferentes formas para que identifiquen cuál es la escritura correcta de las mismas.</p> <p>Ejemplo</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>MOMO Mano Mono</p> <p>Como este ejemplo, se desarrollará cada una de las palabras identificadas en el texto.</p> <p>Se realizarán otras actividades como crucigrama para que los niños identifiquen la escritura del vocabulario.</p> <p>Se les entrega a los niños una copia del alfabeto para que escriban las palabras del cuento que inician con cada letra.</p>	<p>Oraciones en tiras de cartulina</p> <p>Crucigramas</p> <p>Fotocopias con imágenes del texto</p> <p>Tarjetas de palabras</p> <p>Pocket chart</p>	<p>60 minutos</p>
---	--	--	-------------------

## AlfabetizaÇÕES

<b>CREACIÓN DE ORACIONES</b>	<p>Competencia por equipos:</p> <p>Se presentará en el pocket chart las palabras que conforman cada oración en desorden y las imágenes que representan cada oración. Un miembro de cada equipo irá al pocket chart, organizará la oración, ubicará al lado la imagen que corresponde y la leerá en voz alta. Si se equivoca tiene un chance para que otro miembro del grupo le ayude. El punto se otorga si la oración se armó y se leyó correctamente. Esto mismo se hará con todas las oraciones hasta completar el cuento.</p>	<p>Tiras de oraciones</p> <p>Imágenes de cada oración</p> <p>Pocket chart</p> <p>Cronómetro</p>	<p>60 minutos</p>
<b>EVALUACION</b>	<p>Opción 1: Se les entregará a los estudiantes imágenes del cuento para que escriban debajo de cada imagen la oración que la represente.</p> <p>Opción 2: Se entregarán oraciones del cuento para que los estudiantes lo ilustren.</p> <p>Opción 3: Se les entregan palabras estudiadas a lo largo de la secuencia para que los estudiantes creen un cuento a partir de las imágenes. El cuento debe tener la secuencia y características del género estudiado.</p>	<p>Fichas de trabajo</p> <p>Rúbrica de evaluación</p>	<p>60 minutos</p>

## CAPÍTULO 11

# ALFABETIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA\*

Andreia Cristina Fidelis<sup>1</sup>  
Wagner Rodrigues Silva<sup>2</sup>  
Edilaine Buin<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, compartilhamos uma experiência pedagógica desenvolvida a partir de uma pesquisa científica no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a uma escola pública do município de Conceição do Araguaia, estado do Pará. Trata-se de um estudo desenvolvido na interface entre a Ciência da Educação e a Linguística Aplicada. A partir da integração entre o trabalho pedagógico com as práticas escolares de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – e a abordagem da educação científica, foram

\* Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo concedida à primeira autora, possibilitando a realização do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), resultando na pesquisa apresentada neste capítulo; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão das Bolsas de Produtividade em Pesquisa aos dois outros autores deste capítulo.

1 Professora da Rede Estadual de Ensino do estado do Pará, Brasil; doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Contato: [andreiafidelis@gmail.com](mailto:andreiafidelis@gmail.com).

2 Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D, Brasil. Contato: [wagnerrodriguesilva@gmail.com](mailto:wagnerrodriguesilva@gmail.com).

3 Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 2, Brasil. Contato: [edilainebuin@gmail.com](mailto:edilainebuin@gmail.com).

## AlfabetizaÇÕES

produzidas e implementadas atividades informadas pela compreensão dos gêneros como objetos de ensino e dos textos como unidades de análise sobre a língua. Assim, compreendemos que cada interação cotidiana é moldada em algum gênero textual e a familiaridade com práticas interativas diversas amplia as experiências de letramentos das crianças.

Para a proposta interventiva, foi produzida uma Unidade Didática (UD) como principal ferramenta pedagógica, composta por uma série de práticas de linguagem em que os processos de aprendizagem ocorreram em função da elaboração de um produto final, configurado num gênero específico. No planejamento, o Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG) foi utilizado como uma ferramenta pedagógica auxiliar<sup>4</sup> (SILVA, 2015; MONTEIRO; SILVA, 2018). Criado a partir de pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o referido circuito possibilitou uma abordagem contextualizada dos gêneros textuais, articulada à construção de diferentes conhecimentos e habilidades sobre usos da língua(gem) (CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 2014 [1993]).

Esse encaminhamento desencadeou uma articulação pedagógica entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, no âmbito de um projeto temático de letramento sobre preservação ambiental, focalizando mais diretamente o rio Araguaia, situado às margens da cidade em que está localizada a escola pública focalizada. O gênero verbete foi utilizado como articulador de uma sequência de atividades responsáveis pela familiarização das crianças com práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, desencadeadas a partir de situações interativas em torno do acesso e do consumo de conhecimentos científicos.

Além de ilustrar a educação científica como uma abordagem de ressignificação do ensino de língua materna no ciclo de alfabetização, este capítulo evidencia uma experiência pedagógica interdisciplinar, por meio da qual podemos identificar a integração de saberes como estratégias potenciais para orientar o trabalho pedagógico.

Excetuando esta *Introdução*, as *Considerações Finais*, as *Referências* e o *Anexo*, este capítulo está organizado em três principais seções. Na primeira, sintetizamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa participante compartilhada. Na segunda, apresentamos alguns pressupostos teóricos empregados na pesquisa, realçando o que compreendemos por abordagem da educação científica no estudo da língua materna. Finalmente, na terceira seção, compartilhamos os principais resultados da pesquisa participante a partir da exemplificação da análise de manuscritos produzidos por crianças no ciclo de alfabetização.

---

4 Neste capítulo, o que denominamos CCMG é uma tradução e adaptação realizadas por Silva (2015) a partir do primeiro modelo dos ciclos de ensino/aprendizagem propostos no âmbito do Programa de Escolas Desfavorecidas em Sydney, Austrália (MARTIN, 2012 [1999], p. 228).

## 2. TRAJETÓRIA DA PESQUISA INTERVENTIVA

A proposta interventiva foi desenvolvida na Escola Municipal Teófilo Aguiar, localizada no município de Conceição do Araguaia, região sudeste do estado do Pará. Fundada em 1984, a instituição oferece à comunidade local as modalidades de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com atendimento nos turnos matutino e vespertino. A turma participante possuía 24 alunos na faixa etária de 8 a 12 anos. Dentre eles, quatro alunos necessitaram de atendimento educacional individual diferente<sup>5</sup>.

Este capítulo apresenta algumas reflexões constitutivas de uma investigação caracterizada como pesquisa participante, impulsionada por uma demanda social, no reconhecimento de que, para ressignificar as práticas e conhecimentos já instaurados, em diferentes contextos, é necessário dar voz à rede de atores presentes no espaço social alcançado pela pesquisa (SILVA, 2020a, 2011, 2010). É um cenário investigativo de formação híbrida e de diálogo constante entre diferentes saberes (LATOURET, 1994). Assim, buscamos priorizar um diálogo permanente e vivências compartilhadas entre uma professora pesquisadora<sup>6</sup>, os alunos participantes, uma professora auxiliar colaboradora e uma professora titular colaboradora, incluindo ainda uma interlocução direta com um formador pertencente a uma universidade pública, a fim de construir, no decorrer da intervenção, “um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Por ocasião da intervenção pedagógica, inicialmente, foi realizado um diagnóstico inicial com a turma participante, quando foram identificados apenas seis alunos na hipótese de *escrita alfabética*: os demais alunos estavam entre os níveis *silábico* e *silábico alfabético* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Segundo os relatos da servidora responsável pela turma participante, aqui caracterizada como professora colaboradora, o resultado do diagnóstico ocorreu em função de expectativas de aprendizagem não alcançadas em anos anteriores no próprio ciclo de alfabetização. A situação dessa

5 Utilizamos a expressão *necessidades individuais diferentes* por compreendemos que seja mais respeitosa e acolhedora. Nesse sentido, concordamos com o exposto pela Dra. Dilma Maria Mello (UFU), em comunicação oral na reunião do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (GTFELA), por ocasião do XXXV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), realizado na modalidade remota entre 09 a 11 de dezembro de 2020. Conforme a referida pesquisadora, “não existe pessoa deficiente, também não existe pessoa portadora de deficiência”, mas existem pessoas “com necessidades individuais diferentes”. Acrescentamos que, dentre as quatro crianças mencionadas no corpo deste capítulo, duas possuíam laudos médicos. No início da intervenção, a professora titular da turma informou à professora pesquisadora da existência dessas quatro crianças. Durante a intervenção, essa última confirmou a informação compartilhada. Devido ao quantitativo de alunos com necessidades individuais diferentes, havia uma professora auxiliar em sala de aula.

6 A referida profissional é a primeira autora deste capítulo. Na ocasião, ela desempenhava a função de aluna do Pro-Letras, sendo a pesquisa compartilhada neste capítulo, portanto, apresentada em forma de dissertação de mestrado profissional (FIDELIS, 2018).

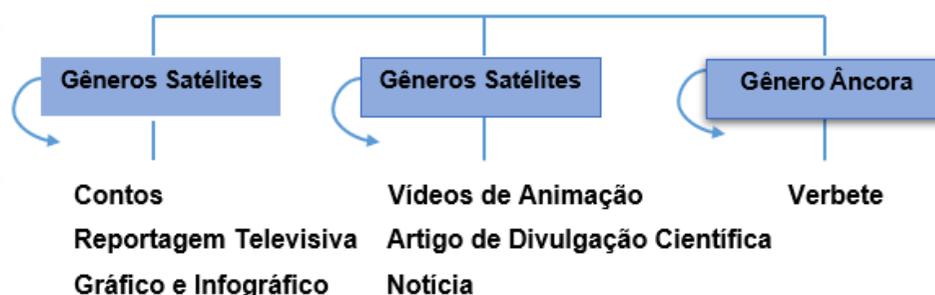
## AlfabetizaÇÕES

turma corrobora com os últimos dados gerados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>7</sup> sobre os baixos índices de aprendizagem do ensino da língua materna no ciclo de alfabetização no território brasileiro.

Os resultados do diagnóstico permitiram que o planejamento das ações didáticas fosse ajustável às demandas de aprendizagem. Desse modo, no percurso da intervenção pedagógica, as práticas escolares de linguagem foram contextualizadas a partir de um trabalho interdisciplinar. Isso favoreceu a orientação das experiências de aprendizagem da/com a língua materna por processos investigativos, possibilitados por atividades de leitura e de escrita modelares de práticas sociais características de outros domínios sociais, diferentes do escolar.

Na implementação da UD, foi priorizado o cumprimento de etapas em que o contato com diferentes gêneros, selecionados em função do desenvolvimento de habilidades para se chegar à produção de um glossário de ecologia como produto final, fosse significativo para as crianças, para além do simples cumprimento de propostas curriculares. Esses diferentes gêneros são nomeados *gêneros satélites*<sup>8</sup>, pois possuem a função de contextualizar as atividades de interação oral/escuta, escrita, leitura, observação, pesquisa e outras situações de aprendizagem que, progressivamente, foram articuladas a fim de garantir e ampliar saberes necessários à construção do verbete. Esse último *gênero* mencionado é denominado *âncora*, pois se constituiu como elemento central do planejamento das UD, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Gêneros textuais articulados na unidade didática



Fonte: autoria própria

7 Em 2016, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica que medem a proficiência de leitura, escrita e matemática, apontou que somente 8,28% dos alunos escrevem de acordo com o que se espera ao final do ciclo de alfabetização, o nível desejável, compreendendo o domínio de habilidades que envolvem desde escrever ortograficamente a atender uma proposta de continuidade de uma narrativa.

8 Segundo Silva (2015) os *gêneros satélites* são responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para a produção do produto final idealizado por professoras e alunos para a UD. Esse último é denominado *gênero âncora*, funciona como desencadeador ou motivador das diferentes práticas de linguagem ao longo da UD.

Para o planejamento das atividades, o percurso previsto no CCMG (ver anexo deste capítulo)<sup>9</sup>, que se realiza em diferentes etapas de aprendizagem, foi tomado como referência em atividades de produção escrita, possibilitando a articulação com outras práticas escolares de linguagem – leitura, oralidade e análise linguística:

- a) Modelagem – possibilita situações pedagógicas que visam promover as primeiras interações com e sobre o gênero, considerando o contexto de circulação e a organização da materialidade linguística. É o momento da troca de conhecimentos, da partilha de saberes, do reconhecimento das habilidades que a criança já domina sobre o gênero para que, então, sejam propostos novos desafios de aprendizagem;
- b) Construção coletiva do gênero – possibilita reflexões sobre os elementos linguísticos necessários para a produção de um texto do mesmo gênero focalizado na primeira etapa do CCMG. Assim, durante a processo de produção cooperativa entre professora e crianças, observam-se propósitos comunicativos, leitores, adequações linguísticas, aspectos gramaticais;
- c) Produção do gênero de forma independente – possibilita aos aprendizes a produção textual sem a colaboração direta da professora. Consideram leituras, procedimentos de pesquisa e conhecimentos linguísticos desenvolvidos em etapas anteriores do próprio circuito. Esta etapa envolve ainda práticas de revisão e reescrita em função do aprimoramento textual.

Compartilhamos a síntese das atividades realizadas com a turma participante a partir do trabalho cooperativo entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. São diferentes experiências de aprendizagem no decorrer do uso do CCMG, mediadas pelos gêneros satélites mencionados na Figura 1.

1. As situações didáticas envolvendo leitura de contos<sup>10</sup> possibilitaram as primeiras interações com o *campo das práticas de estudo e da pesquisa* (BRASIL, 2018). A partir do universo infantil foi possível identificar e refletir sobre problemas ambientais, levantar hipóteses, questionamentos e argumentações associados à vida cotidiana. Durante a leitura das narrativas, as crianças foram levadas a observar e a analisar alguns vocábulos e as construções de sentidos a fim de gerar conexões com os usos do gênero verbete;
2. A leitura de reportagens<sup>11</sup> no decorrer das aulas de Ciências Naturais permitiu a associação de conceitos e de conhecimentos científicos com situações reais (do

9 Uma outra experiência com crianças na etapa de alfabetização, utilizando a referida ferramenta de mediação para o trabalho com gêneros textuais, pode ser encontrada no Capítulo 10 deste livro dedicado à alfabetização.

10 ROCHA, R. **Quem vai salvar a vida?** São Paulo: FTD, 2019. Disponível em: <https://smenf.files.wordpress.com/09/2020/quem-vai-salvar-a-vida2.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

11 “Rio Araguaia”, reportagem exibida no SBT Conceição do Araguaia. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MpDMZ\\_YrkTc](https://www.youtube.com/watch?v=MpDMZ_YrkTc). Acesso em: 13 dez. 2020.

cotidiano das crianças), que afetam o meio ambiente e, em especial, o rio em Conceição do Araguaia, no estado do Pará. O acesso a informações não só ampliava saberes e conhecimentos linguísticos, mas sensibilizava as crianças para importância de atitudes sustentáveis;

3. Alguns gráficos<sup>12</sup> e infográficos<sup>13</sup> foram utilizados com o propósito de conscientizar as crianças sobre a distribuição, o consumo e a preservação da água doce no planeta. Esses recursos contribuíram para o acesso a um conjunto de informações a partir de textos multimodais;
4. A escolha de vídeos<sup>14</sup> de animação criou um ambiente favorável à aprendizagem nas aulas de Ciências Naturais. Algumas informações científicas sobre temas como mata ciliar, desmatamento ou assoreamento se integraram ao universo infantil, numa linguagem mais familiar. A situação de ensino favoreceu a participação mais ativa das crianças e o estímulo à curiosidade científica;
5. A leitura de textos de divulgação científica<sup>15</sup> familiarizou as crianças com um registro que possibilita explicar o mundo natural. A situação didática possibilitou que os conhecimentos sobre algumas questões ambientais resultassem de práticas de leitura (investigativas) e escrita (anotações), bem como a ampliação do vocabulário e saberes necessários à produção dos verbetes;
6. O gênero notícia<sup>16</sup> teve um papel importante na motivação para a pesquisa. O estudo da notícia sobre a possibilidade do desaparecimento do Rio Araguaia fomentou o processo de pesquisa em função de sua relevância para a preservação da vida. O recurso didático<sup>17</sup> selecionado favoreceu avanços na formação da consciência sobre a responsabilidade social;
7. As visitas de campo realizadas com a turma participante tiveram como objetivo identificar alguns problemas ou desafios ambientais da localidade. A atividade promoveu

12 Gráficos disponíveis em: <http://aguascomvida.blogspot.com/>. Acesso em 13 dez. 2020.

13 Infográfico “A água que você não vê”. Disponível em: <https://medium.com/blog-da-bere/a-%C3%A1gua-que-voc-%C3%AA-n%C3%A3o-v%C3%AA-bfbd1b9be0ee>. Acesso em: 13 dez. 2020.

14 “Água?”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Iye8mZexCSM>. Acesso em: 13 dez. 2020.

15 “Por que o lixo é um problema de todos?”, artigo de divulgação científica disponível em: <http://jeancmiranda.blogspot.com/2013/02/por-que-o-lixo-e-um-problema-de-todos.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

16 “Rio Araguaia pode secar em até 40 anos, revela estudo de Goiás”, notícia disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S937pV0oUYA>. Acesso em: 13 dez. 2020.

17 De acordo com *Silva et al.* (2014, p. 265), compreendemos os recursos didáticos como “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem de conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Dessa maneira, os MD [materiais didáticos] estariam centrados no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula; e os RD [recursos didáticos] – como material de auxílio ao processo de ensino – extrapolariam esse ambiente, são, inclusive, artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósito didático”.

interações importantes na avaliação de comportamentos e atitudes sustentáveis para atender a demanda de preservação ambiental do município paraense;

8. Elaboração e produção do *Meu Pequeno Glossário de Ecologia* como produto final, ilustrado adiante a partir da análise do Exemplo 5.

A mobilização dos gêneros satélites favoreceu a contextualização de práticas de linguagem necessárias à compreensão do verbete: definição, propósitos sociais e organização textual. Esses conhecimentos foram essenciais à realização produtiva das etapas de escrita conjunta e de produção independente do gênero.

Na escolha deste percurso de atividades, buscamos um alinhamento com a Linguística Aplicada (LA), que possibilita investigações sobre linguagens em contextos específicos, sendo as práticas sociais essenciais para as reflexões teóricas focalizadas neste capítulo. Segundo Silva (2021a, p. 17), a LA se caracteriza como “um campo aplicado de investigação científica marcado pela ousadia dos que se identificam como linguistas aplicados”. Mas o que caracterizaria tal ousadia mencionada pelo autor? Nos termos de Silva (2021a, p. 18),

corresponde ao comprometimento para atuar sobre problemas do cotidiano envolvidos por diversas manifestações linguísticas, não apenas as de contextos educacionais formais. Esses problemas provocam aflições humanas, especialmente as enfrentadas por pessoas pouco ou não visibilizadas em distintos espaços sociais. Inverter as posições de periferia e centro não seria o propósito, mas dismantelar ou embaralhar a ordem injustamente estabelecida, possibilitar a visibilização dos marginalizados ou excluídos, bem como das práticas representativas das culturas produzidas pela comunidade em que estão inseridas essas pessoas, contribuir para a participação do diverso nos distintos setores ou espaços detentores de algum valor ou legitimidade social.

### 3. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Os avanços e contribuições acerca dos estudos da alfabetização e do letramento vêm informando novas práticas escolares em função do acesso e dos usos da leitura e da escrita com significado social. São abordagens que se integram ao compartilhamento de saberes sobre as propriedades da escrita e a conscientização mais ampla da natureza social da leitura e seu caráter múltiplo nas práticas letradas (STREET, 2014).

## AlfabetizaÇÕES

Por *alfabetização*, compreendemos o processo de conscientização sobre o funcionamento da escrita alfabética, resultando no aprendizado da leitura e da escrita. Ou seja, restringe-se a aspectos essencialmente linguísticos, que se desenvolvem “*no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita*” (SOARES, 2004, p. 14, ênfase do original). O *letramento* corresponde à diversidade de práticas de leitura e de escrita socialmente situadas no tempo, no espaço e na cultura para atingir fins específicos (STREET, 2014), aludindo a distintas situações interativas que se realizam por meio da tecnologia da escrita em diferentes contextos sociais e culturais. A alfabetização e o letramento compreendem dois conceitos que evidenciam singularidades de saberes não sobrepostos, interconectam-se para conduzir o aprendiz à compreensão de aspectos sociais das diferentes atividades comunicativas ou interativas.

As situações pedagógicas que se realizam nas interações entre a alfabetização e o letramento utilizam a escrita para além das práticas escolares. Em outras palavras, o estudo de língua materna precisa ser informado por contínuas práticas de reflexão *através e sobre* a língua, observando a complexidade dos aspectos gramaticais<sup>18</sup> (incluindo aí o conhecimento de propriedades responsáveis pela textualidade), por meio de situações interativas com diferentes gêneros textuais, seus contextos e significados sociais, conforme a abordagem linguística do letramento proposta por Halliday (1996).

Aliada a essa perspectiva, temos a abordagem do letramento científico que reconhece a medição pela escrita de práticas sociais informadas por saberes legitimados como científicos ou, criticamente, produzidos por comunidades ou coletivos responsáveis por saberes locais orientadores das experiências vivenciadas pelo próprio grupo (SILVA, 2021b, 2020a). A partir de situações interativas mediadas por textos escritos ou orais, as pessoas podem acessar, produzir e propagar conhecimentos com alguma especialização. As interações diversas envolvem diferentes estratégias interpretativas, possibilitam o acesso a um novo repertório de palavras dentre outros elementos e recursos linguístico-discursivos que permitem às crianças integrarem-se, potencialmente, a alguma cultura particularizada.

Alinhar o fazer científico em aulas de língua materna pode redirecionar práticas escolarizadas de ensino considerando a função social das ciências e suas possibilidades de usos na vida cotidiana. Chassot (2003, p. 93) enfatiza que uma educação comprometida em promover o acesso à linguagem científica cria possibilidades para a inclusão social, ao potencializar situações para “entendemos a nós mesmos e o ambiente que nos cerca”. Aponta, dessa forma, para implementação de abordagens metodológicas alinhadas ao exercício da cidadania.

---

18 Referimo-nos a uma abordagem gramatical funcionalista, a exemplo da proposta na Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (ALBOR; RUIZ; SÁNCHEZ, 2018; FRENCH, 2019; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999).

## AlfabetizaÇÕES

Nesse sentido, o letramento científico evidencia-se como um conceito pertencente e dependente das práticas sociais assim como a leitura e a escrita. O termo gera um repertório de conhecimento não apenas nas Ciências da Natureza, mas alcança outros campos dos saberes criando uma ampla possibilidade de se trabalhar os diferentes letramentos (SILVA, 2021b, 2020b). Ao colocar em discussão os sentidos contemporâneos para os conceitos de ciência e de letramento científico, Motta-Roth (2011, p. 14) argumenta que:

ciência e tecnologia são termos que devem ser percebidos de forma abrangente, de modo a efetivamente incluir a totalidade do repertório de conhecimento humano, em **todas** as suas dimensões (linguagem, música, matemática, artes visuais, biologia, literatura, etc.), para que possamos desenvolver um discurso inclusivo de **todas** as áreas do conhecimento como fundamentais para a qualidade de vida da sociedade, sem supervalorizações arbitrárias de ciências duras sobre moles ou qualquer outra divisão *ad hoc* (SNOW, 1990 [1959], ênfase do original).

Nessa perspectiva, Liu (2009) caracteriza a educação científica para além dos discursos que recaem sobre hegemonia da ciência, considerando as atividades que concernem ao universo do aluno como um potencial maior para o que denomina de *Science Literacy* (Letramento em Ciência). Em outras palavras, é usar ativamente os recursos de aprendizagem que partem da associação entre os saberes formais e informais no campo das ciências. Uma compreensão que gera percursos para maximizar a formação crítica dos aprendizes em processos que envolvem as inter-relações entre o senso comum e as diversificadas práticas científicas.

Com uma interpretação abrangente sobre a educação científica, Silva (2020b, p. 25-26) apresenta sete princípios, que, de forma interconectada, permitem que a abordagem própria do campo das ciências seja desenvolvida em diferentes componentes curriculares. Os princípios da *investigação, relevância, persistência, comunicação, colaboração, curiosidade e criatividade* colaboram simultaneamente para a apropriação de saberes em função do desenvolvimento de competências cívicas a serem garantidas aos aprendizes. Esses princípios podem redirecionar a atividade pedagógica, ampliando oportunidades para que as práticas escolares de linguagem sejam influenciadas por diferentes letramentos.

Ainda nessa perspectiva, Silva *et al.* (2018, p. 89) caracterizam o letramento científico “como processo por meio do qual os estudantes estarão aptos a acessar e produzir conhecimentos científicos mediados pela escrita, de modo que possibilite” um olhar crítico e uma intervenção consciente

## AlfabetizaÇÕES

sobre o mundo real. Para os autores, apropriar-se de teorias ou metodologias é insuficiente para a atuação do indivíduo na sociedade. É necessário familiarizar os aprendizes de diferentes níveis de escolarização, com práticas de leitura e de escrita para o acesso e a produção de conhecimentos, respondendo a situações específicas e assumindo a curiosidade e a prática do questionamento como atributos para a cidadania.

Ainda sobre a compreensão acerca do letramento científico, pontuamos a concepção de Santos (2002, p. 39) ao redefinir letramento em ciência e tecnologia como “o estado ou condição de quem não apenas reconhece a linguagem científica e entende alguns de seus princípios básicos, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam o conhecimento científico e tecnológico”. Aqui, o autor retoma a aceção adotada por Soares (1998) ao associar letramento aos usos sociais da leitura e da escrita. Uma concepção que redireciona o papel da educação científica instaurado pela a tradição escolar (aceção e domínio da linguagem científica) para dar visibilidade a um repertório de conhecimentos para interpretar e intervir socialmente.

Nessa perspectiva, consideramos na realização desta pesquisa os propósitos sociais que envolvem o letramento científico como um “conjunto de práticas às quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e os conhecimentos dele” (SASSERON, CARVALHO 2011, p. 61)<sup>19</sup>. Uma abordagem que se realiza por meio de experiências com uso social da linguagem em um ambiente favorável “aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (BRASIL, 2018, p. 321).

Tendo em vista a integração entre ciências e linguagem no ciclo de alfabetização, houve um esforço, durante a elaboração da UD, de proporcionar inovações pedagógicas que se baseassem em processos específicos do campo das ciências, considerando a produção do conhecimento e suas relações de uso nas práticas sociais. Houve uma busca pelo dinamismo dessa abordagem, para ressignificar o ensino da língua materna através da familiarização de alunos com práticas de leitura e de escrita em processos investigativos mediados pela língua materna. Uma proposta que mobilizou ferramentas e mediações pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades e a ampliação dos letramentos constituídos por diferentes linguagens.

---

19 Ressaltamos que as referidas autoras, a partir do campo de ensino das Ciências Naturais, optam por utilizar a nomenclatura *alfabetização científica* por influência assumida do conceito de *alfabetização* proposto por Paulo Freire. Compreendem alfabetização científica como a designação das “ideias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 61).

## AlfabetizaÇÕES

Na seção seguinte, compartilhamos recortes da trajetória de experiências pedagógicas vivenciadas com a turma do 3º ano do ciclo de alfabetização, imbuídas de práticas de leitura e de escrita orientadas pelo viés investigativo que integra uma educação científica.

## 4. PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

No Exemplo 1, apresentamos o resultado de uma das atividades desenvolvidas na primeira etapa do CCMG, denominada *modelagem*. Foram promovidas atividades interativas na busca, seleção e hierarquia das informações geradas pela temática de pesquisa realizada em aulas de Ciências Naturais. As situações de aprendizagem também geraram o acesso e a ampliação de saberes linguísticos.

Exemplo 1 – Consulta de verbetes

PALAVRA	O QUE EU SEI	O QUE APRENDI AO CONSULTAR VERBETES
RECICLAR	FAZ BRINQUEDO COM LIXO	REAPROVEITAR ALGO PARA A PRODUÇÃO DE NOVOS PRODUTOS
REUTILIZAR	USAR UM PRODUTO DE NOVO	DAR NOVO USO

**Transcrição:**

RECICLAR: FAZ BRINQUEDO COM LIXO / REAPROVEITAR ALGO PARA A PRODUÇÃO DE NOVOS PRODUTOS.

REUTILIZAR: USAR UM PRODUTO DE NOVO / DAR NOVO USO

Fonte: Fidelis (2018, p. 125)

A realização prévia de uma atividade sobre consulta de verbetes possibilitou que os alunos mobilizassem os conhecimentos que já possuíam sobre os vocábulos, relacionando-os aos modos como esses saberes são sistematizados nos dicionários. Para tanto, foram retomados coletivamente

## AlfabetizaÇÕES

os sentidos dos termos *RECICLAR* e *REUTILIZAR* e solicitado que, a partir das leituras e discussões, os alunos organizassem, em duplas, o registro do significado dessas palavras.

Durante a produção escrita, as crianças alfabéticas foram orientadas para resolução de problemas ortográficos apresentados no texto. Com as crianças na fase silábica, foram realizadas intervenções desencadeadoras da reflexão sobre a escrita das palavras. Durante a consulta do dicionário, os alunos foram auxiliados na realização das leituras chamando a atenção para os significados e seleção da definição adequada ao contexto de estudo. Essa situação didática permitiu que a turma ampliasse os conhecimentos sobre a temática apresentada, por meio de interações significativas que possibilitaram o uso crítico e consciente do dicionário, uma importante ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e ortográfica. Tais interações auxiliam o desenvolvimento de “uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas” (BAGNO; RANGEL, 2006, p. 24).

Na leitura de verbetes, a professora chamou a atenção para as proximidades e diferenças discursivas de um mesmo termo em diferentes dicionários, o uso de uma linguagem mais simples ou mais complexa. A partir dos procedimentos de pesquisa para realização do desafio proposto – observação da sequência alfabética, leitura dos sentidos atribuídos à palavra e seleção de significados –, os alunos seguiram para a última etapa da atividade. O registro escrito partiu de um processo dialógico em que a experiência do leitor, articulada à informação do verbete colaboraram para a construção de sentidos a partir das leituras dos textos e indicações presentes no contexto (COROA, 2011).

Nessa atividade, o manuseio do dicionário e a associação entre os conhecimentos prévios e as novas informações apresentadas pelo gênero foram ampliando as compreensões sobre os propósitos comunicativos do verbete, sua organização textual e diferenças no uso da linguagem (simples ou mais complexa) que os dicionários podem apresentar. O modelo de atividade contribuiu para articular situações didáticas favoráveis à alfabetização com foco nas práticas de letramento, tornando o uso do dicionário orientado para o ensino. Conforme Gomes (2011, p. 142), “o ensino do léxico, assim como o uso do dicionário, suscita interesse na medida em que as palavras são pilares da integração linguística”.

No Exemplo 2, ilustramos a etapa da *negociação conjunta do texto*, que coaduna avanços significativos sobre a aprendizagem do gênero, situação pedagógica que favorece ao posicionamento do aluno como sujeito na construção do conhecimento. O desafio proposto se configura na preparação para a etapa seguinte: *construção do texto de forma independente*. Um novo texto é construído a partir dos conhecimentos sistematizados entre os diferentes saberes vivenciados ao longo da implementação da UD.

## AlfabetizaÇÕES

Para o apoio ao trabalho de produção textual apresentada no segundo recorte, foi realizada uma leitura compartilhada de pequenos textos a fim de fomentar a discussão sobre a temática, associando novas informações aos conhecimentos construídos no decorrer do circuito. Foi realizada a leitura solicitando que as crianças destacassem as informações por elas consideradas mais importantes.

## Exemplo 2 – Negociação conjunta do texto

REFLORESTAMENTO (RE.FLO.RES.TA.MEN.TO)  
 S.M.1. É A PLANTAÇÃO DE NOVAS ARVORES NO  
 PUGAR ONDE A FLORESTA FOI DESTRUIDA 2.  
 É QUANDO PLANTAMOS SEMENTES E MUDAS  
 PARA FAZER NASCER UMA NOVA FLORSTA  
 EM QUE OCORREU O DESMATAMENTO  
 (O REFLORESTAMENTO É IMPORTANTE PARA  
 PRESERVAR A VIDA DOS ANIMAIS E DAS  
 PLANTAS).

**Transcrição:**

REFLORESTAMENTO (RE.FLO.RES.TA. MEN.TO) SM.1. É A PLANTAÇÃO DE NOVAS ARVORES NO PUGAR ONDE A FLORESTA FOI DESTRUIDA 2. É QUANDO PLANTAMOS SEMENTES MUDAS PARA FAZER NASCER UMA NOVA FLORSTA EM QUE OCORREU O DESMATAMENTO ( O REFLORESTAMENTO É IMPORTANTE PARA PRESERVAR A VIDA DOS ANIMAIS E DAS PLANTAS).

Fonte: Fidelis (2018, p. 139)

Para materialidade textual, a professora assumiu o papel de mediadora no processo de interlocução e, no primeiro momento, retomou, oralmente, os elementos que compõem a estrutura do gênero, suas finalidades e leitores, reforçando, assim, os conhecimentos então trabalhados em várias situações de ensino no decorrer da implementação da UD. As interações e socialização de saberes contribuíram para que os alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, alcançassem novos estágios no desenvolvimento.

Durante a produção do verbete, a professora estabeleceu um diálogo com as crianças, incentivando a participação e privilegiando a negociação com a turma em cada etapa da escrita. Assim, os aprendizes foram apontando cada elemento necessário na produção do verbete, ocorrendo

## AlfabetizaÇÕES

maiores divergências sobre a marcação da sílaba tônica ou nas decisões sobre as substituições de palavras a fim de evitar repetições no texto. O maior desafio ficou por conta da construção dos significados da palavra. Foram registradas textualmente as propostas na lousa e realizadas intervenções para assegurar a melhor organização textual.

Desse modo, a professora escrevia e relia os trechos fazendo apontamentos – inadequações no texto que precisavam ser resolvidas coletivamente – e reflexões no decorrer da produção do texto. Para as interações propostas com o uso e produção de verbetes, Coroa (2011, p. 69) destaca que “nessa interlocução práticas sociais são articuladas quando e para que alguém precisa saber algo deixa de ser uma simples circunstância e passa integrar a própria relação significativa: saber algo é mobilizar sujeitos em redes discursivas sociais”.

Algumas inadequações ainda presentes na organização da escrita – grafia de palavras, concordância verbal, uso da pontuação – eram solucionadas a partir de questionamentos ou alternativas sugeridas pela mediadora e escriba na elaboração textual. Essas intervenções permitiram que as crianças (re)elaborassem conhecimentos sobre os aspectos formais na organização do gênero, bem como observassem as convenções da escrita.

Concluída a etapa de produção coletiva, foi entregue aos alunos o roteiro para correção do texto e, conjuntamente, a professora e as crianças verificaram se tinham garantido todos os elementos que fazem parte da estrutura do verbete, enfatizando a importância do trabalho da revisão e reescrita para a elaboração de bons textos. Na sequência, reproduzimos o roteiro utilizado:

Figura 2 – Roteiro para correção textual

ITENS A CONSIDERAR NA PRODUÇÃO DO VERBETE	SIM	NÃO
1. A entrada do verbete foi destacada?		
2. As sílabas da palavra descrita foram separadas?		
3. A separação de sílaba está correta? (consultar o dicionário)		
4. A sílaba mais forte foi identificada corretamente? (consultar o dicionário)		
5. A palavra descrita foi classificada como substantivo masculino (sm), feminino (sf) ou verbo? (consultar o dicionário)		
6. Foi apresentado mais de um significado para a palavra?		
7. Os significados da palavra foram enumerados?		
8. Foi apresentada alguma frase como exemplo?		

Fonte: Fidelis (2018, p. 136)

## AlfabetizaÇÕES

Essa etapa do circuito possibilitou aos alunos no ciclo de alfabetização momentos importantes de reflexão sobre a língua(gem) e acesso a conhecimentos necessários para organização de textos, o que favorece significativamente o processo de compreensão e familiarização com usos da escrita, considerando o contexto de produção. As reflexões provocadas sobre as convenções da escrita contribuíram para que os aprendizes tomassem decisões importantes para garantir a qualidade do texto produzido. Desse modo, a professora direcionou o uso da linguagem para atender a contextos e objetivos específicos, atribuindo sentido ao que se aprende.

Para a última etapa do CCMG, os alunos foram agrupados em função da produção independente de um verbete. A partir de procedimentos de pesquisa, os dicentes foram envolvidos em processos de pesquisa para levantamento de informações e ampliação do repertório linguístico necessários à construção do verbete. A escrita independente demanda que a criança planeje a produção textual considerando aspectos contextuais ou situação comunicativa/interativa – escrever para quê? Para quem? O quê? Como? – revisar e reescrever o texto, fazendo escolhas entre as várias possibilidades de organização da materialidade textual.

## Exemplo 3 – Escrita independente I

1° versão

DESMATAMNTO DES.MA.TA.MN.TO.M.S e QUNDO O HOMEM  
CORTA TODAS AS ARVOVRES DA FRORESTA E TAMBEN PERTO  
DO RIO. QUANDO A FLORETA NÃO E SISTI MAS POCA ZA  
DO O HOMEM ( QUADO ACONTECI O DESMATAMENTO ACABA  
A VIDA NA FLORETA) o

**Transcrição:**

DESMATAMNTO DES. MA.TA.MN.TO M.S e QUNDO O HOMEM CORTA TODAS AS ARVOVRES DA FLORESTA E TAMBEN PERTO DO RIO. QUANDO A FLORETA NÃO E SISTI MAS POCA ZA DO HOMEM ( QUADO ACONTECI O DESMATAMENTO ACABA A VIDA NA FLORETA).

DESMATAMENTO (DES.MA.TA.MENiTO) S.M É QUANDO O,  
 HOMEM CORTA TODAS AS ARVORES DA FLORESTA E TAMBEM  
 PERTO DO RIO. 2 A CONTECE PORQUE A FLORESTA DEIXA DE  
 EXISTIR (QUANDO OCORRE O DESMATAMENTO ACABA A  
 VIDA NA FLORESTA).

**Transcrição:**

DESMATAMENTO (DES. MA.TA.MENiTO) S.M É QUANDO O HOMEM CORTA TODAS AS ARVORES DA FLORESTA E TAMBÉM PERTO DO RIO. 2 ACONTECE PORQUE A FLORESTA DEIXA DE EXISTIR ( QUANDO OCORRE O DESMATAMENTO ACABA A VIDA NA FLORESTA ).

Fonte: Fidelis (2018, p. 145-146)

No percurso de autoria, optamos pela produção do verbete com o tema desmatamento. A palavra está relacionada às causas de vários problemas ambientais elencados no desenvolvimento da temática sobre o meio ambiente. Durante as discussões em torno desse assunto, os alunos participaram ativamente: opinavam, retomavam conhecimentos já construídos em outras aulas sobre o assunto – por meio de vídeo, reportagem, notícias – e explicitavam situações de degradação às margens do Rio Araguaia, presenciadas por eles – lixo, derrubada de árvores, descarte de óleo na água. Na ocasião, era perceptível, por parte das crianças, um posicionamento crítico em formação.

Foi visível o encadeamento adequado da organização textual do gênero: entrada, utilização de negrito, divisão silábica, abreviação para classificação do substantivo e o significado da palavra. Na produção do verbete, é possível notar uma familiarização tanto com a forma quanto com a finalidade do gênero. Com um registro sucinto e coerente, os objetivos na interação comunicativa estabelecida pelo verbete foram alcançados.

No tocante à apropriação do sistema de escrita, envolvendo diretamente a prática de análise linguística, as crianças passaram a escrever alfabeticamente, fazendo a correspondência entre grafemas e grupo de letras com valor sonoro. Conforme constitutivo do processo de aprendizagem, foram identificadas algumas irregularidades corriqueiras no processo de alfabetização, observadas

## AlfabetizaÇÕES

nas oscilações de hipóteses de escrita no registro das palavras (*desmatamnto/desmatamento; qundo/quado/quando; arvovres/árvores; froreta/floresta*).

A falta de correspondência na escrita das palavras (*esiste/existe también/também*) e a falha de segmentação (*poca za/por causa*) se justificam nesta fase pelo processo de aprendizagem em andamento. As convenções ortográficas poderão ser progressivamente apropriadas à medida que as crianças estiverem expostas a constantes atividades desencadeadoras da reflexão sobre a grafia das palavras. A familiarização com o uso do dicionário também pode contribuir para a escrita adequada da ortografia das palavras. O uso adequado do ponto final na construção do verbete demonstra as primeiras compreensões sobre o efeito de sentido que esse e outros sinais de pontuação podem produzir no texto<sup>20</sup>.

Essa mobilização de conhecimentos de crianças em processo de alfabetização demonstra a apropriação de saberes linguísticos necessários ao desenvolvimento de habilidades que contribuem para uso adequado da língua nas diversas situações interativas do cotidiano. Avanços em aprendizagem resultam de algumas das articulações pedagógicas realizadas nesse processo interventivo: o contexto para dar sentido a novas aprendizagens, o protagonismo do aprendiz na construção do conhecimento e o acesso aos saberes linguísticos para participação social (BRASIL, 2018).

O potencial didático existente no percurso dessa atividade está relacionado ao fortalecimento das práticas de letramento no espaço escolar. O desenvolvimento de competências foram consolidadas e ampliadas pelos saberes construídos em cada etapa de uso do CCMG, gerando informações sobre o gênero e a compreensão sobre a função social desempenhada pelo mesmo. Como evidência do que fora afirmado neste parágrafo, segue o Exemplo 4.

---

20 Sobre o uso de sinais de pontuação por crianças em processo de alfabetização, ver o Capítulo 8 deste livro dedicado à alfabetização.

## Exemplo 4 – Escrita independente II

desmatamento ( des.ma.ta.men.to) sm.1 é quando o homem déruba a sarvore das florestas.2. é quando linpa o mato do tereno. 3. o dismatamento prejudica a vida dos animais

1º versão

**Transcrição:**

desmatamento ( des.ma.ta.men.to) sm.1 é quando o homem derruba a sarvore das florestas.2. é quando linpa o mato do tereno ( o dismatamento prejudica a vida dos animais).

desmatamento ( des.ma.ta.men.to) sm.1 é quando o homem derruba as árvores das florestas.2. é a limpeza do mato de um terreno.3. o desmatamento prejudica a vida dos animais

2ª versão

**Transcrição:**

Desmatamento ( des. ma. ta.men.to) sm. 1 É quando o homem derruba as árvores das florestas. 2 É a limpeza do mato de um terreno ( o desmatamento prejudica a vida dos animais).

Fonte: Fidelis (2018, p. 147)

Ao observarmos o recorte do Exemplo 4, percebemos que as adequações linguísticas estão em processo de construção. Há ocorrências de hipossegmentação na construção das palavras (*sarvore*/ as árvores, *avida*/a vida, *dosanimais*/dos animais) que podem ser justificadas pela relação que o alfabetizando ainda estabelece entre a pronúncia e o registro escrito. Atividades que priorizem o

## AlfabetizaÇÕES

frequente contato com textos escritos em práticas de leitura e de reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa podem auxiliar a se chegar à escrita padrão.

A apropriação das convenções ortográficas do português é um processo em construção que continua após o ciclo oficial de alfabetização. As hipóteses de escrita (*tereno/terreno; linpa/limpa; déruba/derruba; guando/quando*) evidenciam os conhecimentos já construídos pelos alunos, apontando às professoras caminhos relevantes a serem assumidos em atividades de análise linguística. As produções discentes informam o trabalho a ser desenvolvido no ano letivo subsequente da turma, após a intervenção. Assim como nos verbetes reproduzidos previamente, o Exemplo 4 revela um desempenho satisfatório de reconhecimento da estrutura composicional do gênero pelas crianças: as expectativas em relação à função interativa do verbe, os propósitos comunicativos constitutivos do gênero foram atendidos. A explicação organizada de forma breve e o exemplo sobre o tema proposto demonstram avanços significativos na capacidade discursiva.

É importante destacar que, durante todo percurso de preparação e construção do gênero verbe, a professora focalizou a prática da reescrita a fim de levar as crianças a refletirem de forma contínua sobre o trabalho de elaboração do texto – releituras, reformulações, coerência, questões gramaticais. Esse foi um momento em que a professora mediadora assumiu o papel de leitora atenta ao texto do próprio aluno, interessada “em compreender o que o aluno tem a dizer e ajudá-lo a melhorar, ou seja, encontrar recursos linguístico-discursivos necessários naquele caso específico” (BUIN, 2004, p. 16).

Todos os textos produzidos demonstram resultados satisfatórios. As interações promovidas com diferentes gêneros contribuíram para que as apropriações dos conhecimentos linguísticos fossem construídas a partir de um repertório de experiências leitoras e escritoras vivenciadas por meio de práticas investigativas. Referimo-nos aqui a uma abordagem de ensino e estudo sobre a língua que cria trajetórias de aprendizagem orientadas para reflexão *através e sobre* a linguagem com foco nos processos sociais.

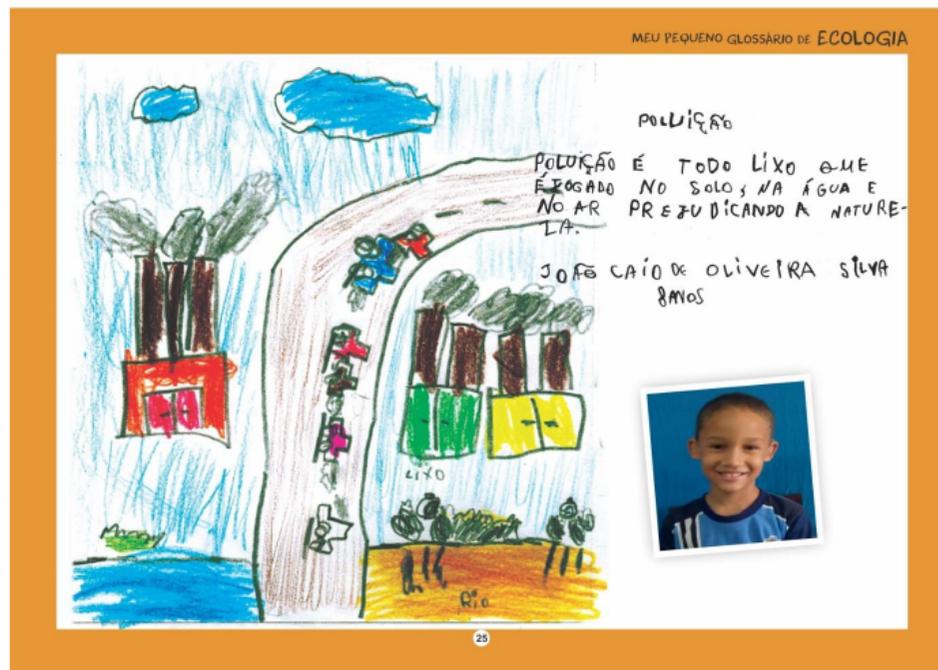
Consideramos que as etapas do CCMG contribuíram para realização de um trabalho pontual não somente sobre a estrutura composicional ou esquemática do gênero, mas fundamentalmente sobre sua função social. O gênero verbe, constitutivo da esfera de circulação científica, contribui de forma significativa para os avanços no processo de educação científica, uma vez que as apropriações dos conhecimentos não se restringiram à memorização de vocábulos, mas partiram de atividades em que as crianças se defrontaram com problemas autênticos da vida cotidiana, assumindo um percurso investigativo para resolvê-los. A situação pedagógica potencializou diferentes aprendizagens,

## AlfabetizaÇÕES

ultrapassando o enfoque tradicional de ensino que é dado a práticas escolares em situações didáticas restritas.

No Exemplo 5, reproduzimos um texto que integra o produto final da UD. Trata-se de um dos 24 diferentes verbetes integrantes do *Meu Pequeno Glossário de Ecologia*:

Exemplo 5 – Verboete do glossário de ecologia

**Transcrição:**

POLUIÇÃO

POLUIÇÃO É TODO LIXO QUE É JOGADO NO SOLO, NA ÁGUA E NO AR PREJUDICANDO A NATUREZA.

JOÃO CAIO DE OLIVEIRA SILVA

8 ANOS

Fonte: Fidelis (2018, p. 233)

Produto final da nossa UD, o glossário de ecologia envolve um repertório de palavras construídas a partir de situações concretas do uso da língua. Na produção de sentido apresentadas no verboete,

temos evidências do resultado de habilidades de interpretação desenvolvidas a partir do acesso e interações com a diversidade de textos do universo científico que favoreceram a apropriação de conhecimentos e o uso de saberes linguísticos em função das práticas sociais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo nos permitiu compartilhar o produto da negociação entre saberes acadêmicos e escolares: elaboração e implementação de uma proposta pedagógica direcionada ao ciclo de alfabetização. Apresentamos o esforço empreendido para colocar em andamento a centralidade de um trabalho investigativo em aulas de Língua Portuguesa, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita processos reflexivos e criativos.

Ao envolver as crianças em uma série de atividades interativas em Língua Portuguesa, desenvolvidas em torno da circulação e consumo de diferentes gêneros textuais compartilhados em aulas de Ciências Naturais, foi favorecida a familiarização com práticas de linguagem a partir do incentivo ao pensamento crítico e ao desenvolvimento de habilidades de acessar informações e produzir conhecimentos – educação científica (alfabetização científica + letramento científico).

Sobre as quatro crianças com *necessidades individuais diferentes*, ressaltamos que, antes da intervenção pedagógica, havia um contexto marcadamente tradicional de ensino: as cadeiras eram enfileiradas, havia bastantes exercícios de cópia e correções gerais dos exercícios realizados. Em outras palavras, não foi perceptível um cuidado ou alguma preocupação com as necessidades individuais diferentes para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos focalizados. Diferentemente, a intervenção pedagógica promoveu uma maior integração das crianças a partir de trabalhos compartilhados com os colegas (desafios adequados) e intervenções pontuais diante das demandas diferenciadas.

Esses quatro alunos apresentaram avanços significativos no tocante à aprendizagem, interação e autoestima. A abordagem da educação científica pôde contribuir para o desenvolvimento dessas crianças porque envolve princípios fundamentais no processo de aprendizagem (SILVA, 2020b). Destacamos aqui a *curiosidade* – a inquietação do querer aprender – como elemento necessário diante de um novo assunto, e a *relevância* do que se estuda, garantida pela conexão dos objetos de conhecimento com a vida real, resultando na integração e no protagonismo das crianças no processo de aprendizagem – o sentimento da capacidade de aprender, construir seus saberes, de fazer parte. Esses e outros princípios carregam em si mudanças de atitudes e comportamentos, favorecendo que todos possam avançar no processo de aprendizagem.

O desafio de promover, por meio de pesquisa na escola, experiências com as práticas de linguagem vivenciadas fortaleceu a abordagem da educação científica no ensino da língua materna, somando-se evidências científicas a outras intervenções pedagógicas igualmente produtivas (GUIMARÃES, 2019; MENDES, 2018; REIS, 2016; RIBEIRO, 2018; só para citar alguns). Por fim, esperamos que o compartilhamento das ações empregadas na experiência pedagógica fomente a necessidade de fortalecimento do diálogo entre teorias e práticas para construirmos contextos efetivos de ensino e aprendizagem da língua materna.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALBOR, F. L. B.; RUIZ, K. J. G.; SÁNCHEZ, S. M. S. **La pedagogía de géneros textuales como estrategia para el desarrollo de la alfabetización inicial**. Barranquilla, 2018, 92f. Disertacion (Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje) – Universidad del Norte, Colombia.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Consultado a 12.09.2020, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- BRANDÃO, C. STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 155-171, 2004.
- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P.; NOBLE, G. Genre in practice. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. London: Falmer Press, 1993. p. 180-189. Consultado a 26.11.2014, em <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-5/callaghan-knapp-and-noble-on-the-genre-curriculum-cycle-or-wheel>.
- COROA, M. L. de S., BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, v. s/v, n. 22, p. 89-100, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana M. Linchestein et al. Prto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIDELIS, A. C. **Proposta de resignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização**. Araguaína, 2018, 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.
- FRENCH, R. Reflection literacy: purpose, practice and possibilities. **Language, Context and Text**, v. 1, n. 2, p. 260-287, 2019.

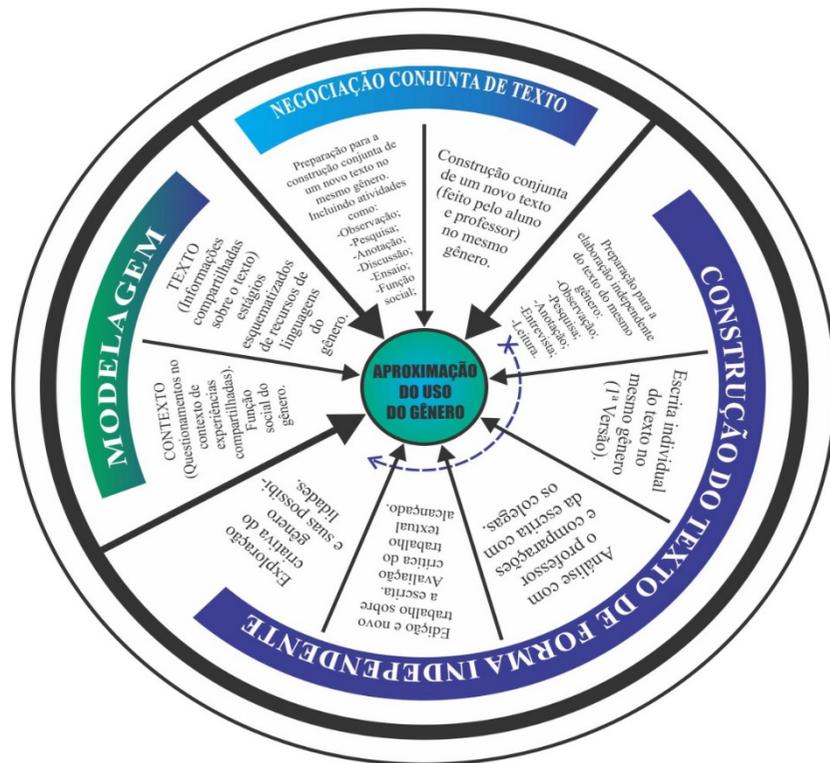
## AlfabetizaÇÕES

- GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. *In*: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (org). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 141-154.
- GUIMARÃES, E. V. **Dissertação escolar como prática para investigação pela escrita no contexto escolar**. Araguaína, 2019. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.
- HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996. p. 339-376.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **Construing experience through meaning**: A Language-Based Approach to Cognition. London: Continuum, 1999.
- LATOURE, B. **Jamais formos modernos**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora.1994.
- LIU, X. Beyond Science Literacy: Science and the Public. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 4, n. 3, p. 301-311, 2009.
- MARTIN, J. R. **Language in education**. Shanghai: Shanghai Jiao University Press, 2012.
- MENDES, J. **Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental**. Araguaína, 2018. 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins (UFT).
- MONTEIRO, K. C. S.; SILVA, W. R. Circuito curricular mediado por gênero no ciclo de alfabetização. *In*: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). **Práticas de linguagem na esfera escolar**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 172-205.
- MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.
- BAGNO, M; RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Consultado a 16.04.2020, em <http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/DicionariosSaladeAula.pdf>.
- REIS, A. P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguainense**. Araguaína, 2016. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- RIBEIRO, M. H. C. **Contribuições do letramento científico para o trabalho pedagógico cooperativo entre as disciplinas de Português e Geografia**. Araguaína, 2018. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, 2018.
- SANTOS, W. L. P. **Aspectos sócio-científicos em aulas de química**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002. Consultado a 10.09.2020, em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-5KZJL9/1/2000000035.pdf>

## AlfabetizaÇÕES

- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
- STREET, B. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SILVA, W. R. Por uma Linguística Aplicada arrojada. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 17-30.
- SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaça da cientificidade. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021b. p. 111-162.
- SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2020a.
- SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, 2020b. Consultado a 17.10.2021, em <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagem: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015. Consultado a 17.10.2021, em <https://doi.org/10.1590/1984-639820156170>.
- SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 582-605, 2011. Consultado a 17.10.2021, em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200013>.
- SILVA, W. R. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 119-139, 2010. Consultado a 17.10.2021, em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1382>.
- SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F.; MORAES, C. W. R.; SOUSA, D. L.; SILVA, L. L. S.; MENDES, V. C. B. B. Ciência nas licenciaturas? **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018. Consultado a 17.10.2021, em <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54461>.
- SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A.; SILVA, C.; STURIALE, D.; OLIVEIRA, E. J.; MELO, L. C.; LIMA, M. D.; AQUINO, N. R. M.; CASTRO, N. M.; HERÊNIO, K. K. P.; SILVA, C. R.; GOMES, E. K. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. *In*: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 263-293.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. v. s/v, n. 25, p. 05-17, 2004.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Anexo A – Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG)



Fonte: adaptado por Silva (2015, p. 1047)

## CAPÍTULO 12

# PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Simone Weide Luiz<sup>1</sup>  
Cátia de Azevedo Fronza<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto se volta para contribuições de uma experiência de formação continuada de professores de 1º ano do Ensino Fundamental em município da região da Serra Gaúcha, na Região Sul do Brasil. Em virtude da situação vivenciada pela população mundial no ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, registra-se também como essa condição influenciou todo o processo. Foi um ano cheio de obstáculos, em meio a um novo cenário de trabalho bastante desafiador. O ano de 2020 também impactou no desenvolvimento da pesquisa de Doutorado da primeira autora deste capítulo, cujo recorte motivou a elaboração deste texto.

- 
- 1 Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil. Contato: [simoneuiluz@hotmail.com](mailto:simoneuiluz@hotmail.com).
  - 2 Docente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil. Contato: [catiaaf@unisinobr](mailto:catiaaf@unisinobr).

## AlfabetizaÇÕES

A ação apresentada é uma coconstrução entre universidade e escola. A universidade, neste estudo, é representada por uma doutoranda e sua orientadora. Primeiramente, foi realizado contato com uma Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de verificar uma demanda existente e elaborar uma proposta de trabalho condizente com a necessidade do contexto. Os professores da SME levantaram suas necessidades, abriram as suas salas de aula para a pesquisadora e participaram de forma ativa da construção de sua formação.

A formação continuada ocorreu após a interação entre todos – SME, universidade e escola – de forma colaborativa. Essa interação se deu, principalmente, por meio de formação continuada de professores no início de 2019; de conversas com três docentes da rede, em abril de 2019; de observação de aulas em maio de 2019; e do acesso a fichas de sugestões para formação preenchidas pelos professores no final de 2019. Foram cinco ações de formação, realizadas em 2020, que versaram sobre os seguintes temas: alfabetização e letramento, considerando os propósitos da BNCC (BRASIL, 2018); competência socioemocional e práticas de alfabetização; trabalho com projetos; bem-estar docente; e letramento literário. A forma como esses temas foram surgindo, no decorrer das interações, será descrita na sequência deste texto.

Busca-se mostrar um processo de construção de prática de formação continuada que pode ser replicado ou adaptado a diferentes realidades escolares. Acredita-se em um trabalho participativo e interativo para dar conta das necessidades de todos os representantes do contexto escolar, dando a eles voz e vez na tentativa de aprimorar o que já se faz em relação à formação docente, considerando sempre as políticas e ações de formação vigentes.

De acordo com Simão *et al.* (2016), o sucesso da formação continuada depende do envolvimento da escola, por meio de trabalhos coletivos que atendam às suas necessidades e respondam a seus problemas diários. Também deve ser reconhecida a importância de um plano de formação global, com apoios externos. Os docentes devem se assumir como autores do seu próprio processo de formação.

Tendo em vista o que foi dito, apresenta-se a contextualização da pesquisa, de modo a esclarecer o caminho percorrido até se chegar à temática da formação docente. Em seguida, o foco reside na formação continuada de professores alfabetizadores. Para isso, também foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, a partir do qual são trazidas breves reflexões.

Também é abordada a ação de formação continuada de 2020, focalizando três das cinco ações realizadas no decorrer do ano, cujos destaques apresentam-se na subseção seguinte. Por fim, são tecidas algumas considerações a respeito do formato de trabalho realizado, evidenciando como tais propostas colaborativas podem dar norte a outras pesquisas.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS MOTIVAÇÕES DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO

A experiência de formação continuada com professores de 1º ano foi prevista para acontecer de forma presencial. Contudo, antes mesmo da data agendada para a primeira ação, as aulas foram suspensas, em razão da Covid-19.

Entre todos os desafios enfrentados pela mudança na rotina escolar, o ano de 2020 possibilitou a realização de um trabalho de formação docente coconstruído, conforme mencionado, com a colaboração entre universidade e escola. A primeira, representada por uma pesquisa de Doutorado e a segunda, representada pela SME e por escolas de uma rede municipal.

A previsão inicial da pesquisa, em 2018, era a de que fosse realizado um trabalho com docentes e alunos, com foco no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Por esse motivo, vinha sendo realizada uma sondagem, com vistas a apreender melhor o contexto local. Após a reunião com a SME, em 2018, houve um momento em que a pesquisadora atuou como formadora e ouvinte dos docentes e houve um período de interação com os alunos. Essas últimas interações ocorreram em 2019. O Quadro 1 ilustra as ações realizadas antes das formações de 2020, que serviram de motivação para os assuntos tratados nas cinco ações formativas realizadas.

Quadro 1 – Ordem das ações realizadas antes das formações de 2020

Data	Ação realizada	Duração	Informações relevantes
14 jun. 2018	Primeira reunião com o Departamento Pedagógico da SME.	Aproximadamente 1 hora.	Nessa reunião, as servidoras do Departamento Pedagógico propuseram o tema da pesquisa de Doutorado: a aquisição da leitura e da escrita.
19 mar. 2019	Formação de Professores de 1º ano.	3 horas e 30 minutos.	A pesquisadora organizou e ministrou formação para os professores de 1º ano, com o título “Conhecendo ainda melhor a BNCC – trabalho desenvolvido com os professores dos 1ºs anos da Rede Municipal de Ensino”.

## AlfabetizaÇÕES

16 e 29 abr. 2019	Conversa com três professores de 1º ano.	Aproximadamente 9 min, 10 min e 19 min cada.	Das conversas, foram destacados os assuntos: experiência docente com turmas de 1º ano; método de trabalho; maiores dificuldades; ações realizadas; aspectos mais difíceis de serem trabalhados; e expectativas para o 1º ano.
10 e 16 maio 2019	Observação de aulas de quatro turmas de 1º ano.	1 hora/aula de cada turma.	A pesquisadora observou as aulas e registrou, por escrito, as informações mais relevantes.
25, 28 e 29 out. 2019	Atividade prática de leitura e escrita com as quatro turmas de 1º ano.	2 horas/aula com cada turma.	Foram realizadas atividades de pré-leitura, leitura e escrita, com base em Klink (2018).

Fonte: elaborado pelas autoras

O passo inicial da pesquisa foi a conversa em reunião pré-agendada entre a pesquisadora e a Secretária de Educação do Município, em 2018. Para essa reunião, a pesquisadora, com apoio de sua orientadora, solicitou que a SME se manifestasse quanto à realidade escolar e suas necessidades. As duas servidoras do setor pedagógico da SME presentes sugeriram um trabalho referente à apropriação da leitura e da escrita por crianças em fase de alfabetização. Segundo elas, o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças da rede era considerado aquém do esperado e eram necessárias medidas em relação a essa situação.

O tema foi prontamente aceito pela pesquisadora e por sua orientadora e, a partir dessa definição, foi iniciado um trabalho de organização dos passos da pesquisa. Este foi o ponto de partida para a parceria entre a universidade e a SME. Assume-se aqui que contribuir com o contexto educacional para suprir uma demanda evidente é um dos papéis primordiais da universidade.

Assim, tem-se uma pesquisa-ação. De acordo com Heigham e Croker (2009), essa abordagem que envolve ação e pesquisa, como o próprio nome diz, busca identificar e a explorar algum problema, pesquisa, lacuna ou quebra-cabeças dentro de um contexto. Essa ação envolve, geralmente, mudanças ou intervenções em um local, a fim de melhorá-lo, modificá-lo e desenvolvê-lo.

A SME contribuiu no sentido de sugerir a demanda e de fornecer todas as informações referentes ao que já havia sido feito em relação a essa necessidade. Foram disponibilizados pela secretaria resultados de testes realizados com crianças da Educação Infantil ao 3º ano, os quais permitiram

## AlfabetizaÇÕES

conhecer procedimentos utilizados pela SME para averiguação do desempenho dos alunos naquele momento. Estes, porém, não foram diretamente utilizados na pesquisa, mas permitiram identificar aspectos relacionados ao nível de leitura e de escrita dos alunos, por meio do instrumento criado pela SME, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

Foi também a convite da SME que a pesquisadora foi introduzida à formação continuada realizada no município, ministrando o primeiro encontro de formação para professores de 1º ano, em março 2019. Nessa oportunidade, foi enfatizada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) na rede municipal, assunto proposto pela SME, já que o documento estava entrando em vigor naquele ano.

Esse foi o primeiro contato com os professores que, posteriormente, passaram a exercer o papel de protagonistas da pesquisa. Como este capítulo não está focado na BNCC (BRASIL, 2018), vale apenas dizer que se percebeu, no encontro, certa inquietude por parte dos professores frente ao novo documento. Opiniões divergentes surgiram, e grande parte dos docentes parecia ainda não se sentir preparado o suficiente para trabalhar com os preceitos da BNCC.

Antes desse contato face a face com os professores, a pesquisadora havia recebido da SME fichas preenchidas por todos os professores de 1º ano, no final de 2019, com sugestões de assuntos para as formações do ano seguinte. O conteúdo dessas fichas, resumido no Quadro 2, também motivou os assuntos abordados nas ações de formação de 2020, que serão descritas e analisadas posteriormente.

Quadro 2 – Assuntos elencados para formações de 2020

Criação de planos coletivos semestrais
Encaminhamentos para alunos com dificuldades de aprendizagem
Sistema nervoso e aprendizagem
Atividades relacionadas aos níveis de escrita
Estudo de metodologias
Esclarecimentos da BNCC
Alfabetização e letramento
Gestão de sala de aula com resultados e metas
Uso da literatura para ajudar na leitura das crianças
Inovação da prática
Neurociências/ método fonético e boquinhas

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das fichas dos professores

## AlfabetizaÇÕES

Devido à necessidade de seleção e organização dos assuntos a serem trabalhados nas cinco ações de 2020, nem todos os tópicos do Quadro 2 puderam ser contemplados. Assuntos como sistema nervoso, neurociências, níveis de escrita e gestão de sala de aula não tiveram relação direta com nenhum outro assunto que emergiu das interações com as escolas. Os assuntos não contemplados em 2020 poderão ser abordados em outros momentos e motivar novas ações de formação.

Os professores também foram responsáveis por aproximar a pesquisadora do contexto escolar. Três dos professores de 1º ano participaram mais diretamente dessa etapa da pesquisa, conversando com a pesquisadora sobre as temáticas sintetizadas no Quadro 3, que foram pensadas pela pesquisadora, para conhecer melhor os educadores, como eles trabalham, suas expectativas e como eles agem em situações adversas.

Quadro 3 – Roteiro da conversa três professores em abril de 2019

Assuntos abordados com os docentes	
1.	Opinião geral sobre a turma.
2.	Experiência ministrando aulas para o primeiro ano.
3.	Formas/métodos de trabalho com o ensino da leitura e da escrita.
4.	Modo como faz para identificar as dificuldades dos alunos.
5.	Ações realizadas com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.
6.	Aspectos mais difíceis de serem trabalhados, na opinião do docente.
7.	Expectativas de aprendizagem durante o primeiro ano (em relação à leitura e à escrita).
8.	Forma como os alunos são avaliados.
9.	Indicação de alunos que, na opinião do professor, apresentam desenvolvimento de leitura e escrita aquém do esperado e descrição das maiores dificuldades desses alunos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os assuntos conversados com os professores, a partir do roteiro do Quadro 3, também motivaram as ações de formação continuada de 2020. Alguns deles serão retomados posteriormente, quando o foco estará na coconstrução das atividades de formação.

Antes do final de 2019, no mês de outubro, foram realizadas, também, uma atividade de leitura e uma de escrita com alunos de quatro turmas de 1º ano. Porém, não foi possível dar sequência

## AlfabetizaÇÕES

a essas atividades, devido à suspensão das aulas. As atividades tiveram como tema o letramento literário e está mencionada neste texto por ter relação com o assunto da Formação 5.

A contextualização realizada neste item é importante para esclarecer o que ocorreu antes das ações de formação de 2020. Mesmo sem ter sido possível dar continuidade às práticas realizadas na rede municipal, sem elas e sem a participação de todos – SME, escolas e representantes da universidade – não teríamos essa gama de informações que motivaram os assuntos abordados nas formações docentes.

Como este texto é destinado a tratar da formação continuada de 2020, os dados gerados por meio das ações descritas neste item não estão detalhados em sua maioria. Apenas são examinadas as informações que têm relação direta com a formação desenvolvida.

Esse formato de trabalho colaborativo motivou uma ação em que todos puderam se expressar e da qual participaram. A seção seguinte diz respeito à formação continuada no contexto brasileiro. Também será abordada a ação de formação continuada realizada como parte da pesquisa de doutorado da primeira autora deste capítulo.

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Ao realizar uma pesquisa sobre formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, verifica-se que diversas publicações se referem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria do MEC nº 867 em 2012<sup>3</sup>. O Pacto trata-se, de acordo com Cardoso e Cardoso (2016, p. 91),

de programa de formação de professores alfabetizadores, decorrente do compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para buscar atingir essa meta, que está de acordo com a proposta da SME para esta pesquisa, as ações do PNAIC abrangeram “um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC)” que buscaram contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 91).

3 Mais informações sobre o PNAIC podem ser encontradas nos Capítulos 2 e 3, deste livro dedicado à alfabetização.

## AlfabetizaÇÕES

A pesquisa de Cardoso e Cardoso (2016) buscou discutir a articulação entre mudanças em práticas pedagógicas de alfabetizadores, princípios de formação, tendo em vista o aperfeiçoamento e a formação de professores alfabetizadores propostos pelo PNAIC, concentrando-se no perfil dos professores.

Godoy e Viana (2016), por meio de análise documental, compararam o PNAIC com o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), de Portugal. Entre os dois programas, são observadas diferenças em relação à atualidade de conteúdos que são oferecidos aos docentes alfabetizadores e a respeito do tempo de formação aplicado ao conteúdo. Em outro estudo, Pereira (2019) se propôs a identificar e analisar concepções de formação continuada que constam na proposta do PNAIC. Vieira e Alfen (2019) realizaram uma pesquisa por meio de questionários, investigando as percepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC.

Alferes e Mainardes (2019) apresentaram um estudo de revisão de literatura sobre o referido programa, que abrangeu 64 trabalhos, de 2013 a 2016. De acordo com os textos analisados, as pesquisas têm a tendência a descrever o programa e fazer a análise de documentos. Os autores também apontam que raras pesquisas incluem a observação do contexto da prática.

A pesquisa de Nunes (2018), realizada em paralelo às formações PNAIC, desenvolveu e analisou prática de formação continuada de professores alfabetizadores, em formato de pesquisa-ação, com quatro professoras do 1º ao 3º ano, de março a dezembro de 2013. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, sessões de formação e reflexão, observação participante e análise de documentos. Os resultados da pesquisa indicaram que a formação contínua e a pesquisa-ação constituíram a primeira experiência formativa das professoras, que as levou a uma reflexão sobre as suas práticas alfabetizadoras, sendo indutoras de mudanças que refletiram em seu trabalho pedagógico. Entre as constatações, está o destaque à perspectiva de se investir em professores criadores, planejadores e gestores de projetos formativos e de pesquisas que busquem melhorar as suas práticas. Em adição a isso, Nunes (2018) ressalta que práticas colaborativas entre escola e universidade são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Além disso, a formação continuada realizada na escola e pesquisas com atividades sistemáticas no interior da escola ainda são um grande desafio.

Destaca-se, ainda, que, no que diz respeito à referida pesquisa, duas das professoras afirmaram que tanto a formação realizada pela pesquisadora como a do PNAIC foram motivadores de mudanças em suas práticas. Uma delas alegou que passou a utilizar os materiais recebidos nas formações em seus planejamentos de aulas. Outra docente disse que mudou muito a sua visão a partir das ações de formação e que passou a ser mais esperançosa em relação à aprendizagem dos alunos (NUNES, 2018).

A partir dos textos abordados nesta seção, verificam-se algumas das percepções de como esse Pacto foi importante e abrangente no contexto da educação brasileira. Contudo, grande parte das produções descrevem o programa e analisam documentos. Sugerem-se, assim, mais pesquisas que relacionem o PNAIC à observação e atuação no contexto da prática, de acordo com Alferes e Mainardes (2019).

A presente pesquisa, assim como a de Nunes (2018), busca a realização de uma ação de formação mais prática e participativa. Ambas envolvem pesquisa-ação e são realizadas a partir de uma colaboração entre universidade e escola. Pesquisas como essas podem e devem ser realizadas em paralelo a ações e políticas governamentais, tendo em vista que essas decisões influenciam as propostas e sua implementação.

Nunes (2018) também relata que pesquisas como a que desenvolveu são modos de aproximar universidade e escola, dando visibilidade e oficializando essa parceria. Com essa aproximação, problemas da área educacional e práticas exitosas da educação podem ser cartografados, analisados e socializados, havendo um convívio sólido e duradouro. Essa colaboração em relação à formação continuada de professores da educação básica e à formação de pesquisadores possibilita que ambas revisem seus projetos, focos e conteúdos de formação, para que seja feita a diferença na vida profissional dos educadores.

Outro ponto que merece ênfase é o papel reflexivo do professor em relação às suas ações docentes. No momento em que o docente participa da construção de suas práticas, ele também precisa refletir sobre elas. Conforme Nunes (2018), a reflexão da e sobre a prática pelos professores e futuros educadores fica mais fácil quando envolve um trabalho formativo, intencional, sistemático e investigativo, podendo ser uma oportunidade para os professores reverem, mudarem ou ampliarem o seu conhecimento profissional.

Tendo em vista cenários de pesquisa participativa, como a de Nunes (2018), a próxima seção abordará as ações de formação realizadas dentro da pesquisa de doutorado que motivou a escrita deste capítulo. Assim como no referido estudo, a presente pesquisa buscou um trabalho prático e participativo, envolvendo escola e universidade.

#### **4. AÇÕES DE FORMAÇÃO DE 2020: TRABALHO COCONSTRUÍDO**

No início do ano de 2020, a pesquisadora foi convidada pela SME para ser responsável por organizar as cinco ações de formação continuada para professores de 1º ano, todas realizadas nesse mesmo ano. O grupo que estava na gestão da SME até 2020 organizava os professores da rede em grupos, por série e/ou área, e cada grupo tinha uma pessoa responsável por organizar as ações de

## AlfabetizaÇÕES

formação. Os responsáveis tinham certa liberdade para escolher os assuntos a serem trabalhados nas cinco ações de formação de seus grupos. Devido à paralização das aulas a partir de 15 de março de 2020, as formações passaram a ter formato não presencial. Para melhor organização, a SME criou uma plataforma *on-line*, para postagem do material disponibilizado para os docentes.

No Quadro 4 são apresentadas as cinco ações realizadas com os professores de 1º ano, com suas datas de postagem na plataforma, limite para entrega e temas selecionados.

Quadro 4 – Programa das atividades de formação para professores de 1º ano

Formação	Postagem na plataforma	Limite para entrega	Tema
1	27 maio 2020	01 jul. 2020	Alfabetização e letramento, considerando os propósitos da BNCC.
2	15 jun. 2020	17 jul. 2020	Competência socioemocional e práticas de alfabetização.
3	29 jun. 2020	03 ago. 2020	Trabalho com projetos.
4	02 set. 2020	30 set. 2020	Bem-estar docente.
5	01 out. 2020	20 out. 020	Letramento literário.

Fonte: elaborado pelas autoras

Houve uma grande quantidade de dados provenientes das tarefas entregues pelos professores em 2020, cujos temas estão listados no Quadro 4. Os 30 alfabetizadores de 1º ano, na maioria das vezes de forma individual e poucas vezes em duplas, entregaram todas as tarefas solicitadas para cada formação. O material enviado pelos professores foi sendo arquivado pela pesquisadora, à medida que ia sendo enviado pelos autores.

Devido à grande quantidade de arquivos recebidos, optou-se, neste texto, por selecionar apenas informações referentes à alfabetização e ao letramento das crianças, assuntos que contemplam a proposta inicial de trabalho da SME. Por isso, são trazidos dados selecionados das formações 1, 3 e 5. Dentre estes, focam-se tarefas que envolvem propostas ou planos de atividades práticas com as turmas, pois esses dados podem contribuir para a organização de um material para ser compartilhado entre os professores da rede em formato de *e-book*, por exemplo.

A seguir, são descritas resumidamente as formações 1, 3 e 5. Posteriormente, são retratados os destaques dessas formações e as ações pensadas a partir dos resultados obtidos.

#### 4.1. TRÊS AÇÕES: ASSUNTOS E MOTIVAÇÃO

O assunto selecionado para a Formação 1, *Alfabetização e letramento*, considerando os propósitos da BNCC, teve como uma das motivações a observação das aulas. Nas aulas observadas, coincidentemente, os três professores realizaram tarefas que não estavam inseridas em um contexto específico e não envolviam diretamente as práticas sociais dos alunos. Como esta pesquisa é motivada pela compreensão de que o letramento deve fazer parte da rotina dos alunos, a primeira atividade de formação focalizou essa temática, também observada nas fichas de resposta dos professores. Quanto à observação das aulas, deve ficar claro que foi observada apenas uma aula de cada turma. Portanto, esse formato de aula não deve ser tomado como um padrão desses professores. Vale lembrar também que as práticas realizadas com os alunos, mesmo que interrompidas devido à suspensão das aulas, motivaram a Formação 1 da mesma maneira que as observações, pois possibilitam refletir sob a perspectiva dos estudos de letramento, contextualizadas a partir da leitura de um livro infantil (KLINK, 2018).

Optou-se por unir a temática dos letramentos aos preceitos da BNCC (BRASIL, 2018), pois, em 2019, percebeu-se que vários professores ainda se sentiam desconfortáveis com o documento, fato que se confirmou nas fichas de sugestões, quando foram solicitados “Esclarecimentos sobre a BNCC”. Além disso, as práticas de letramento podem ser observadas na BNCC, onde consta que “é preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (BRASIL, 2018, p. 487).

A Formação 3 voltou-se ao *Trabalho com projetos*. O motivo principal da definição desta temática foi a atividade de leitura e de escrita realizada com os alunos, já que, a partir do livro de Klink (2018), pode-se pensar em diversos projetos, envolvendo disciplinas como Artes, Ciências, Geografia e História. O trabalho com projetos também tem relação com os estudos de letramento, pois, para que a criança possa reconhecer as suas pertencas culturais e valorizar as práticas locais (BRASIL, 2018), conforme parágrafo anterior, ela deve ter acesso a práticas sociais variadas, que envolvem diversos assuntos e disciplinas, possíveis de serem trabalhados a partir de projetos. Além disso, ressalta-se a importância desse tipo de trabalho no sentido do desenvolvimento da autonomia e do aprender a trabalhar de forma cooperativa, pela criança, pois, segundo Barbosa (2008, p. 31),

a proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Segabinazi e Brito (2017) afirmam que os projetos possibilitam que o professor trabalhe de forma interdisciplinar. Quando o projeto é direcionado à literatura, conforme a prática realizada com os alunos nesta pesquisa, as autoras afirmam que ele se torna mais importante, pois o uso de livros de literatura infantil oportuniza situações favoráveis à leitura e ao registro, por meio da escrita, de experiências. A vivência da escrita como prática torna-se um projeto de letramento (SEGABINAZI; BRITO, 2017). Assim, essa proposta, realizada na terceira atividade de formação, conecta-se à Formação 1, sobre letramento, e à Formação 5, sobre letramento literário.

A Formação 5 teve como título *Letramento literário*. Essa ação também foi motivada pela prática realizada a partir de Klink (2018). Considera-se que atividades que tenham relação com a literatura fornecem ferramentas para os alunos viajarem por mundos desconhecidos e poderem conhecer melhor os contextos que os rodeiam. Segundo Vieira (2015), o letramento literário, em sala de aula, busca formar leitores críticos, que compreendem o mundo da literatura que os cerca. Para isso, ler fragmentos de textos não é o suficiente. O educando deve ser inserido no mundo literário.

As referidas formações foram organizadas por meio leituras de textos sobre cada assunto e disponibilização de vídeos com exemplos de ações realizadas em relação ao tema abordado e com falas de especialistas de cada área.

O contato realizado com os professores no decorrer do ano ocorreu via WhatsApp. A SME já havia organizado um grupo de professores de 1º ano para estabelecer contato com eles por mensagem. A pesquisadora foi adicionada a esse grupo. Sempre que surgia alguma dúvida por parte dos alfabetizadores, eles se manifestavam no grupo ou enviavam mensagem diretamente para a pesquisadora, que os auxiliava no que fosse necessário.

Como mencionado anteriormente, o envio das tarefas para a pesquisadora gerou um certificado de participação para quem entregasse todas as tarefas. Esse certificado também serviu como uma motivação para os professores encaminharem as tarefas solicitadas dentro dos prazos estabelecidos.

Observa-se que as três ações não foram planejadas com antecedência, mas foram se construindo à medida que as demandas surgiram. Na pesquisa de Nunes (2018), houve um planejamento inicial, porém há semelhanças com a presente pesquisa no sentido de que há questões condutoras em

comum. Como exemplo, vale dizer que os temas partiram de necessidades formativas e foram centrados na reflexão sobre as práticas, já que houve interação prévia com os professores, os quais refletiram sobre as suas ações e demandas.

O próximo item trará os dados considerados mais relevantes das atividades entregues.

#### 4.2. DESTAQUES DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta subseção são apresentados aspectos que, na percepção das autoras, devem ser enfatizados a partir das ações realizadas com os professores de 1º ano em 2020. O Quadro 5 apresenta, então, informações sobre as formações 1, 3 e 5, que são discutidas na sequência deste texto.

Quadro 5 – Dados de formações em 2020

<b>Formação 1</b> Tema: Letramento	Propostas de atividades com livros de história, fábulas, receitas para festa junina, imagens, convite de aniversário, parlendas, músicas etc.
<b>Formação 3</b> Tema: Trabalho com projetos	Projetos completos, com um tema e atividades envolvendo várias disciplinas. Exemplo de temas: plantas, vitaminas, eu e meu lugar no mundo, tempo, empatia etc.
<b>Formação 5</b> Tema: Letramento literário	Atividades de interpretação de histórias; leitura e escrita de sílabas, palavras e frases; criações artísticas; circuito de leitura; 10 minutos de leitura; roda de leitura etc.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados selecionados das formações

Para a Formação 1, foi disponibilizado aos docentes o seguinte material:

- Vídeo: *Pedagogia dos letramentos – Parte 1*, entrevista com a Profa. Roxane Rojo<sup>4</sup>.
- Artigo: *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004).
- Vídeo: *BNCC na Prática: escrita coletiva com alunos da Alfabetização*, vídeo do canal Nova Escola, com experiência alinhada à BNCC (BRASIL, 2018), realizada com uma turma do 1º ano da cidade de São Paulo<sup>5</sup>.

4 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 04 abr. 2021.

5 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LpbxqznlC00>. Acesso em: 04 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

- Leitura complementar: Manual do Professor do livro didático do 1º ano, páginas VIII a XV (TRINCONI *et al.*, 2017), que aborda assuntos como gêneros textuais, formação de leitores, letramento e alfabetização.

Como tarefa prática, os professores deveriam trazer um exercício que pudesse ser desenvolvido com alunos de diversos estágios da aquisição da leitura e da escrita, considerando as habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Sobre o material entregue, observa-se que há propostas de trabalho com gêneros variados, como livros de histórias, receitas, convites etc. A Figura 1 ilustra a atividade preparada por uma professora, em 2020, relacionada à festa junina. Destaca-se que essa foi uma atividade criada para o período da pandemia, quando não havia aulas presenciais. Dessa forma, ela é organizada com o objetivo de que a criança realize o que foi proposto com o apoio de sua família.

Figura 1 – Imagens selecionadas por professora para trabalhar o gênero receita



Fonte: material enviado por professora, como tarefa para a Formação 1

Na atividade da qual fazem parte as imagens da Figura 1, as crianças deveriam, inicialmente, ouvir uma música sobre festa junina<sup>6</sup>. A música trata de alimentos que são populares em festas de São João. A canção, na proposta da professora, é um recurso importante para auxiliar os alunos na

6 A música está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eU9MdTES5pk>. Acesso em: 04 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

próxima atividade: conversar com a família sobre comidas juninas que eles sabem e gostam de fazer. A imagem à esquerda da Figura 1 também foi utilizada como recurso para despertar nas crianças lembranças do que normalmente se come nas celebrações juninas.

Foi solicitado que as crianças olhassem em suas casas para ver se havia cadernos de receitas e verificassem essas escritas. Logo após, deveriam escolher uma das comidas típicas e escrever a receita de seu jeito, com o apoio de sua família, prestando atenção nas partes da receita (nome, ingredientes e modo de preparo), comparando com os modelos vistos antes e com a imagem à direita da Figura 1, utilizada como modelo para a elaboração do texto. Além disso, deveriam olhar em casa se há os objetos de medida necessários, como xícara e colher de sopa, por exemplo. Para finalizar, foi proposto que as crianças tentassem preparar o alimento e desenharem o resultado obtido.

Em geral, os materiais elaborados pelos docentes são planejamentos de atividades bastante completas, envolvendo aspectos formais do gênero, assim como elementos de interpretação textual. Em outro exemplo, ao trabalhar com um livro de histórias, são discutidos elementos da capa, quem é o autor e quem conta a história. Também são observados traços que motivam a criança a comparar a história com a sua própria vida. Como exemplo, em um livro que conta a história de uma família, é perguntado ao aluno quem o inspira em sua família. O Quadro 6 ilustra gêneros e exemplo de obras utilizados.

Quadro 6 – Principais gêneros abordados pelos professores na Formação 1

Gênero Trabalhado	Exemplo
Livro de história infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Amor de família</i>, Ziraldo.</li> <li>• <i>Lúcia já vou indo</i>, Maria Heloisa Penteado.</li> <li>• <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, recontada por João de Barro – Braguinha.</li> <li>• <i>Rino o Rude</i>, Jeanne Willis e Tony Ross.</li> </ul>
Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O pato pateta</i>, Toquinho e Vinícius.</li> <li>• <i>O sanfoneiro só tocava isso</i>, Suricato.</li> <li>• <i>Gente tem sobrenome</i>, Toquinho.</li> </ul>
Fábula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A cigarra e a formiga</i>, Esopo.</li> </ul>
Receita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentos para festa junina.</li> </ul>
Convite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convite para festa de aniversário.</li> </ul>
Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Um plano para salvar o planeta</i>, Maurício de Souza.</li> </ul>

Fonte: organizado a partir de amostra das tarefas enviadas pelos professores

## AlfabetizaÇÕES

Percebe-se que houve um esforço em fazer com que o aluno pudesse associar elementos do gênero estudado com aspectos de sua vida pessoal. Outro fator que se destaca é a continuidade das atividades, proposta pelos professores, envolvendo outras disciplinas. Como exemplo, algumas atividades de leitura trazem na sua sequência a montagem de um livro, a produção de um convite e a preparação de um alimento a partir da receita lida. Observa-se, nesses casos, uma relação com o letramento e as práticas sociais dos alunos.

Para a Formação 3, foi disponibilizado o seguinte material:

- Vídeo: *Alfabetização através de projetos*, elaborado e apresentado por Luciana Martins Maia<sup>7</sup>. No vídeo, a professora explica como é possível alfabetizar por meio de projetos e como montar um projeto na área da alfabetização.
- Artigo: *Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever* (SEGABINAZI; BRITO, 2017).

A partir desse material, os professores deveriam enviar um modelo de projeto, que já trabalharam ou que gostariam de utilizar em aula. Quem ainda não tinha trabalhado com projetos, deveria expressar a sua opinião sobre esse formato de trabalho, com base no material fornecido.

É interessante frisar que grande parte dos professores já vem utilizando projetos em aula, ou por iniciativa própria ou por ser uma proposta da escola em que trabalha. Há casos de professores que disseram trabalhar com projetos mesmo sem saber, e que isso ficou claro para eles ao lerem o material disponibilizado pela pesquisadora. Os demais professores responderam que são favoráveis a esse formato de trabalho e justificaram a sua opinião.

Essa informação é interessante no sentido de esclarecer que as escolas da rede têm a opção de escolher trabalhar ou não com projetos. Por esse motivo, é bastante interessante que haja interação entre escolas e professores, para que eles conheçam os trabalhos, fazendo uso das boas ideias uns dos outros.

Os modelos de projetos enviados foram em sua maioria bastante completos, sobre um tema a ser explorado, envolvendo diversas disciplinas. Por exemplo, foram enviados projetos organizados no seguinte formato: com tema, objetivos, justificativa, método, cronograma, com duração variada (de quatro semanas a um semestre) e abarcando outras disciplinas, como Ciências, História, Geografia e Artes.

---

7 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nsn1g2gkXgo>. Acesso em: 04 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

Para a Formação 5, os professores tiveram acesso ao seguinte material:

- Artigo: *Letramento Literário – um caminho possível* (VIEIRA, 2015).

A tarefa proposta foi enviar uma atividade sobre letramento literário que eles pretendiam compartilhar com seus colegas. Para essa última formação, foi reduzida a quantidade de material disponibilizado, por solicitação da SME e dos próprios professores, devido ao período conturbado do ano.

A partir das mais variadas histórias infantis, como *A escola do Marcelo*, de Ruth Rocha, *Maria-vai-com-as-outras*, de Sylvia Orthof, *Amanda no país das vitaminas*, de Leonardo Mendes Cardoso, dentre várias obras de cunho educativo e interdisciplinar, os professores enviaram atividades práticas e teóricas. Além de tarefas mais formais, envolvendo sílabas, palavras e frases, havia propostas voltadas à inserção das crianças em práticas sociais e interdisciplinares, como criações artísticas, circuito de leitura, 10 minutos de leitura etc.

A atividade de roda de leitura, já realizada pela professora que a enviou, se deu a partir da obra *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha. Foi realizada leitura e discussão da obra com as crianças sentadas em círculo. Foram discutidas questões como: onde as crianças acham que o Marcelo mora; motivo do título; o que mais gostaram e o que menos gostaram; o que mudariam na história; a parte mais engraçada; se fossem o Marcelo, como lidariam com as situações; se pudessem mudar o final da história, o que fariam etc.

Outras professoras, em dupla, abordaram *A história do Marcelo*, primeira das três histórias de *Marcelo, marmelo, martelo*. Nesse caso, elas propuseram um projeto maior, dividido em seis momentos: sensibilização, por meio da música *Dá Sua Mão, Palavra Cantada*<sup>8</sup>; discussão e observação sobre o que está acontecendo na capa; audição da história contada em vídeo; questionamentos e relatos dos alunos sobre a história, realizando sua interpretação de forma oral; registro da história, em formato de desenho, envolvendo também a escrita; e visitação às dependências da escola.

As mesmas professoras propuseram um trabalho envolvendo outras disciplinas, além de Língua Portuguesa. A disciplina de Geografia pode ser trabalhada por meio de regras de convivência e pontos de referência no ambiente escolar. Para trabalhar a disciplina de História, um possível conteúdo é o estabelecimento das diferenças entre os ambientes doméstico e escolar. A disciplina de Ensino Religioso pode ser abordada por um trabalho envolvendo a compreensão da convivência com os outros. Por fim, as professoras expuseram o formato de avaliação que utilizaram. Elas consideram

8 Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=I\\_iz8FXxnPo](https://www.youtube.com/watch?v=I_iz8FXxnPo). Acesso em: 04 abr. 2021.

## AlfabetizaÇÕES

a autonomia construída pelos alunos ao se deslocarem para a escola e para utilizarem o espaço escolar, assim como a interação e a relação de convivência com os demais colegas, com professores e com funcionários da escola.

Em outro material enviado, uma das professoras propôs uma ação escolar maior, chamada de “10 minutos de leitura”, que pode envolver a escola toda. Após o intervalo da aula, professores e turmas, com o apoio da biblioteca da escola, elegem livros ou temáticas de leitura para serem lidos diariamente nesse mesmo horário. O propósito é que a criança, no tempo reservado, fique imersa no mundo da literatura, sendo estimulada a adquirir o hábito de ler.

Outra docente trouxe a sugestão do “circuito literário”. Esse circuito é dividido em cinco pontos de parada, cada uma com duração de, em média, 25 minutos. O exemplo trazido foi realizado com a obra *Chapeuzinho vermelho*.

Em cada ponto, os alunos tiveram acesso a uma versão diferente da história. Na primeira parada, os alunos viram a obra dos Irmãos Grimm. A professora leu o livro para a turma, explorando elementos como a capa, as falas e entonações e as imagens, encenando um trecho da história. Na segunda parada, as crianças ouviram e cantaram as músicas de autoria de Braguinha, *Pela estrada afora* e *Lobo Mau*, realizando atividades em relação aos versos das músicas. Na terceira parada, a professora leu para as crianças a obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Depois, foram realizadas atividades sobre semelhanças e diferenças com a obra original. Na quarta parada, os alunos tiveram acesso a uma tirinha da turma da Mônica sobre a história da Chapeuzinho Vermelho, de Maurício de Souza. Os alunos leram a tirinha e desenvolveram atividade escrita sobre a cestinha da Magali. Na quinta e última parada, a professora leu para os alunos o livro *Lobo com fome*, de Christine Naumann. A partir dessa leitura, a professora e os alunos realizaram uma atividade de escrita coletiva de uma cartinha do lobo para a sua amada.

Essa foi uma pequena fração da amostra do material enviado pelos docentes, mas que já demonstra uma enorme gama de atividades e projetos que podem ser desenvolvidos. No item seguinte, são expostas as considerações em relação a esse material, algumas possibilidades de destinação para as propostas enviadas, além de considerações a respeito da ação como um todo.

### 5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O FORMATO DE TRABALHO REALIZADO

Por mais que a formação continuada realizada nesta pesquisa não tenha sido planejada desde o seu início, é interessante observar que o processo foi adquirindo um formato capaz de originar um roteiro com potencial para ser aproveitado por outras universidades e redes de ensino.

## AlfabetizaÇÕES

Recapitulando o trabalho realizado, inicialmente, houve a identificação de uma demanda. No caso do presente estudo, a SME levantou o problema de pesquisa. A partir do levantamento de uma carência local, foram buscadas informações sobre o contexto, a fim de elaborar estratégias de ação, por meio de um planejamento, que servisse como ponto de partida. A formação em si não foi prevista desde o início, mas ela foi tomando forma no decorrer das ações que foram ocorrendo.

Desse modo, não houve um planejamento fixo logo no início da pesquisa. À medida que os professores foram sendo ouvidos, tanto de forma oral, como por meio das fichas de sugestões, o trabalho foi sendo construído e moldado. Cada etapa foi única e essencial para que esse trabalho fosse de fato coletivo.

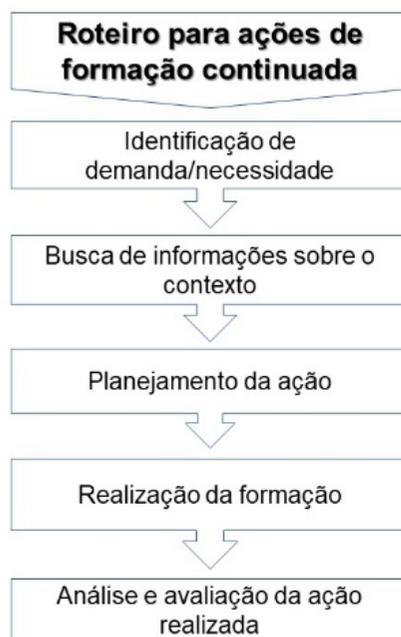
Concluído o trabalho, é possível que seja realizada uma análise das informações obtidas e uma avaliação do que foi feito. É importante que essa avaliação seja realizada por todos os participantes, a fim de que o modelo de trabalho seja aprimorado quando replicado. Acredita-se que a avaliação na presente pesquisa, assim como na de Nunes (2018), seja importante para rever o formato do trabalho, verificar pontos positivos e negativos, para aprimorar ações futuras.

Destaca-se que, na pesquisa de Nunes (2018), a avaliação contemplou a autoavaliação e a heteroavaliação do processo formativo. Essa avaliação foi qualitativa e realizada simultaneamente às atividades desenvolvidas, de forma processual, conforme a vivência e a interação entre os participantes. É interessante que os depoimentos das docentes participantes valorizaram bastante o trabalho em grupo, destacando a socialização das atividades, a troca de experiências, a interação, entre outros.

Como a pesquisa de Doutorado que motivou este texto ainda está em andamento, pode-se dizer que já houve avaliações no decorrer do processo. Desde o início da pesquisa, deixou-se claro para os alfabetizadores que eles poderiam e deveriam expor suas opiniões a respeito das ações realizadas. Cita-se como exemplo de avaliação os retornos telefônicos e por mensagem com elogios, sugestões para o trabalho e solicitações de adaptações de atividades, devido a alguma dificuldade enfrentada.

Posto isso, vê-se como um dos destaques desta pesquisa a proposição de um formato de trabalho de formação continuada com base no contexto escolar como um todo, unindo a experiência e a opinião dos atores desse meio. A Figura 2 ilustra essa proposta de roteiro preliminar que pode ser utilizado em ações semelhantes.

Figura 2 – Proposta de roteiro de formação no Ensino Fundamental



Fonte: elaborado a partir das ações de formação na pesquisa de doutorado

Considerando o roteiro da Figura 2 e a amostra do material enviado pelos docentes, em 2020, percebe-se a imensidão de possibilidades de trabalho com docentes, por meio do roteiro proposto, e com os discentes, a partir do material enviado pelos docentes. O que fora realizado foi muito além da proposta da SME, de trabalhar com as habilidades de leitura e de escrita das crianças. Trata-se de conteúdo que envolve competências pedagógicas e interdisciplinares, possibilitando também o desenvolvimento social e cidadão, tanto de professores como de alunos.

O material enviado pelos professores não pode simplesmente ficar arquivado. É importante que haja uma troca entre as escolas. Sabe-se que diversos fatores, dentre eles a distância e a falta de tempo, dificultam as trocas de conhecimento dentro das redes de ensino. Foi por essa razão que a maioria das ações de formação realizadas tiveram como tarefa final o envio de uma prática que os professores acreditassem ser digna de ser partilhada.

Como opção para o compartilhamento das informações/tarefas está a elaboração de um material, em formato de *e-book*. É interessante que esse trabalho colaborativo tenha um resultado que seja visível a todos. Uma ideia é convidar um grupo de docentes para participarem da elaboração e da confecção desse material.

## AlfabetizaÇÕES

Realizando um apanhado geral de toda a ação realizada, percebe-se a proporção que uma ação de formação colaborativa como esta pode tomar. É importante destacar o papel de cada um no processo, desde a iniciativa de a universidade ir até a escola em busca de verificar as demandas locais, até a geração do produto construído com a ajuda de todos.

Segundo Simão *et al.* (2009), o sucesso da formação contínua depende de as escolas serem capazes de se envolverem na concepção e no desenvolvimento coletivo de projetos para formação, os quais devem responder a suas necessidades e encontrar respostas para os problemas do cotidiano.

Complementando o que foi citado, conforme Melo e Ribeiro (2019), é importante que sejam realizadas ações de formação continuada que ouvem atentamente os professores, que são produtores de conhecimentos. Por isso, são atores indispensáveis para o processo educativo escolar e deve-se considerar “as alternativas que emergem da prática profissional que não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 3).

Além disso, Barcelos e Villani (2006) afirmam que é possível e, talvez, necessária uma ‘via de mão dupla’ entre a universidade e a escola. É importante que os professores da Educação Básica sejam convidados, pelos formadores de professores das universidades, a inovar a sua prática, pensando juntos sobre o que fazer e como fazer. Essa ‘via’ também envolve o caminho inverso, que é o de a escola ir até a universidade, buscando, solicitando e participando de pesquisas com o intuito de suprir as suas demandas.

Espera-se que propostas como esta sejam realizadas, adaptadas e aprimoradas, e que continuem ocorrendo. Sabe-se que as escolas brasileiras têm muitas necessidades a serem supridas e que cada realidade é diferente. Levando em consideração ações como as realizadas, cabe à universidade ir até a escola e à escola ir até a universidade, a fim de descobrirem as características e prioridades de cada contexto para agir em prol de cada circunstância.

## 6. REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, 2018.

BARBOSA, M. C. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Consultado a 11.08.2019, em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

## AlfabetizaÇÕES

- CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, 2016.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, 2016.
- HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**. London: Palgrave, 2009.
- KLINK, M. **Vamos dar a volta ao mundo?** Conhecendo o nosso planeta com a família Klink. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- MELO, A.; RIBEIRO, D. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 18, n. 34, p. 1-17, 2019.
- NUNES, H. S. C. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.
- PEREIRA, V. C. V. Formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de constituição da profissão docente. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 67-73, 2019.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: SEE: CENP, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2001. p. 8-1. Consultado a 11.09.2020, em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>.
- SEGABINAZI, D.; BRITO, R. S. A. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121-146, 2017.
- SIMÃO, A. M. V.; FLORES, M. A.; MORGADO, J. C.; FORTE, A. M.; ALMEIDA, T. F. Formação de Professores em Contextos Colaborativos: um projecto de investigação em curso. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 61-74, 2009.
- TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Apis: Língua Portuguesa 1º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- VIEIRA, A. M. D. P.; ALFEN, A. F. M. Formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: percepções sobre o PNAIC. **Tendências Pedagógicas**, Madrid, n. 34, p. 116-127, 2019.
- VIEIRA, H. F. S. C. Letramento literário: um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 117-126, 2015.

## CAPÍTULO 13

# POSSIBILIDADE DE LEITURA DE TIRINHAS PARA ALUNOS SURDOS\*

Raquel M. S. Freitas<sup>1</sup>  
Ediclécia S. de Melo<sup>2</sup>  
Paulo V. A. Nóbrega<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos tem sido um tema discutido por pesquisadores de diferentes vertentes e abordagens teórico-metodológicas. De uma forma geral, a literatura aponta que, historicamente, um dos problemas vivenciados pelos surdos é a dificuldade na alfabetização em LP. Nesse sentido, as atividades com ênfase na alfabetização desses alunos surdos tornam-se um desafio, mormente, muitas vezes, por não se levar em consideração as demandas linguísticas desses sujeitos, as quais devem ser fundamentadas em sua língua materna<sup>4</sup>, a Língua Brasileira de Sinais – Libras (FERNANDES, 2008; DOS SANTOS; ALMEIDA, 2013).

- 1 Professora da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), em João Pessoa, estado da Paraíba, Brasil. Doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. Contato: [raquelmonteiro923@gmail.com](mailto:raquelmonteiro923@gmail.com).
- 2 Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) em Conde, estado da Paraíba, Brasil. Doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. Contato: [cleciasousamelo@gmail.com](mailto:cleciasousamelo@gmail.com).
- 3 Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, Brasil. Doutor em Linguística pelo PROLING-UFPB. Contato: [pvletras@servidor.uepb.edu.br](mailto:pvletras@servidor.uepb.edu.br).
- 4 Na literatura linguística, há uma discussão a respeito de aquisição e aprendizado de línguas, bem como sobre a distinção entre língua materna, língua natural, primeira e segunda línguas. Não será nosso objetivo discutir isso neste texto.

## AlfabetizaÇÕES

Ainda hoje, a LP para surdos não é discutida amplamente como o ensino de língua para os ouvintes, bem como ainda não é objeto de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de o documento considerar a Libras como uma das linguagens presentes no cotidiano dos alunos:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BRASIL, 2018, p. 70).

A constatação atual é que, muitas vezes, o professor não sabe lidar com alunos surdos que frequentam a escola para ouvintes, pois a maioria não domina a língua do aluno surdo (L1), bem como não tem a prática para desenvolver atividades em LP como L2 (QUADROS, 2006). Por outro lado, o aluno surdo necessita ter em seu rol de estudos atividades que o ajudem no processo de aquisição, ou aprendizado, de sua L2 de modo efetivo, prático e consciente.

Em 2015, lançou-se a proposta da BNCC, sendo essa aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental e 2018 para o Ensino Médio. A partir daí, novamente, diversas outras questões sobre o ensino de línguas e, sobretudo o da leitura, têm sido postas em discussão, tendo em vista as novas tecnologias atreladas às novas competências e habilidades que versam sobre “linguagem, códigos e suas tecnologias”.

Diante desse quadro, elencamos a seguinte pergunta: como o professor de LP pode contribuir para processo de aprendizagem dessa língua como L2 para alunos surdos? Para alcançar as respostas a esses questionamentos, nosso objetivo é discutir a necessidade de o aluno surdo aprender a LP como L2 em sala de aula de modo efetivo, por meio de gêneros que o instiguem no processo de aprendizagem de sua segunda língua. Além disso, objetivamos (a) destacar dados sobre o que dizem professores do Ensino Fundamental acerca do trabalho com alunos surdos nas aulas de LP, nas escolas para ouvintes em João Pessoa, estado da Paraíba, Região Nordeste do Brasil; e (b) apresentar uma possibilidade de trabalho com a leitura na perspectiva de inclusão do surdo nas aulas de LP com o uso do gênero tirinha.

Vale salientar que o processo de alfabetização dos alunos surdos em LP como sua L2, muitas vezes, não é realizado no mesmo período que ocorre com alunos ouvintes. Por essas e outras razões,

esse processo torna-se contínuo e conclui-se com o sujeito em fase adulta, perpassando pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A escolha pela proposta pedagógica com o gênero tirinha se dá por razões referentes à estrutura do gênero, tendo em vista a sua composição por meio da linguagem híbrida: verbal e não verbal. O aluno surdo, ao adquirir sua L1, tem por meio da linguagem não verbal mais possibilidades de interação, podendo compreender melhor os textos híbridos, já que esses tendem a facilitar a interação. Destacamos, também, que durante a pandemia da Covid-19, muitos gêneros híbridos estão sendo utilizados tendo em vista a gama de sentidos produzidos pela mescla *verbal-não-verbal* e contato visual, sendo esse último um dos sentidos mais aguçados do aluno surdo que desenvolve sua L1 desde o início do processo de aquisição da língua.

O fio condutor para este capítulo é o da leitura, embora reconheçamos que as práticas da escrita também são essenciais ao aluno surdo, pois permitem fixação e mais segurança no uso cotidiano da sua L2. Entretanto, é por meio da leitura verbal e não verbal, inicialmente, que o aluno surdo interage com a LP (COSTE, 2002).

Tendo em vista os dados levantados com professores de escolas públicas acerca do ensino de LP como L2 para surdos, bem como as discussões teóricas dos autores elencados, apresentamos uma proposta de ensino de leitura, a partir do gênero tirinha, que contribua para a inclusão do aluno surdo como usuário efetivo da LP, nas mais diversas situações comunicativas, levando em consideração o que dizem os documentos oficiais da educação brasileira, bem como as competências e habilidades promovidas pela BNCC (BRASIL, 2018) e os descritores previstos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

## 2. SEGUNDA LÍNGUA COMO UM DIREITO AO ALFALETRAMENTO

O surdo, assim como o ouvinte, nasce com capacidade para adquirir e aprender línguas. Entretanto, com o sentido da audição comprometido, esse indivíduo adquire primeiramente a Língua de Sinais (L1). A partir do uso dessa língua em suas interações sociais e inserção em uma comunidade ouvinte, esse sujeito passa a notar a necessidade de também adquirir (quando criança, o que seria o período ideal) ou aprender a LP (L2), nesse caso, em especial a escrita, tornando-se bilíngue. Assim, ao aprender a LP, é necessário que o sujeito desenvolva outras competências linguísticas. Esse tipo de competência, segundo Hymes (1971), deve ser desenvolvida de modo que não se restrinja a apenas um conhecimento estrutural da língua, mas que seja amplo, sendo, pois o indivíduo capaz de utilizar a língua de forma efetiva e adequada para cada situação linguística em que se envolva.

## AlfabetizaÇÕES

Marcuschi (2008) também afirma que as competências linguísticas devem ser trabalhadas de modo que considere o cotidiano de seus usuários, tomando por base as diversas habilidades que envolvem a leitura e a escrita.

Por conseguinte, Coste (2002) propõe que a leitura seja trabalhada do sentido para o signo e do signo para o sentido. Na primeira, denominada dimensão *semasiológica*, a leitura é tratada de modo interpretativo e perceptivo, busca ver a leitura como “o texto em relação com o mundo”. Com essa perspectiva, a leitura estaria sempre ligada às condições de produção e de contexto. Na segunda, denominada abordagem *onomasiológica*, ocorre exatamente o inverso: a leitura passa a ser efetivada no momento em que o leitor atribui sentido ao texto lido, partindo de suas concepções de mundo, de uma visão própria.

Outro ponto que diz respeito à leitura trata-se do letramento. Esse termo surge no campo das ciências linguísticas por volta da década de 1980. De acordo com Soares (2003), a necessidade da inserção do termo letramento nos estudos linguísticos surgiu a partir da necessidade de se pensar, não só questões que versam sobre a leitura e a escrita, mas como essas tecnologias estão inseridas nas práticas sociais dos sujeitos que delas fazem uso. Desse modo, há uma distinção clara entre letramento e alfabetização.

De acordo com a autora, a alfabetização está ligada à aprendizagem das tecnologias do ler e do escrever, enquanto o letramento está voltado para as práticas sociais e culturais que um indivíduo realiza, a partir das habilidades aprendidas através da leitura e da escrita. Então, considera-se um indivíduo letrado aquele que se insere nessas práticas sociais e culturais, sendo, portanto, proficiente no que diz respeito aos usos efetivos em situações cotidianas que as exigem.

Com isso, partimos do pressuposto de que a prática do letramento nos contextos educacionais está intimamente relacionada com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder. Por esse viés, o letramento, ao longo das últimas décadas, passou a ser integrado como necessidade em sala de aula. Assim, as aulas de LP não devem estar desvinculadas das práticas cotidianas e sociais do aluno.

Por essa razão, preferimos usar o termo *alfaletrar* no nosso trabalho, uma vez que não estamos discutindo apenas a necessidade de o aluno surdo aprender o conjunto de códigos escritos da LP, mas que, ao usar essas estruturas em diversas realidades sociais cotidianas, essas estruturas linguísticas não sejam somente reconhecidas, mas compreendidas, negociadas, refocalizadas, reorganizadas, por

## AlfabetizaÇÕES

esses usuários. A leitura, e por extensão a literatura, tem papel essencial na formação dos alunos como um todo, em especial do aluno surdo. Conforme destaca Quadros (2006, p. 17):

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (Soares, 1998:36-37). Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Atualmente, nossa sociedade tem alcançado níveis de letramento bastante elevados e centrados na escrita. No que se refere aos espaços destinados à leitura, é na escola onde encontramos essa prática de forma institucionalizada e sistematizada, ou seja, essa é a responsável por ensinar a relação com o sistema das línguas, por conduzir o aluno a esse novo universo, pois é na escola que a leitura se encontra de modo disciplinar. Esse aprendizado pode ser desenvolvido pela prática da leitura dos pais ou familiares para a criança, por exemplo. E, na escola, de fato, a criança inicia o processo de leitura e de escrita: a alfabetização “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 2). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 87), são competências necessárias aos alunos que estudam LP:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade,

de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

No que diz respeito ao aluno surdo, observa-se que esse processo não se dá de forma tão tranquila e natural, exatamente pelas dificuldades e resistência encontradas no seu próprio meio social para utilizar sua L2, tendo em vista que, não poucas vezes, faltam atividades em sala de aula que sejam contextualizadas de acordo com o mundo desse aluno. Por essa razão, aqui apresentamos o conceito de ‘alfaetramento’, tendo em vista que o trabalho com esse conceito não apenas leva em consideração questões que versam sobre a LP, mas sim todas as práticas que envolvem a língua de um modo geral, incluindo Libras e o Português como a L2 do aluno surdo. Quadros (2006, p. 9) aponta que:

Normalmente, não são professores surdos e não são falantes nativos da língua brasileira de sinais. E são estes professores que usam a língua de sinais com as crianças surdas no contexto educacional. Faz-se necessário reconhecer que a língua de sinais é uma segunda língua para eles e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela.

Desse modo, observamos que se trata de um problema não só do aluno surdo, que muitas vezes não tem uma educação formal qualitativa na segunda língua, mas também um problema do professor, que não teve em sua formação noções sobre Libras ou conhecimento sobre a didática do Português para surdos. Embora a aprovação da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciaturas e cursos de Ensino Superior, ainda observa-se a necessidade de buscar melhorias e modificações na esfera da política linguística voltada ao ensino de surdos, com o objetivo de expandir o conhecimento da língua e futuramente buscar o reconhecimento da Libras, também como língua utilizada no Brasil, por boa parte de estudantes brasileiros (PROMETI; CASTRO JÚNIOR, 2015).

Atrelada a essas questões, Quadros (2006, p. 13) ainda discute que, no cenário nacional, “não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para

as diferentes funções”. Pensar as línguas apenas como sistemas léxico-gramaticais, mormente no que tange à escrita, não cumpre a sua função social do letramento. Para esclarecer melhor essa discussão, trazemos alguns apontamentos sobre gênero textual e, mais especificamente, a tirinha para o ensino de LP.

### 3. GÊNERO TIRINHA COMO RECURSO PARA ALFALETRAR

Como estamos tratando do ensino de textos para alunos surdos e do seu uso no cotidiano deles, iniciamos este tópico tomando por base a definição de Marcuschi (2006, p. 25), quando diz que “Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados” e os textos “são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”. Conforme o autor, através da expansão tecnológica, cada vez mais novos gêneros vão surgindo para suprir as necessidades comunicativas dos sujeitos usuários da língua. Destacamos que essas definições não dizem respeito apenas à LP, pois, ao usarmos a língua materna ou uma segunda língua, interagimos por meio de gêneros diversos.

As tirinhas são um gênero textual bastante divulgado no meio social dos surdos e ouvintes, através dos jornais, revistas e suportes de entretenimento. Aparentemente de fácil compreensão, a tirinha usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos. Conforme Francelino (2011, p. 3):

A tirinha, ou tira, recebe esse nome já pelo seu aspecto/formato. Uma das principais características é o tratamento do tema pelo viés do humor; contudo, podem-se destacar, ainda, a presença de um texto curto (tamanho determinado pela forma retangular); a utilização de um ou mais quadrinhos na elaboração do texto; a presença de personagens fixos ou não e o uso de narrativa com desfecho inesperado no final. Por ser um texto curto e de natureza humorística, é comum alguns acharem que se trata de uma piada.

Ainda de acordo com o autor, do ponto de vista pedagógico, a tirinha pode ser um excelente gênero para se trabalhar em sala de aula, tendo em vista seus recursos linguísticos oferecidos, atrelados aos recursos visuais:

No tocante ao ensino de leitura numa visão discursiva, os sujeitos são considerados atores/participantes ativos do ato de ler, pois eles se constituem dialogicamente na instância do texto, espaço em que ocorre o compartilhamento de visões de mundo e em cujas extremidades se (des) encontram autor e leitor. (FRANCELINO, 2011, p. 6).

Areladas a essas questões, as Matrizes Curriculares para o SAEB (BRASIL, 2018b, p. 5) também preveem em seus descritores o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos gêneros híbridos, tais como o Descritor D5: “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”; e o Descritor D9: “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, dentre outras”.

Com base nesses aspectos, torna-se viável e exequível o trabalho com gêneros para alunos surdos, tendo em vista o aspecto imagético do texto, o que facilitaria a leitura e o processo de construção de sentidos. Assim, a partir da leitura da imagem, de seus conhecimentos de mundo, do nível de letramento já alcançado pela sua convivência com a L1 e com a L2, o aluno surdo poderia trabalhar com algumas habilidades já latentes na Libras, a partir da leitura da imagem, partindo, posteriormente para a leitura e compreensão do código na LP.

Tendo em vista todas essas discussões, em seguida, apresentamos dados coletados em uma pesquisa com professores da rede pública de João Pessoa, estado da Paraíba, Brasil, quanto ao ensino de LP como L2 para surdos.

#### 4. ENSINO DE LP COMO L2 E A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES

As perguntas norteadoras do questionário aplicado aos professores da rede pública de ensino versaram sobre as metodologias aplicadas ao ensino de LP para ouvintes em turmas que continham um ou mais alunos surdos. Elaboramos perguntas, também, que buscavam saber sobre o conhecimento dos professores acerca do ensino de LP como L2 para alunos surdos, bem como o uso de materiais didáticos para as atividades. Buscamos indagar sobre as prováveis formações do professor acerca do ensino especial para o aluno surdo ou, ainda, sobre o conhecimento da Libras como L1 dos alunos surdos. Ao final, perguntamos sobre o gênero tirinha como possibilidade de trabalho inclusivo para o aluno surdo em turma de ouvintes.

## AlfabetizaÇÕES

Após gerar o *corpus* por meio do Google Forms, organizamos alguns gráficos gerados pelo aplicativo, a partir das respostas dadas, tendo em vista que foram produzidas a partir de perguntas objetivas (de marcar).

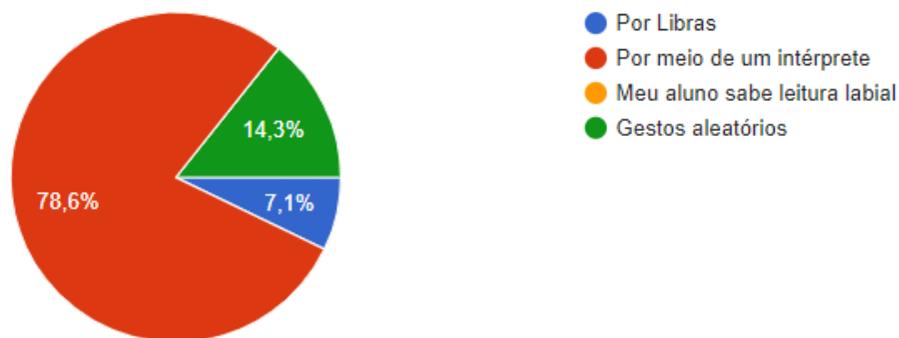
Aplicamos o questionário a professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, com intuito de verificar como estavam organizando suas aulas de LP em turmas que contêm alunos surdos.

Conseguimos coletar um total de 14 questionários respondidos por professores de algumas escolas de João Pessoa. Destacamos que não tivemos como realizar a escolha de escolas específicas, tendo em vista a impossibilidade de nos apresentarmos de forma presencial, devido à pandemia da Covid-19. Assim, optamos por divulgar nos grupos de professores da rede no aplicativo WhatsApp. Após explicarmos a proposta da pesquisa, solicitamos que só respondessem aqueles que ensinam LP, ou que fossem polivalentes e que tivessem alunos surdos em suas salas de aula.

Dos professores que responderam, 92,9% são polivalentes, ou seja, são aqueles que ministram aulas de diferentes componentes curriculares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e 7,1% professores de LP.

Iniciamos questionando como os professores se comunicam com seus alunos surdos. Obtivemos respostas conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Comunicação com o aluno surdo



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms

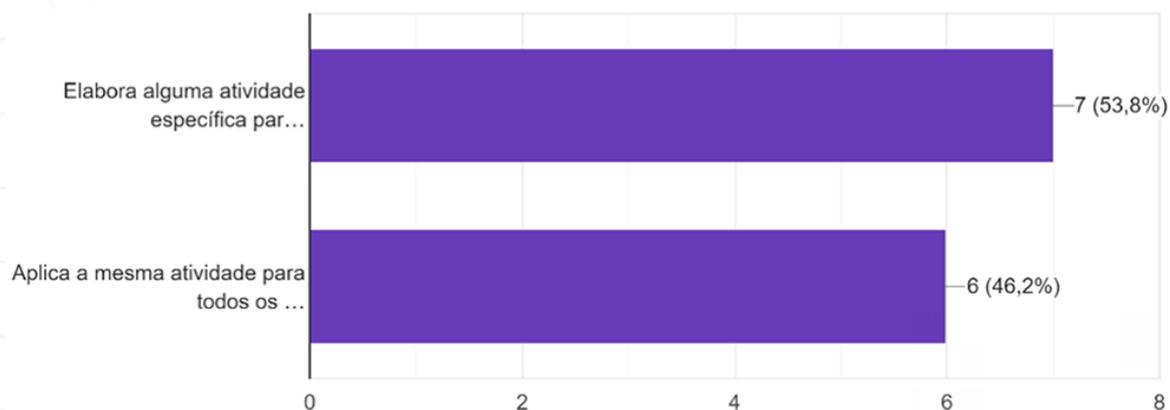
Conforme observamos no Gráfico 1, a maioria dos professores se comunica com seus alunos surdos por meio de intérpretes, os quais traduzem a LP para Libras e vice e versa. Esse é um elemento

## AlfabetizaÇÕES

que tanto para o aluno surdo quanto para o professor representa uma dificuldade considerável, tendo em vista que, pelo fato de o professor não conhecer a Libras a fundo, por meio da vivência, muitas vezes, não compreende a realidade do aluno, e esse, por sua vez, sente-se deslocado de sua realidade. Esse resultado corrobora o que aponta Quadros (2006, p. 9), “normalmente, não são professores surdos e não são falantes nativos da língua brasileira de sinais”.

No que diz respeito às atividades de LP, os números ficam bem próximos entre os professores que elaboram atividades específicas para o aluno surdo e aqueles que aplicam a mesma atividade dos alunos ouvintes para os alunos surdos. No Gráfico 2, vejamos a pergunta: *nas atividades de LP, você*

Gráfico 2 – Atividades de LP para surdos



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Nas respostas para esse questionamento, houve 01 (uma) abstenção. Dos 14 (quatorze) entrevistados, 13 (treze) responderam, sendo 53,8% aqueles que elaboram alguma atividade adaptada aos alunos surdos e 46,2% os professores que aplicam as mesmas atividades para os alunos ouvintes e surdos. Como não conversamos pessoalmente com os professores, não sabemos a opinião deles sobre o fato de adaptarem ou não as atividades de LP. Não podemos afirmar ao certo se aqueles que não adaptam não o fazem porque não consideram necessária a adaptação, compreendendo que os alunos surdos conseguem acompanhar bem, ou se aqueles que adaptam o fazem porque acham importante que as atividades sejam voltadas para os alunos surdos de forma especial. Mais adiante, em outros trabalhos, investigaremos esses detalhes mais subjetivos.

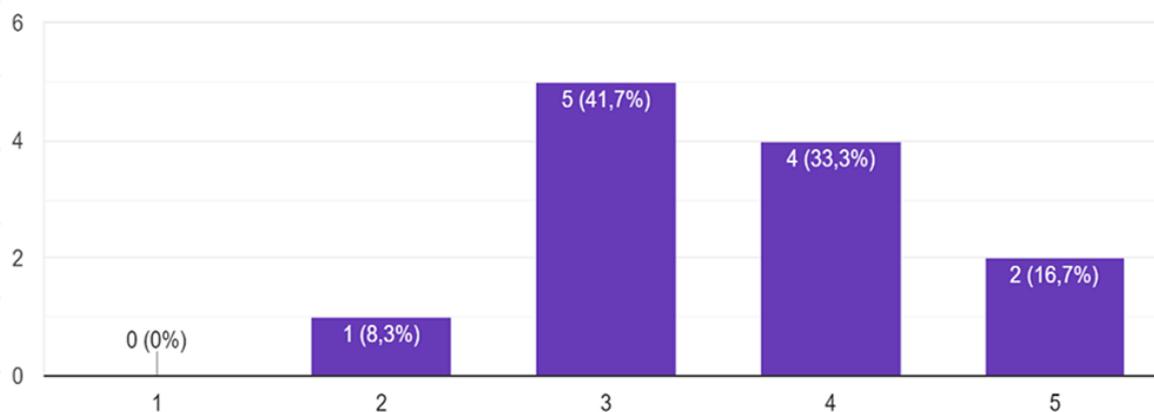
## AlfabetizaÇÕES

Vale salientar que, dependendo do assunto, gênero ou temática tratada, algumas atividades são mais acessíveis ao aluno surdo do que outras, a exemplo de algumas atividades de gramática da L2 que se tornam inviáveis ao aluno surdo, tendo em vista a estrutura da sua L1 não usar alguns elementos sintáticos ou de gênero, o que dificulta ao aluno surdo reproduzi-las em sua L2.

Assim, é importante, conforme mencionamos em nosso embasamento teórico, que o professor se utilize do conceito de letramento, pois esse vai além do processo de decodificação e escrita propriamente dita, levando, também, em consideração os usos e as práticas sociais desses alunos surdos na sociedade e no meio em que vivem.

Em relação à metodologia atual de LP, pedimos que os professores atribuísem valores, numa escala de 01 a 05, na qual 01 (auxilia pouco) e 05 (auxilia bem), em relação ao aluno surdo no aprendizado da LP como sua L2, por meio da seguinte pergunta: você acha que a metodologia utilizada em LP auxilia o aluno surdo na aquisição da LP como sua segunda língua? Obtivemos as seguintes respostas, conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Metodologia do ensino de LP



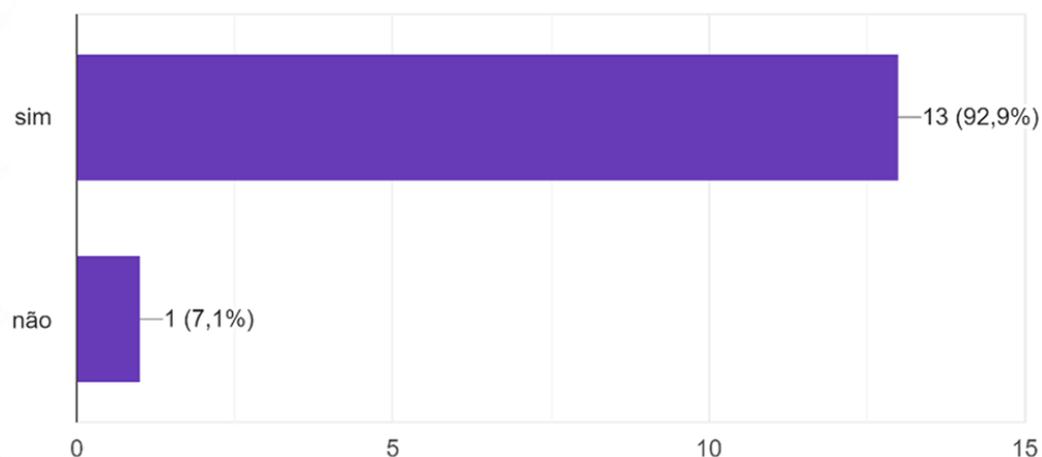
Fonte: Gerado pelo Google Forms

Embora tivéssemos duas abstenções nas respostas, concluímos que a maioria dos professores concorda que nem sempre as metodologias utilizadas nas aulas contribuem para uma aprendizagem da L2 com eficácia por parte dos alunos surdos, sobretudo, porque muitas das atividades ainda são desenvolvidas de modo prescritivo e sem uma discussão da dimensão dos seus usos sociais na linguagem cotidiana, o que já configura uma grande dificuldade para os alunos ouvintes e, ainda mais, para alunos surdos.

## AlfabetizaÇÕES

Conforme apontado por Quadros (2006), muitos professores sentem dificuldades em adequar ou elaborar atividades de LP, ou, ainda, de encontrar materiais disponíveis na rede de ensino para o trabalho com alunos surdos devido à indisponibilidade desses recursos, ou de formação no conhecimento da Libras, ou conhecerem muito pouco da L1 dos alunos. Conforme questionamos com a seguinte pergunta: você sente falta de algum material de LP que o ajude nas aulas de leitura ou escrita para o aluno surdo? Vejamos o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Material para o trabalho de LP com alunos surdos



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Conforme o Gráfico 4, 92,9% dos professores sentem falta de materiais didáticos que possam auxiliá-los no trabalho de LP com alunos surdos. Apesar da disciplina Libras estar prevista em Lei para ser oferecida em cursos superiores, os professores não recebem formação necessária para lidar com o ensino bilíngue específico para alunos surdos, pois “a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua” (QUADROS, 2006, p. 19).

O Gráfico 5, que questiona a formação do professor de Língua Portuguesa e Pedagogia, confirma a análise dada ao Gráfico 4, demonstrando que parte dos professores não teve uma formação que trabalhasse questões sobre a metodologia das aulas de LP para surdos, sobretudo aqueles que tiveram sua formação anterior ao Decreto nº 5.626/05, o qual prevê a obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras em cursos superiores de licenciatura no Brasil e oferta da disciplina em todos os cursos superiores em instituições públicas e privadas.

Gráfico 5 – Contato com temas envolvendo a LP para surdos



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Notamos que não há menção para uma boa formação no que se refere à LP voltada para o trabalho com surdos nas universidades. Alguns professores afirmam ter cursado disciplinas de Libras, mas que essas não se voltavam a um trabalho de associação com a L2, ou, ainda, sobre a formação para um ensino bilíngue eficaz para o aluno surdo.

Por fim, questionamos aos professores a opinião deles sobre o gênero tirinha e a possibilidade de um trabalho que priorizasse a leitura e a compreensão do aluno surdo nas aulas de LP. Tivemos os resultados reunidos nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 – Gênero tirinha em aulas de LP para o trabalho com surdos



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Conforme o Gráfico 6 apresentado, segundo a opinião dos professores sobre o uso da tirinha como recurso didático para leitura em LP do aluno surdo, o gênero tirinha apresenta-se como uma excelente possibilidade de trabalho, tendo em vista seus aspectos visuais e linguagem híbrida

## AlfabetizaÇÕES

apresentada em sua composição, embora uma pequena parte dos professores considere que o trabalho deva ser realizado sem a modalidade escrita, focando apenas no imagético.

No Gráfico 7, enfocando questões voltadas à leitura, a maior parte dos professores (92,9%) acredita que esse gênero, por ser híbrido, torna-se mais acessível para o aluno, como um apoio à leitura do sistema léxico-gramatical, tendo em vista que o processo para o aluno surdo ainda é incipiente nos primeiros anos de contato com a língua. Os outros professores (7,1%) consideram como possibilidade o trabalho prioritariamente com a leitura de imagens por si só.

Gráfico 7 – A leitura do gênero tirinha para surdos



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Partindo das análises dos gráficos gerados a partir do questionário aplicado aos professores, elaboramos uma proposta para o trabalho com leitura nas aulas de LP em sala de aula de ouvintes com presença de alunos surdos, conforme expomos a seguir.

## 5. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

A proposta seguinte está embasada no livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, de Quadros (2006), e em pressupostos do letramento, conforme discutido na parte teórica do presente trabalho.

Destacamos que se trata de uma possibilidade de atividade com leitura e compreensão textual, realizada a partir do gênero tirinha a ser realizada com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, envolvendo alunos ouvintes e surdos em fase de aprendizagem da LP como L2 para os surdos.

### I. Objetivos e competências a serem desenvolvidos:

- Desenvolver a prática da leitura e compreensão textual a partir de gêneros com linguagem verbal e não verbal (D5 e D9, SAEB);
- Aprimorar práticas de letramento com base na temática das tirinhas, ativadas pelo conhecimento prévio dos alunos;
- Realizar associação entre código e imagem, buscando a relação entre essas duas linguagens.

### II. Recursos

O professor organizará e levará tirinhas impressas de sua escolha<sup>5</sup>, as quais serão objetos das atividades de leitura proposta. Poderão apresentar a linguagem híbrida, ou apenas a narrativa composta por imagens. O professor pode realizar uma busca ativa por meio de jornais, *blogs* ou ainda sites especializados.

### III. Metodologia: Desenvolvendo a atividade

O professor levará diversas tirinhas, conforme sugerimos, e distribuirá para os alunos. Não importa se houver repetição das tirinhas entre eles.

É importante que, no primeiro momento, o professor deixe que os alunos realizem a leitura de modo despretenso, tenham contato com o gênero, leiam, troquem as tirinhas entre si, para que haja a leitura sem intervenções.

Após isso, o professor pedirá para que os alunos, em especial os surdos, descrevam a compreensão da narrativa presente na tirinha, com base nas imagens apresentadas ou pelo que entenderam. O professor pode questionar se a imagem ou algum conhecimento prévio contribuiu para a compreensão, como as sugestões a seguir:

- Vocês conhecem esse modelo de texto?
- O que podemos entender com essas imagens?
- Há alguma parte verbal que você não compreendeu?
- Por qual motivo você acha que não compreendeu?

---

5 Por questões de direitos autorais não trouxemos a proposta direcionada a tirinhas específicas. Assim, o professor pode escolher qual a melhor tirinha para a possibilidade de trabalho em sala de aula, considerando a série para qual está lecionando, o contexto e o nível dos alunos surdos e ouvintes.

- As imagens remetem a algum contexto social brasileiro?
- Os personagens fazem parte de qual geração?
- Você sabe o que é uma tirinha?
- Você sabe para que serve a tirinha?
- As palavras usadas nessas tirinhas sempre têm o mesmo sentido em outros momentos?
- Você costuma ler esses modelos de textos com imagens?
- Você acha que todos os colegas que usam esses textos entendem o contexto social dele?
- Você acha que todos os colegas que leem esses textos entendem o sentido completo dele? Por qual motivo?
- O que faltaria para o usuário entender o sentido?
- Apenas a imagem e o texto verbal são suficientes para a compreensão?
- O fato de saber ler a parte verbal em LP é suficiente para entender a mensagem? Por qual motivo?

O professor fomentará no grupo a discussão sobre a tirinha escolhida fazendo a inter-relação entre a parte textual escrita e as imagens. É muito importante questionar os alunos se essa relação interferiu de alguma forma na compreensão e/ou interpretação textual.

Para melhor sistematização das atividades, o professor pode elaborar perguntas escritas que o auxiliarão como parâmetro avaliativo. Questões que versem sobre o conhecimento prévio, a compreensão e a interpretação textual das tirinhas são o ideal. É importante, durante a aula, que o professor esteja atento à participação do aluno surdo, à sua reflexão sobre o gênero e ao seu posicionamento crítico em L2, afinal, a aula não está voltada apenas ao público de ouvintes.

Salientamos que as propostas de atividades são sugestões baseadas em experiências de sala de aula vivenciadas pelos autores pesquisadores, enquanto docentes do Ensino Fundamental I e II.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das razões para evidenciar a temática deste trabalho é a de que muitos professores do Ensino Fundamental não possuem formação para trabalhar com alunos surdos de modo efetivo.

## AlfabetizaÇÕES

Conforme Quadros (2006), falta ao professor a vivência, o contato com a língua e a formação para as metodologias que envolvem o aprendizado do surdo quanto à LP, como sua segunda língua.

Mediante nossos objetivos apresentados, discutimos a necessidade de o aluno surdo aprender a LP como L2 em sala de aula de modo efetivo, por meio de gêneros que o instiguem no processo de aprendizado da sua L2. Chegamos à conclusão de que essa necessidade urge, uma vez que, nos questionários coletados, os professores, apesar de demonstrarem a elaboração de atividades adaptadas para surdos ou, ainda, utilizarem as mesmas atividades para todos os alunos, sentem que há uma lacuna a ser preenchida de modo mais sistemático. Conforme Prometi e Castro Júnior (2015), a Libras é uma língua instituída por lei para ser trabalhada em diversos cursos superiores. Entretanto, faz-se essencial torná-la, atrelada à LP como L2 para o aluno surdo, objeto de estudo de modo mais profícuo nas licenciaturas, cursos de formação de professores no Brasil.

Apresentamos uma proposta de trabalho com a leitura, na perspectiva de inclusão do surdo nas aulas de LP, com a possibilidade do uso do gênero tirinha. Vimos que boa parte dos professores vê esse gênero como relevante para o trabalho, uma vez que há a presença da linguagem verbal e não verbal, associada ao processo de alfabetização e letramento que envolve as temáticas e práticas linguísticas do cotidiano dos alunos surdos bilíngues.

Não apenas no município da nossa pesquisa, ou em cursos de licenciatura, compreender a alfabetização e o letramento como atividades essenciais em LP como L2 para os alunos surdos precisa ser foco de investigação, observação, pauta de discussões e tema para a produção de materiais didáticos para o bilinguismo. Sem isso, continuaremos coletando dados sobre as dificuldades tanto dos professores, quanto dos alunos surdos, a respeito do ensino fragilizado e teremos o direito às línguas para os surdos apenas como algo burocrático.

## 7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume 1).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Leis, diretrizes e bases da educação**. 1996. Consultado a 03.10. 2020, em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Consultado a 20.08. 2020, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

## AlfabetizaÇÕES

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, 2018a. Consultado a 20.09. 2020, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- BRASIL. **Sistema de avaliação da educação básica (SAEB)**. Documentos de referência. Brasília, 2018b. Consultado a 20.02. 2021, em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/matriz\\_de\\_referencia\\_de\\_lingua\\_portuguesa\\_e\\_matematica\\_do\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf).
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. *In*: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). **O texto**: leitura e escrita. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002. p. 11-30.
- DOS SANTOS, L. F; ALMEIDA, D. L. Oficina de língua portuguesa**: a segunda língua para surdos. Anais VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 05 a 07 de novembro, p. 3636-3646, 2013.
- FRANCELINO, P. F. Ensinar e aprender com tirinhas: discursos (des)(re)velados, práticas (re)visitadas. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. p. 125-161.
- FERNANDES, E. L. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. **Revista CES/JF. Juíz de Fora**, v. 22, p. 77-88, 2008.
- HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, 2006.
- PROMETI, D.; CASTRO JUNIOR, G. EAD e o ensino de Libras: o caso da Universidade De Brasília (UnB) Daniela Prometi. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, 2015.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Com este livro, pretendemos alcançar especialmente os egressos e os estudantes de cursos de graduação e de pós-graduação em Letras, Linguística, Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, dentre outros profissionais interessados nas imprescindíveis contribuições para o fomento da alfabetização. Ainda contamos com os familiares ou responsáveis por nossas sábias crianças, pois também desejamos tê-los como interlocutores.

Evangelina Faria  
Wagner Rodrigues Silva

