

E posso ensinar consciência fonológica sem perder a perspectiva do letramento?

Formação continuada de professores numa
prática crítica colaborativa

Deise Rodrigues de Oliveira

2015

caderno pedagógico

Caro educador

Quando escolhemos a profissão professor, fazemos a opção também para a continuidade dos nossos estudos, para a autorreflexão, para transformação contínua e para o ato de semear continuamente novas expectativas em cada educando que passa pelos bancos escolares.

Juntamente com as transformações da sociedade, os erros e os acertos sempre estarão presentes, pois evoluímos através de tentativas.

Mas se tem uma coisa que é imutável é a marca deixada pelo o professor por toda a vida de uma criança. A relação com o professor marca o início do desenvolvimento da autonomia, é um momento em que se começa a experimentar outros contatos além do círculo familiar e com toda a diversidade de que o mundo é composto.

E nesse movimento incessante que o professor está inserido e como é próprio de sua profissão, está em busca de propostas que visem a melhorar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e suas demandas.

Pensando em todas essas questões, formulamos a presente proposta de formação continuada de professores para ser desenvolvida dentro das HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), trazendo fundamentações teóricas para o processo de alfabetização, essa etapa que é marcada pelo o momento de entrada em contato das crianças com o mundo da escrita e da a Língua Portuguesa de forma sistematizada.

A nossa ideia é a de que este material sirva de apoio para formações reflexivas e que também sirva como ponto de partida para consultas futuras, elaborações que pensem a posição do professor atualmente e do estímulo à retomada da autonomia deste profissional perante as novas tendências que são divulgadas, pedagogizadas e postas em prática na escola de maneira imperativa. Aqui esperamos dar nossa pequena contribuição para o empoderamento do professor perante as questões a que são sujeitos diariamente.

O professor como protagonista

Pode parecer engraçado se referir ao professor como protagonista, pois o seu papel parece ser exatamente este: o de protagonizar e conduzir toda uma turma aos caminhos por ele traçados para que, ao final do ano, alcancem o sucesso da aprendizagem esperada.

Mas sabemos que, atualmente, com mais estudos na área da educação e com maior divulgação desses estudos, o professor vem perdendo a sua autonomia diante desse novo panorama.

A nossa proposta é discutir os aspectos teóricos do processo de alfabetização que foram abandonados, em especial, os estudos feitos pela linguística que colaborariam em muito se fossem divulgados.

O que trazemos são esses aspectos teóricos que embasam a prática do professor alfabetizador. Procuramos, do início ao fim, não fazer juízo de valor sobre qualquer prática pedagógica. Queremos sim, fugir um pouco do que parece que se tornou uma imposição, o uso do gênero textual no processo de alfabetização em substituição a uma prática pedagógica que incluía a sistematização linguística como fundamental.

Venha com a gente!

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E SUA PARTICIPAÇÃO CRÍTICA COLABORATIVA

A formação continuada faz parte do cotidiano do ser professor.

Como a sociedade é dinâmica, a abordagem na sala de aula também não deve ser diferente. Atualizar-se é uma constante na carreira do magistério.

A proposta que apresentamos neste caderno pedagógico é a consciência crítica perante aos novos conceitos e teorias que ano a ano adentram o ambiente escolar. Geralmente, essas propostas são decorrentes de estudos acadêmicos e o seus resultados são aplicados como propostas de trabalho. Nosso objetivo é oferecer aos professores/coordenadores propostas que discutam principalmente a prática do professor aliada aos pressupostos teóricos que permeiam o processo de alfabetizar.

Nesse trânsito de ideias, de teorias, de conceitos e de propostas entre as universidades e os aprendizes, está o professor com a responsabilidade de sistematizar o ensino, buscar metodologias que melhor se adequem aos objetivos a serem alcançados, preencher os diversos papéis para os mais variados fins, preparar aulas, cumprir as HTPCs, estabelecer metas com os alunos, enfim, sobre os seus ombros estão diversas responsabilidades e aqui buscamos não aumentar o peso das responsabilidades que (às vezes não suas) lhes delegam com o passar do tempo.

É preciso pensar em HTPCs que objetivem a participação do professor efetiva, aguçando nos profissionais a reflexão de suas atitudes e suas escolhas. Pois nos discursos é que ocorrem as trocas do que acontece no mundo real, todas as perspectivas e escolhas feitas sobre o que é ensinar e aprender, escolhas de conteúdos e metodologias, a escola em sua organização didática, humana e de valores são construídos, reparados e repensados muitas vezes nos relatos e falas dos professores. E como afirma Magalhães: *"não se trata de proposta de formação para os docentes em formação, mas sim de formação com esses professores. É uma proposta que entende a linguagem como fundamental nesse processo, pelo papel que representa na reflexão crítica, em oposição à mera transmissão de conhecimento."* (MAGALHÃES, 2011, p. 7-8).

Sigamos!

O COORDENADOR PEDAGÓGICO

A ação do coordenador pedagógico é a de conciliar as orientações vindas de instâncias superiores à escola com as ações dos professores em sala de aula, buscar estratégias para apresentar como sugestões para desenvolver com alunos com dificuldades de aprendizagem, coordenar eventos da escola, atendimento aos pais, atendimento no material pedagógico... ufa! Nada na educação parece ser pouco atribulado...

E dentro de suas atribuições está a de organizar e ministrar HTPCs com os seus professores.

O que trazemos aqui é uma proposta para uma formação crítica-colaborativa com seus professores. Muitos professores reclamam de um documento novo, de um aluno que atrapalhou a sua aula, de um conteúdo que não teve tempo hábil para contemplar... Talvez, esteja faltando para esse professor uma oportunidade para ele tomar conhecimento de sua própria prática, estudar de forma mais leve.



Sumário

Para começo de conversa	7
A concepção do letramento	10
A concepção de alfabetização	15
A perspectiva linguística	23
Consciência fonológica e alfabetização	31
Para final de conversa	39
Referências bibliográficas	41



Para começo de conversa



PONTO DE PARTIDA

O texto a seguir relata uma situação que todos nós professores conhecemos, leia e veja se você identifica situações semelhantes:

A FORMIGA QUE ERA PROFESSORA

(Autor desconhecido)

Todos os dias, a professora formiga chegava cedinho na escola e pegava duro no trabalho. A formiga era produtiva e feliz. O marimbondo estranhou a formiga trabalhar sem supervisão. Achou que se ela era produtiva sem supervisão, seria ainda mais se fosse supervisionada. E colocou uma barata, que preparava belíssimos relatórios e tinha muita experiência, como supervisora.

A primeira preocupação da barata foi a de criar fichas de presença e relatórios de rendimento para a formiga preencher. Depois, achou que a quantidade de relatórios era insuficiente e mandou a formiga preencher mais formulários. Logo, a barata percebeu que havia muitos relatórios para ela ler e precisou de uma secretária para ajudá-la com os documentos. E contratou também uma aranha para organizar os arquivos e controlar as ligações telefônicas.

O marimbondo ficou encantado com os relatórios da barata e pediu também gráficos com indicadores e análise das tendências que eram mostradas em reuniões. A barata, então, contratou uma mosca, e comprou um computador com impressora colorida. Logo, a formiga produtiva e feliz, começou a se lamentar de toda aquela movimentação de papéis. Passava grande parte do tempo preenchendo fichas e relatórios. Para a formiga educar é mais importante do que preencher papel, e por isso ela sempre levava trabalho para casa.

Quando a formiga reclamou das condições de trabalho com o marimbondo, este disse que iria tomar medidas imediatas para melhorar o atendimento nas escolas.

O marimbondo concluiu que era o momento de criar a função de gestor para a área onde a formiga produtiva e feliz, trabalhava. O cargo foi dado a uma cigarra, que mandou colocar carpete no seu escritório e comprar uma cadeira especial. A nova gestora cigarra logo precisou de um computador e de uma assistente, a pulga, para ajudá-la a preparar um plano estratégico de melhorias e um controle do orçamento para a área onde trabalhava a formiga, que já não cantorolava mais e cada dia se tornava mais chateada.

A realidade do professor está recheada de inúmeros papéis a serem preenchidos, projetos a serem desenvolvidos, alunos a serem avaliados...

A organização do nosso sistema educacional está estruturada em diversos níveis hierárquicos.

Não é possível romper com essas estruturas. Mas é possível proporcionar através dessa própria organização, uma rede de apoio ao fazer pedagógico, com a disposição de estimular a discussão de práticas dentro da escola, compartilhando ideias com o professor, resgatando a sua autonomia e identidade profissional.

A cigarra, então, convenceu o marimbondo, que era preciso fazer um estudo de clima. Mas, o marimbondo, ao rever as cifras, se deu conta de que a unidade na qual a formiga trabalhava já não apresentava o mesmo rendimento de antes e contratou a coruja, uma prestigiada consultora, muito famosa, para que fizesse um diagnóstico da situação.

A coruja permaneceu por três meses nas escolas e emitiu um volumoso relatório, com vários volumes que concluía: É preciso otimizar os custos! Para reduzir os gastos no setor, o marimbondo criou um plano de demissão voluntária. Adivinha quem foi a única a se demitir? A formiga, claro, porque ela andava muito desmotivada e aborrecida.

Texto retirado da internet, do blog <http://profmichelpinto.blogspot.com.br/2009/10/formiga-que-era-professora.html>, acesso em 22/04/2015.

Oportunizar ao professor dar voz aos seus anseios é um primeiro passo para uma formação crítico-colaborativa.



**Como se sentiram durante a leitura deste texto?*

**Como podemos trabalhar compromissadamente com a aprendizagem dos nossos alunos e ao mesmo tempo nos tornamos consciente de nossa autonomia profissional?*

A construção de espaços para que o professor possa vivenciar trocas de experiências, com a disponibilidade para se falar e ser ouvido, para se concordar e discordar, pode ser um ensaio para a construção de uma escola realmente participativa e democrática.

A formação do professor não se encerra na conclusão de seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (PNAIC, 2012, p. 27. Caderno de apresentação.)

Muitas formações continuadas apenas repassam teorias como se fossem verdades absolutas e condenam tantas outras. O espaço para debate, discordância e reflexões sobre o que se propõe é restrito.

O que pretendemos aqui é propor através da leitura de indicações teóricas, que auxiliem o professor alfabetizador a fundamentar suas escolhas metodológicas no processo de ensino das primeiras letras, sem desconsiderar a perspectiva do letramento.

Com o passar dos anos, na alfabetização, se tem voltado a atenção para os aspectos pedagógicos e abandonado os linguísticos. Esse desequilíbrio no ensino tem contribuído para que alunos saiam do ensino fundamental cometendo erros ortográficos que poderiam ter sido facilmente sanados durante os primeiros anos de escolarização.

Partiremos para o estudo das concepções teóricas que permeiam a alfabetização, para tanto, iniciaremos pelas concepções acerca do letramento. Sigamos!

A concepção do tetramento



PONTO DE PARTIDA

Letramento: uma palavra que define múltiplas ações em que a escrita esteja envolvida.

No contexto escolar, o conceito de letramento está presente desde os documentos oficiais até o ensino infantil.

No período da alfabetização, a etapa em que o letramento teve a maior influência, os usos dos gêneros textuais têm como objetivo levar os alunos a compreender as funções do texto nos meios sociais em que ele circula.

Esse uso didático do conceito do letramento acabou por indefinir o período de alfabetização, pois no intuito de se contextualizar o ensino com gêneros textuais, abandonou-se o ensino sistematizado que desenvolvem a consciência fonológica, importante para o processo de construção da escrita, chegando a uma situação em que as crianças reconhecem visualmente um texto, porém, não conseguem realizar a leitura do mesmo.

E com a adoção do conceito nos documentos oficiais do ensino público, ele tornou-se mais uma ferramenta de cobranças pedagógicas feitas para o professor. A sugestão tornou-se obrigação.

Acreditamos que letramento e alfabetização são processos que se complementam, porém, um conceito não pode tirar a especificidade do outro. Propor a compreensão produz melhores resultados que imposição.

O conceito de letramento surgiu como um estudo de caráter antropológico para explicar os usos sociais e seu impacto nas diversas sociedades e povos.

Esse estudo procura compreender que significados a escrita adquire nos diferentes povos, contrapondo-os aos significados da escrita entre os povos ocidentais.



**Para você, o que é letramento?*

**Se lembra como entrou em contato com o termo letramento?*

O texto a seguir traz um breve relato a respeito do letramento, com destaque especial para Brian Street, antropólogo e elaborador do conceito adotado pelas representantes brasileiras, Angela Kleiman e Magda Soares, autoras de vários estudos do relacionamento entre o letramento e a alfabetização.

Um breve resumo sobre o letramento

A escrita possui diferentes significados para diferentes povos. Brian Street elaborou a conceito do letramento para pesquisar como as diferentes sociedades se apropriam da escrita e como essas apropriações são mais ou menos importantes, de uma sociedade para a outra. A partir dos resultados obtidos, Street elaborou três conceituações de letramento:

- *Letramento dominante*: se refere ao domínio específico das habilidades e das técnicas da leitura e da escrita para a aquisição do código escrito. Povos que visam o uso da escrita para a alfabetização, uso imposto a todos, daí “letramento dominante”.
- *Letramento autônomo*: entende que somente a partir do domínio da leitura e escrita, o indivíduo é capaz de desenvolver aspectos cognitivos mais elaborados.
- *Letramento ideológico*: compreende, além disso, o papel das relações culturais e de poder nesse processo.

Desta maneira, Street defende que o conceito seja utilizado no plural, ou seja, *letramentos*, pois não há um único significado entre os povos, mas muitos.

Neste breve relato, podemos ver como o letramento possui diversas significações, há povos que não usam a escrita com o fim de leitura e escrita.

Magda Soares se dedica ao estudo das relações entre o letramento e a alfabetização, buscando aprofundar os significados de cada conceito. No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares traz um capítulo dedicado a contextualizar a origem do termo *literacy*. Em seu significado etimológico: é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Ela afirma que após o domínio da decifração da escrita, a alfabetização, é preciso envolver-se em práticas sociais de letramento.

Assim, os processos de letramento não são entendidos somente dentro do contexto da escola e do processo de ensino, pois fazem parte da própria organização da sociedade. A escola é legitimação de apenas de uma das faces do letramento.

Angela Kleiman também é uma das referências em nosso país sobre os estudos sobre o letramento. Seu livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* é uma referência sobre as questões do letramento, tanto no entendimento no contexto escolar e da alfabetização, como as diversas condições de uso da escrita, englobando as práticas de letramento por grupos de analfabetos.

Brian Street é professor emérito do King's College London e da University of Pennsylvania. Faz pesquisas sobre o letramento nas vertentes teórica e aplicada.

Angela B. Kleiman é autora de livros sobre leitura, letramento e formação do professor. É professora no departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

Magda Soares é autora de vários livros na área da Alfabetização e do Letramento. É professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. É graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação



**Como você acha que fica o papel da escola diante dessas diversas significações da escrita?*

Desta maneira, em nossa sociedade ocidental, a escrita é entendida como um bem cultural que a criança compreende como um processo natural a ser desenvolvido. Dominar seus usos e funções significa o acesso a mundos públicos e institucionais, do lazer e da burocracia, de lazer e de acesso a inúmeros patamares de poder estabelecidos através dela.

Os estudos do letramento também buscam demonstrar que, assim como as sociedades àgrafas, o sujeito analfabeto apesar de não dominar as técnicas de decifração da escrita, compreende os usos sociais que giram em torno da escrita. Anteriormente aos estudos do letramento, atribuía-se ao não alfabetizado uma incapacidade mental e, por consequência, uma incapacidade social.

Portanto, o letramento permeia qualquer relação em que a escrita estiver presente, seja na escola ou fora dela. O código escrito é uma edificação linguística construída socialmente pela humanidade e transmitida pela escola. A alfabetização é o período destinado especificamente para a apropriação das técnicas de codificação e decodificação deste sistema, caracterizando-se como um letramento dominante, isto é, o uso da escrita como função determinada pela sociedade ocidental.

Desta maneira, na alfabetização o letramento não pode ter caráter de método, pois:

Não existe um método de letramento. Nem vários.

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir a imersão o professor pode:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Angela B. Kleiman, 2005.

Assim, podemos diferenciar, de acordo com Angela Kleiman (2005), três aspectos que não são letramento, mas que são comumente confundidos:

- Letramento não é um método assim como o construtivismo não foi. A ideia equivocada e pedagogizada na área da educação. Muitas vezes, se justifica que tais denominações não sejam métodos, porém se rechaça qualquer ideia que possa lembrar um método. Muitas vezes, também são elencadas certas “cobranças” em nome do letramento, sob a justificativa de serem descontextualizadas.
- Letramento não é alfabetização, mas estão associados, pois a alfabetização é uma prática do letramento. Porém, o objetivo da alfabetização é o domínio do sistema alfabético e ortográfico, que precisa ser ensinada sistematicamente. Isto a diferencia das outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando o que os demais fazem.
- Letramento não é habilidade o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não tem necessariamente relação com a leitura.

Você pode pesquisar mais concepções que definem o letramento, há muitas pesquisas e estudos sobre esse conceito tão debatido. As três sugestões de leitura abaixo serviram de base para a elaboração desta unidade e do caderno pedagógico:

Para saber mais:

- Livro: ***Letramento: um tema em três gêneros***. Autora: Magda Soares. Editora: Autêntica, 3ª edição, 2009.
- Livro: ***Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita***. Organização: Angela Kleiman. Editora: Mercado das Letras, 1995.
- Caderno pedagógico: ***Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*** Autora: Angela Kleiman, 2005. Disponível no endereço eletrônico: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../5710.pdf.

Na próxima unidade, serão abordadas as concepções acerca da alfabetização. Venha com a gente!

A concepção da alfabetização



Com a ampla divulgação na década de 90 da obra *A Psicogênese da Língua Escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as práticas da alfabetização mudaram efetivamente, colocando a criança como o foco do ensino. Mas juntamente com essas novas concepções, essa nova conceituação passou a ser interpretada como uma novidade metodológica, acarretando novas cobranças pedagógicas para o professor.

A perspectiva do construtivismo colocou em xeque os métodos de alfabetização baseados no uso das cartilhas por serem um sistema engessado que ignorava os aspectos de usos sociais da escrita. Porém, com a força que esse movimento tomou, passou-se a abolir o uso de qualquer método para se alfabetizar.

Todo processo de alfabetização envolve a aprendizagem de um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, engajamento físico, motor, mental e emocional, sequências de operações cognitivas, estratégias e modos de fazer.

Definir a alfabetização quase não gera dúvidas, porém com as novas cobranças pedagógicas geradas pelo construtivismo e pelo letramento tem auxiliado na perda de sua especificidade.

Magda Soares chama a atenção para esse fenômeno que vem ocorrendo, como poderemos acompanhar pela leitura, na íntegra, de seu texto *A reinvenção da alfabetização*, publicada na Revista Pátio, no ano de 2003.

- Alfabetização é uma prática e é específica de uma instituição: a escola.
- Envolve diversos saberes: sistema de escrita alfabética e suas regras de uso.
- Eventos de alfabetização: ocorrem dentro da sala de aula.
- Práticas de alfabetização: leitura em voz alta (capacidade de decodificação); ditado (conhecimento ortográfico); rimas (consciência fonológica); rodinha de leitura (capacidade de organização textual).
- A alfabetização (em qualquer um dos seus sentidos) é inseparável do letramento, mas guarda sua especificidade.



**O que você acha que é reinventar a alfabetização?*

**Como a alfabetização poderia ser reinventada?*

Vamos para a leitura?

A reinvenção da ALFABETIZAÇÃO

MAGDA SOARES

Vou tentar aqui defender a especificidade da alfabetização e a sua importância na escola, ao lado do letramento.

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável.

Parte da palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”. Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino.

A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de microondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento.

Que significa isso? Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento.

Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Estamos tendo a prova disso através das avaliações nacionais. O último SAEB mostrou um resultado terrível: aproximadamente 33% dos alunos com quatro anos de escolaridade ainda são analfabetos.

Quais são as causas dessa perda da especificidade da alfabetização? É muito difícil analisar os fatos recentes, por um lado, por estarmos participando do processo; por outro, temos de fazê-la porque a questão é grave. Não podemos deixar esses milhões de alunos, crianças e jovens, saírem da escola semi-alfabetizados, quando não saem analfabetos.

O que poderíamos levantar como hipótese? Primeiro, uma concepção de alfabetização que, coincidentemente, chegou ao País na mesma época que o conceito de letramento, nos anos 80; segundo, uma nova organização do tempo da escola, que consiste na divisão em ciclos, trazendo junto a questão da progressão continuada – da não-reprovação. Essa concepção de alfabetização está, de certa maneira, associada ao construtivismo. Não estou afirmando que essa concepção seja errada, mas a maneira como ela se difundiu no sistema é que pode ser uma das causas da perda de especificidade do processo de alfabetização. A mudança conceitual que veio

dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva.

O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Mas os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feio. “Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar”.

Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar.

Esse modo de ver as coisas fez com que o processo de ensinar a ler e escrever como técnica ficasse desprestigiado. As alfabetizadoras que ficam pelejando com os meninos para eles aprenderem a ler e escrever são vistas como retrógradas e ultrapassadas. Mas, na verdade, elas estão ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar. As alfabetizadoras podem até estar ensinando pelos caminhos inadequados, mas isso precisa ser feito.

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método – fosse esse ou aquele – que vinha concretizado na chamada cartilha, acompanhado de um manual do professor (da alfabetizadora) dizendo detalhadamente o que ela deveria fazer. Não estou discutindo a impropriedade dos fundamentos dessa cartilha, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista da própria escrita, dos gêneros de escrita, do tipo de texto etc. Mas era isso que as professoras tinham. Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor sequência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente.

Minha hipótese é a seguinte: o construtivismo – aliás, o construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum – nos trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. Então, a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem. A partir daí a criança vai passar a escrever

abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever “casa”, sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer. Então, depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som (o som que ela percebe primeiro é a sílaba), ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética.

Esse foi um grande esclarecimento proporcionado pelo construtivismo. Só que, quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever. Por quê? Porque quando se torna alfabética, surge o problema da apropriação, por parte da criança, do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum. E a criança tem de aprender isso. Ela tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. Nesse campo, a grande colaboração é da Linguística, ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico. Assim podemos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações.

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa aprendizagem não está acontecendo. Visito muitas escolas e tenho visto o que está de fato acontecendo. Além disso, venho acompanhando nos testes – SIMAVE, SAEB e outros – o fracasso, a falta de orientação sistemática da criança para se apropriar do sistema de escrita. Quando digo que se “desinventou” a alfabetização, é a essa falta de especificidade da alfabetização que me refiro. Um sistema convencional tem de ser aprendido de forma sistemática. Desde que a criança tenha descoberto que o sistema é alfabético, está apta a aprender esse sistema. E acaba aprendendo porque, felizmente, criança é bastante esperta. Mas ela leva muito mais tempo para aprender, e enfrenta muito mais dificuldades, se deixarmos que o processo ocorra de maneira aleatória e esparsa.

A Linguística fornece elementos para se saber como devem ser trabalhadas essas correspondências fonema/grafema com a criança. Quando isso não é observado, o resultado é o fracasso em alfabetização, sob nova vestimenta. Não estou dizendo que o fracasso de agora seja novidade, pois sempre tivemos fracassos em alfabetização. Antes, a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora, e talvez isso seja mais grave, a criança chega à 4ª série analfabeta.

E por que talvez isso seja mais grave? Por que, quando a criança repetia o ano – pois tínhamos métodos que não estavam fundamentados em teorias psicológicas, psicolinguísticas nem linguísticas – ela não aprendia. Então ela repetia, mas, pelo menos, ficava claro para ela que havia o “não sei”. Agora, ela chega à 8ª série, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e não tem. Na minha opinião, os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão. Tratemos agora da reinvenção da alfabetização. À primeira vista, essa reinvenção pode parecer uma esperança, mas não é propriamente a solução do problema. Entendo-a como um movimento que tenta recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Agora, mais que nunca, temos que ficar de olhos abertos para saber como esse movimento está sendo feito e em que direção ele está sendo feito.

Considero que nós estamos vivendo, na área de alfabetização, um momento grave. Primeiro,

por causa do fracasso que aí está, gritante, diante de nós. Não é possível continuar dessa forma. Segundo, porque estão aparecendo tentativas, em princípio muito bem-vindas, de recuperar a especificidade da alfabetização, mas é bom vermos qual caminho vão tomar.

Vamos lembrar a conhecida “teoria da curvatura da vara”, muito em voga nos anos 70. Se temos uma vara encurvada e queremos que ela fique reta, curvamos a vara para o lado contrário para que ela fique depois na posição vertical. Isso é uma metáfora para mostrar um movimento que acontece com frequência – se não sempre – na educação. Fomos para o lado do construtivismo, nada de método etc, depois vimos que não é nada disso. A tendência pode ser curvar a vara para o outro lado, à espera de que ela fique reta. Mas é preciso saber se é isso mesmo o que teria de ser feito. É preciso saber o que significa esse “curvar para o outro lado”. Pode significar voltar ao antigo – e é o que tem acontecido. As pessoas dizem: “Ah isso não funciona, e os meninos não estão aprendendo a ler e a escrever, então vou voltar àquele meu velho método silábico, alfabetizar na cartilha, porque tudo corria muito bem...”

Entretanto, voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz. Estamos no momento crítico desse avanço. As pessoas estão insatisfeitas com o construtivismo, as denúncias já estão sendo feitas e começam a surgir iniciativas no sentido de corrigir essa situação.

Estamos na fase de reinvenção da alfabetização. A revista *Educação* do ano passado, cuja chamada de capa é Guerra de Letras, diz: “Adversários do construtivismo garantem que o antigo método fônico é mais eficaz no processo de alfabetização”. Esse é um sinal que indica um momento de reinvenção da alfabetização. Um outro sinal é um texto da revista *Ensaio*, de abril de 2002, que traz um artigo com o seguinte título: “Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo”.

O que considero preocupante, porém, é que esse movimento está indo em direção ao método fônico. Por quê? Para corrigir os problemas que estamos enfrentando, será que a solução é voltar a usar esse método? Por que essa ênfase no fônico? Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do 'casado', em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema.

Nos Estados Unidos houve também o movimento do construtivismo, que lá chamavam de *whole language*, ou seja, língua total. Ele consistia em fazer o aluno conviver de maneira total com a língua. Essa foi a tradução da orientação construtivista nos Estados Unidos, e os resultados foram os mesmos: as crianças não estavam aprendendo a ler e escrever. O país se apavorou e o governo central encarregou um grupo de cientistas de fazer um levantamento das pesquisas produzidas até então no país a respeito da alfabetização, na tentativa de se descobrir como resolver o problema. O relatório, chamado de *Reading Panel*, ou “Painel da Leitura”, analisou aproximadamente 1.800 pesquisas a respeito da alfabetização feitas naquele país. Os autores chegaram à conclusão de que as crianças aprendem quando se trabalham sistematicamente as relações fonema/grafema. Ou seja, é a aprendizagem do sistema de escrita, aquilo que chamo alfabetização na sua especificidade. Houve, então, uma determinação que causou impacto: todos teriam de ensinar o que eles chamam de *phonics*.

Se fôssemos traduzir para o português, seria alguma coisa como “fonismo”, um substantivo. Usamos “fônico” como adjetivo, mas não temos um substantivo para esse adjetivo “fônico”. O que os especialistas americanos defenderam é que era necessário alfabetizar trabalhando-se as relações fonema/grafema. Eles não estabelecem método, eles estabelecem os princípios. A escola que busque o método, desde que esse método trabalhe a aquisição do sistema alfabético e ortográfico, o chamado *phonics*. A tendência que se tem fortalecido naquele país é a de retomar os trabalhos na linha das

relações fonema/grafema. É a retomada da aquisição do sistema alfabético e ortográfico pela criança nas suas relações com o sistema fonológico. Esta é a tecnologia da alfabetização que eles pretendem aplicar.

E não foram só os EUA que fizeram isso. Na França aconteceu a mesma coisa. Nesse país, um órgão chamado “Observatório Nacional da Leitura” fez um estudo da alfabetização e chegou à conclusão de que é necessário trabalhar na linha do fônico, mas não no método antigo. Inglaterra e Canadá também chegaram à mesma conclusão. É importante saber o que vem acontecendo em outros países para não acharmos que estamos fazendo bobagem. Todos estavam enfrentando esse problema, e os países que se preocuparam com essa questão foram na mesma direção, qual seja, insistir na especificidade da alfabetização como aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e nas suas relações com o sistema fonológico.

No Congresso Nacional formou-se uma equipe, da qual não faço parte, para estudar o problema da alfabetização, levando em conta a literatura científica e a experiência internacional sobre o tema. Este fato já é um indicador muito significativo. Uma vez pronto o relatório dessa equipe, haverá um ciclo de debates na Câmara dos Deputados, na segunda quinzena de agosto do corrente ano, o que significa que teremos alguma novidade nessa área da alfabetização.

No início de minha exposição, levantei algumas questões polêmicas, algumas preocupações e dificuldades. Para terminar, proponho uma reflexão sobre o risco de reinventarmos a alfabetização. Embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

Referências bibliográficas

CAPOVILLA, Alessandra & CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização e método fônico*. São Paulo: Mnemom, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *ABC da alfabetização*. Belo Horizonte: Alfaeducativa, 2002.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético de português do Brasil*. São Paulo: contexto, 2003. *Guia Prático de alfabetização*.

*Artigo retirado da Revista **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v.9 n.52 • jul./ago. 2003.

Escolhemos deixar este texto na íntegra pelo fato da Magda Soares apontar exatamente o que vem acontecendo com a alfabetização: a perda da sua especificidade.

É preciso “desinventar” a alfabetização para que se possa retomar o ensino sistemático das relações grafema-fonema para auxiliarmos nossos aprendizes possam avançar em suas hipóteses da escrita alfabética.

Precisa-se desconstruir a ideia que a criança se alfabetiza apenas com o contato com textos, pois essa ideia somente tem contribuído para dificultar a aprendizagem da leitura e da escrita.



**Em sua prática, você tem presenciado esses equívocos apontados por Magda Soares?*

**Há outros aspectos na alfabetização que você acha que deveriam ser reinventados?*

**Quais as dificuldades que você enfrenta na conciliação da alfabetização e letramento?*

Para finalizar, deixamos a sugestão de leituras que utilizamos na elaboração desta unidade e na elaboração deste caderno pedagógico.

Para saber mais:

Livro: **Alfabetização e letramento**. Autora: Magda Soares. Editora: Contexto, 6ª edição, 2013.

Livro: **Letramento e alfabetização**. Autora: Leda Verdiani Tfouni. Editora: Cortez, 9ª edição, 2010.

Artigo: **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. Autora: Magda Soares. Publicado em: Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

Artigo: **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Autora: Magda Soares. Publicado na Pátio - Revista Pedagógica, 29/02/2004.

Artigo: **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Autores: Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa de Mendonça. 2011, volume 2, páginas de 36-57. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>.

Chegamos ao fim desta unidade. Iremos passar agora, para aspectos linguísticos da alfabetização.

A perspectiva linguística



PONTO DE PARTIDA

Na leitura do texto *A reinvenção da alfabetização*, Magda Soares já nos chama a atenção que:

“Um sistema convencional tem de ser aprendido de forma sistemática. A Linguística fornece elementos para se saber como devem ser trabalhadas essas correspondências fonema/grafema com a criança”.

As práticas de imersão em uma variedade de gêneros textuais não são capazes por si só de metodizar todas as convenções fonológicas e ortográficas do sistema de escrita alfabética para os alunos. Essas abordagens estão *letrando* sem uma objetivação muito clara e acabam se tornando uma pseudo-alfabetização.

Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011) afirmam que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não condenaram didática alguma como também não prescreveram métodos, tampouco exigiram a extinção das cartilhas. Somente descreveram a interpretação que os alfabetizandos realizam enquanto internalizam os aspectos da escrita. A didática silábica somente deve ser repensada quando for trabalhada isoladamente, como em atividades que estejam desassociadas do significado e do contexto.

O alfabetizador é o informante, por excelência, das convenções do código escrito.

A tentativa de metodização da psicogênese como uma proposta revolucionária resultou em equívocos que estão sendo até hoje reproduzidos. Onaide Mendonça e Olympio

Disponível no endereço eletrônico:

<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>

Mendonça em seu artigo *Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*, elencam nove consequências decorrentes dessa interpretação, que veremos no quadro a seguir.



**Será que de alguma maneira você vivenciou algum desses equívocos em sua prática?*

Consequências dos equívocos da interpretação da psicogênese da língua escrita

Onaide Mendonça e Olympio Mendonça

- **Definição de alfabetização – Alfabetização ou Letramento:** quando o aluno lê, realiza decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando fonemas em grafemas. É um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada sistematicamente. Adotar uma concepção construtivista não quer dizer não adotar um método.
- **Suporte de textos:** é importante trabalhar com a realidade e interesse do aluno (rótulos, embalagens, receitas, etc.) e literatura infantil, com predomínio de gêneros como parlendas e quadrinhas, para contextualizar a escrita com a realidade que ele vive. Diante dos diferentes níveis socioculturais existentes no Brasil, todos os alunos têm acesso aos mesmos gêneros textuais em suas relações sociais? Se a resposta for negativa, alguns portadores de texto tiveram a sua contextualização forjada.
- **Os alunos aprendem a escrever só de ver o professor escrevendo na lousa:** a escrita é um conjunto de habilidades adquiridas no campo linguístico, sendo necessário relacionar as unidades dos sons da fala aos símbolos gráficos e, para complementar, é preciso ter a habilidade de expressar as ideias sabendo organizá-las na língua escrita. Falamos de um jeito e escrevemos de outro.
- **Não precisa ensinar, a criança aprende sozinha:** a denominação “professor mediador” acabou sendo confundida e o trabalho pedagógico não é direcionado com o intuito de deixar a criança descobrir a leitura, a escrita, as relações grafema-fonema, etc. As atividades construtivistas apenas norteiam o ensino a partir de nomes, listas, leitura de parlendas, letras de músicas e poesias (pré-silábicas). Sem um trabalho sistemático, acreditar que alguém aprenderá a escrever é uma falácia. O professor perdeu a sua liberdade de atuação em sala de aula. Há também a proposta de se dividir a sala de aula em cantos e por temática, o professor desenvolve a alfabetização de acordo com o interesse desenvolvido pelo aluno. Diante deste contexto, muitos professores ficaram sem saber como agir, pois todas as estratégias de ensino indicadas pela “revolucionária” alfabetização versam sempre sobre um mesmo horizonte: limitam-se ao domínio da correspondência da letra com seu nome, através de atividades de nível pré-silábico.
- **Pedir ao aluno que escreva do seu jeito:** assim como nos experimentos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, essa estratégia tem o objetivo que os alunos não se sintam reprimidos na hora de fazer as atividades de sondagem dos níveis de escrita. Porém, essa estratégia foi generalizada e as orientações pedagógicas passaram a versar que todas as produções escritas deveriam ser trabalhadas dessa forma. E assim, os alunos produzem rabiscos achando que estão escrevendo histórias sem terem a mínima noção de escrita.
- **O professor não pode corrigir o aluno:** o objetivo de Ferreiro e Teberosky era de não oferecer respostas diretas aos alunos para que o induzisse a refletir, porém essa ideia foi levada ao extremo, um exemplo dessa postura, foi a abolição de canetas vermelhas nas correções das atividades dos alunos. A correção é necessária e precisa ser feita na presença do aluno. Neste mesmo contexto, teve início a proibição do professor de silabar, também iniciou-se o impedimento do uso de cartilhas e passou-se a exigir o desenvolvimento de atividades de nível pré-silábico.
- **O salto entre as atividades de nível pré-silábico para as de nível alfabético:** as atividades de nível pré-silábico desenvolvem-se basicamente habilidades de reconhecimento de letras e de seu nome e as de nível alfabético já trabalham com a produção de palavras inteiras e o aluno é incentivado a produzir textos. Assim, há alunos que conhecem todas as letras, mas não sabem o que fazer com elas para compor uma palavra. Apresentar a família silábica, dispondo em ordens diferentes é necessária no momento da alfabetização, para que o aluno compreenda a associação entre vogais e consoantes, por exemplo. Ferreiro e Teberosky (que não eram alfabetizadoras) jamais se posicionaram contra o ensino da sílaba, mesmo porque a sílaba é intuitiva na fala do alfabetizando em línguas neolatinas como a nossa. Elas definem como uma das etapas como “silábica”.
- **O preconceito contra a sílaba:** a partir do preconceito linguístico criado contra a sílaba, sem a qual é impossível pronunciar palavra alguma da língua portuguesa, a escola tem deixado de trabalhar esse aspecto, que é específico da alfabetização. Seria mais lógico que o professor que conhece o referencial teórico de Ferreiro e Teberosky identificasse a hipótese que o aluno se encontra e assim desenvolvesse atividades que levassem o aluno a superar essa etapa. Por exemplo, na hipótese silábica desenvolver atividades que explorem a sílaba. Embora os alfabetizadores saibam dessa necessidade, não faz por medo da repressão da coordenação

ou supervisão de ensino que proíbe ensinar a composição da sílaba por puro preconceito ou por desconhecimento dos princípios linguísticos inerentes à alfabetização.

- **Como a teoria construtivista afirma que é o sujeito que constrói o seu conhecimento, o professor não pode intervir:** concepção equivocada entre os “intelectuais de gabinete” da educação, se a conduta da alfabetização for construtivista, o professor não pode intervir com atividades que ajudem o aluno avançar, pois se a criança é o sujeito de seu conhecimento, é preciso deixar que ela avance sozinha. Nesse sentido, é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita.

Desta forma, podemos compreender que a perspectiva construtivista ou a do letramento não se opõe a adoção de um método com base em uma teoria de alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que foi elaborado dentro das perspectivas construtivistas, no caderno de Língua Portuguesa dos anos iniciais, afirma a necessidade da intervenção pedagógica para ensino sistematizado da escrita convencional:

No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica para a construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Por ser condição de autonomia leitora, escritora e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. Isto é, quanto mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor poderão avançar na aprendizagem dos conteúdos propostos nesse ciclo (BRASIL, PCN, 1997, p. 69).

Para a construção do sistema de escrita convencional, o aluno começa a perceber que são letras que representam os sons da fala, aos poucos aprende a selecionar quais e quantas letras são necessárias, reflete que a ordem e as ligações entre as consoantes e vogais registram as palavras e seus significados. Durante esse percurso, o aluno internaliza e passa a fazer um uso consciente da escrita. Artur Gomes de Moraes afirma que todo esse processo denota que o sistema de escrita alfabética é um sistema notacional.

Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona. Professor do Centro de Educação da UFPE e no CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem.



**O sistema de escrita alfabética é um sistema notacional e não simplesmente um sistema de códigos. Quais seriam as diferenças entre esses dois sistemas?*

**A leitura e a escrita são objetos de conhecimento. Por quê?*

O sistema de escrita alfabética, segundo Morais, é um sistema notacional e não um sistema de códigos porque:

Nesse processo evolutivo, os aprendizes precisam dar conta de dois aspectos:

- *Os conceituais*: relacionam com o entendimento das questões *O que* e *Como* do processo de representação simbólica (notação).
- *Os convencionais*: relacionam com as convenções estabelecidas da língua, como: direção de escrita e leitura do texto, segmentação de palavras.

Para se tornar alfabetizado, Morais descreve dez propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados P, p, *ℙ*, *℘*);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita, de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm ao menos uma vogal.



Para compreender esse sistema conceitual, o aprendiz precisa responder duas questões:

- 1. O que as letras representam?**
- 2. Como as letras criam representações?**

Como as crianças criam essas representações conceituais (o que/como) em cada etapa da hipótese de escrita:

Pré-silábica

- **O que?** Ainda não descobriu que a escrita é uma sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos.
- **Como?** Aos poucos vão descobrindo os símbolos que são usados para escrever.
Elaboram duas hipóteses na tentativa de diferenciar as palavras (que não são ensinadas pelos adultos: quantidade mínima e variedade.)

Silábica

- **O que?** Passa a interpretar que o que a escrita registra é a pauta sonora da palavra que falamos.
- **Como?** Concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Descobre o vínculo existentes entre as partes orais e escritas.
- Acionou duas habilidades fonológicas: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais.

Silábica-alfabética

- **O que?** Percebeu que é preciso “por mais letras” para escrever as palavras.
- **Como?** Necessita uma reflexão mais complexa das correspondências grafemas-fonemas.

Alfabética

O que? Como? Já colocam, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Alcançaram o princípio alfabético mas ainda não dominam as convenções som-grafia. Nesse momento inicial o processamento fonológico (escrito/oral – oral/escrito) é a forma dominante de ler e escrever palavras, como também o uso do reconhecimento global das palavras. Nesta etapa ainda é importante o ensino-aprendizagem das habilidades de uso de correspondências som-grafia e a familiarização com os diferentes tipos de letras.

Compreendendo como o aprendiz nota as representações conceituais, o trabalho com os aspectos linguísticos justificam as atividades com a consciência fonológica e as relações grafema/fonema, pois são processos inerentes ao sistema de escrita alfabética.

Consciência fonológica

- Tem demonstrado que exige o desenvolvimento de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras.
- Por exemplo: sílabas e fonemas iguais em palavras diferentes.

Correspondências som-grafia

- Fundamental para a autonomia na leitura e produção de textos.
- A maioria dos educadores reconhecem o trabalho conjunto da apropriação do sistema de escrita alfabética com os gêneros textuais.

Em relação ao trabalho com a consciência fonológica e das relações grafema/fonema nos alfabetizando Artur Gomes de Moraes afirma que “julgamos que não temos nenhuma razão para negligenciar o ensino-aprendizagem das habilidades de uso de correspondências som-grafia para aprendizes que já alcançaram hipóteses silábico-alfabéticas ou alfabéticas de escrita”.



“Infelizmente, a má apropriação da teoria da psicogênese provocou outros três problemas adicionais: o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino da ortografia” (MORAIS, 2012, p. 78)

**Dessas afirmações, você já vivenciou ou vivencia esse tipo de constatação em sua prática pedagógica?*

**Como se sentem diante dessas negligências que Moraes elenca?*

A alfabetização é a etapa que marca a entrada de qualquer indivíduo para o mundo escrito. Hoje, se compreende as etapas que cada aluno passa durante o período de sistema de escrita notacional e atender as necessidades de hipótese de escrita, irá auxiliar que a criança supere cada uma delas com maior facilidade. A criança vem para a escola esperando aprender a ler e escrever, portanto, a ensinar os domínios das técnicas de decifração é o objetivo maior desta etapa do ensino.

Para finalizar, deixamos a sugestão de leituras que utilizamos na elaboração desta unidade e na elaboração deste caderno pedagógico.

Para saber mais:

Livro: **Sistema de escrita alfabética**. Autor: Artur Gomes de Morais. Editora: Melhoramentos, 2012, coleção "Como eu ensino".

Livro: **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. Autor: Luiz Carlos Cagliari. Editora: Scipione, 6ª edição, 2009.

Livro: **A psicogênese da língua escrita**. Autores: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Editora: Artmed, 1999. (Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso).

Artigo: **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Autores: Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa de Mendonça. 2011, volume 2, páginas de 36-57. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>.

Consciência fonológica

e alfabetização



PONTO DE PARTIDA

Nesta unidade veremos as relações entre a consciência fonológica e a alfabetização, seus aspectos e algumas exemplificações de atividades.



**Quais habilidades da consciência fonológica a serem desenvolvidas para auxiliar os alunos a se alfabetizarem?*

O desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética. O equilíbrio entre as oportunidades é o que está faltando.

Assim, não há nada de errado em estimular os alunos a:

1. Contar sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas);
2. Dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
3. Identificar palavras que começam com a mesma sílaba;
4. Produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
5. Identificar palavras que rimam;
6. Produzir palavra que rima com outra;
7. Identificar palavras que começam com o mesmo fonema (alfabetizadas)

Desta maneira, podemos perceber que o trabalho com a consciência fonológica não é um retrocesso, pelo contrário, é um trabalho que busca unir e considerar as descobertas que o construtivismo e o letramento proporcionaram para o ensino com as especificidades da língua, que se não forem ensinadas, dificultam e muito a reflexão e o uso em eventos sociais, sejam eles formais ou informais. Negar este tipo de conhecimento aos alunos que frequentam as nossas escolas, estaremos negando, de certa forma, o acesso às possibilidades que são estabelecidas por meio do domínio da leitura e da escrita. Não queremos contribuir para a exclusão social que se dá por meio do não domínio da língua, mas infelizmente, sabemos que ela ocorre e em nome de uma ilusória democracia, muitas vezes, deixamos de incluir essas questões em nossas aulas.

Luiz Carlos Cagliari em seu artigo *Alfabetização: o que fazer quando não der certo?*

apresenta sugestões para o trabalho com três tipos de alunos: os que sabem ler, os que leem com ajuda e os que não sabem ler e nem escrever.

Professor no Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

- 1) Os que sabem ler e que sabem escrever: apresentam dificuldades de ortografia;
- 2) Os que *leem com ajuda*: sabem um pouco certo e um pouco errado e ainda não podem ser considerados alfabetizados;
- 3) Os que não sabem ler nem escrever: não compreenderam ainda as relações existentes entre a fala e a escrita.

Para os que sabem ler:

- 1) Precisam compreender que as palavras têm uma sequência de letras determinadas, ou seja, trabalhar regras ortográficas.
- 2) Produção e revisão dos textos que produzem, com o levantamento das possíveis dúvidas ortográficas e checagem da grafia correta das palavras;
- 3) Correção das grafias das palavras com apoio de dicionários, glossários, livros, etc.;
- 4) Trabalho com palavras com um mesmo grau de dificuldade (onde pode haver variação, pode haver erro de escolha), como por exemplo, as palavras *casa, rosa*: (caza, kasa, qaza, roza) somente aprenderão internalizando a grafia correta;
- 5) Trabalho com a caligrafia: nesta etapa podem ser estimulados a “capricharem” na letra, para compreenderem que uma caligrafia bem trabalhada é importante para a comunicação através da escrita;

Para os que leem e escrevem um pouco:

Compreenderam que as palavras são escritas com letras, escrevem corretamente palavras que já decoraram e compreenderam que a fala precisa ser segmentada na escrita;

- 1) Precisam compreender que a palavra é composta de duas partes: um significado e uma sequência de sons. Atividades como listar palavras que começam com o mesmo som (ou terminam, ou rimam) são importantes para essa compreensão, como no exemplo abaixo, organizando em colunas:

[ka]	[bô]	[ma]	[m...]	[sa]	[s...]
Casa	bolo	mato	mato	sapo	sabonete
Carro	boca	Maria	morte	saco	selo
Cara	boa	marca	mel	sapato	sino

Para reconhecimento das sílabas no meio das palavras, a sugestão é o trabalho com pares mínimos, como por exemplo: vila-vela; pote-pode; belo-bolo;

- 2) Precisam compreender o que é ortografia: as relações entre letras e sons e que as letras

representam conjuntos de sons que se realizam de um jeito ou de outro. A constituição de regras que podem ser estabelecidas a partir da observação do comportamento das letras e dos sons.

- 3) Estudo das relações entre letras e sons através de regras: solicitar aos alunos que deem exemplos de palavras, por exemplo, que comecem por um determinado som. Os casos errados podem ser discutidos juntamente com os alunos, anotando-se na lousa:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Sapato	seda	cebola	Severino	cidade	sino
Salada	semana	cegonha	série	cinema	sinal

- 4) Aprendendo como se lê: aprender a ler auxilia na aprendizagem da escrita. (para checar a ortografia, precisa saber ler o que escreveu e comparar com a forma estabelecida).

Os que não sabem nem ler e nem escrever:

Estes alunos leem por tentativas e erros e escrevem aquilo que conseguiram decorar. As atividades a serem desenvolvidas são a de nível pré-silábico. Exemplos:

- 1) Pedir para o aluno explicar como se lê e escreve;
- 2) Relacionar os sons da fala com o princípio da escrita;
- 3) Forma gráfica das letras (tracejado mesmo);
- 4) História da escrita, da fala, da língua portuguesa, dialetos, símbolos, sinais.

Aliados aos gêneros textuais, os aspectos sobre a língua que podem ser desenvolvidos na alfabetização. As atividades que visam desenvolver a consciência fonológica são mais indicadas para crianças que estejam a partir da hipótese silábica. Nestes aspectos, propomos que os alunos sejam estimulados a:

HIPÓTESE SILÁBICA

- Contar as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas);
- Dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
- Identificar palavras que começam com a mesma sílaba;
- Produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com o mesmo fonema;
- Registro de palavras exploradas em jogos, criando colunas parecidas;

Exploração lúdica dos textos poéticos da tradição oral e dos jogos com palavras auxiliam na reflexão sobre as palavras escritas e suas partes sonoras.

- Explorar palavras estáveis (exposição frequente a uma mesma palavra, por exemplo, nome, cartazes, etc.);
- Uso do alfabeto móvel;
- Fazer transformações radicais nas palavras, a partir da substituição de uma única letra (bola, mola, sola) – pares mínimos → É um trabalho específico de decifração da escrita e de técnicas para aprender a ler e escrever. O professor pode explorar as duas possibilidades: a falada e escrita. Na falada: destacam-se os sons que distinguem uma palavra de outra. Na escrita: destacam-se as letras diferentes que representam um mesmo som.
- Fazer transformações a partir da “entrada” de uma letra (pato-prato; gato-grato; pato-parto; moto-morto; bode-bonde; pote-ponte);
- Fazer transformações a partir da mudança na posição de uma letra na sílaba (esta-seta; escava-secava);
- Fazer classificações de palavras que compartilham grafemas semelhantes, mas com sons diferentes, em função da posição que ocupam nas sílabas (a criança separa, digamos, palavras que contêm AR, ER, IR, OR, UR numa coluna e aquelas que contêm RA, RE, RI, RO, RU em outra; ou separa palavras escritas com S entre vogais e palavras com SS, para concluir e registrar a mudança de sons);
- Descobrir uma palavra “intrusa”, que não combina com outras no quarteto, porque não compartilha uma correspondência letra-som (por exemplo, *pote*, na lista *lebre, lábio, rabo e pote*), o que é uma outra modalidade de categorização;
- Descobrir palavras a partir da reorganização de um conjunto de letras (TONPE: PONTE; BOPOM: POMBO);

(Cagliari, 2011 e Morais, 2012)

Jogos com palavras, além de divertir proporcionam o aprendizado de maneira prazerosa. Através dos jogos pode-se priorizar palavras do mesmo campo semântico, da mesma família silábica, podendo ser variado de acordo com os objetivos do professor:

CAÇA-PALAVRAS

- São atividades de leitura e permitem a situação de trabalhar estritamente com sequência de letras e seus equivalentes sonoros.
- A criança tem pistas para guiar suas buscas, mas vai se confrontar com sequências de letras de nossa língua que não constituem palavras ou não se relaciona com a que está procurando.
- Tudo isso é um bom manejo das relações grafema-fonema.

JOGOS DE MEMÓRIA

- Busca pares figuras-palavras;
- Se no repertório de cada jogo há palavras escolhidas de modo a compartilhar as mesmas sílabas (ou letras) iniciais e finais, as crianças são obrigadas a não usar apenas aquelas pistas;

JOGOS DE TRILHA

- Após o lance dos dados e a contagem de casas para onde deve ir, só avança se conseguir ler a palavra que está na casa almejada.
- Esses jogos podem ser bolados de modo a manterem os mesmos comandos, mas possibilitando a substituição

Bingo com sons iniciais: não tem a preocupação de sistematizar o ensino das correspondências grafema-fonema, mas realizam a comparação e análise das palavras. Refletem sobre a relação entre pautas sonoras e sequências de letras a elas equivalentes.

das palavras (que privilegiam determinadas correspondências grafema-fonema), permitindo variar as correspondências enfocadas).

(MORAIS, 2012, p. 153-154)

- Sem transformar a leitura de frases em uma meta em si, ela promove a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas.
- Ordenação de frases de um texto curto é uma modalidade em que a leitura de frases subordina-se à construção de um sentido global para a composição de um texto.

(MORAIS, 2012, p. 154-155)

“Fazer exercícios que levem o aluno a aprender a relacionar as letras com sons das palavras é fundamental” - Cagliari



E quando o aluno já é alfabético?

Luiz Carlos Cagliari (2011) afirma que esta hipótese consiste que quando um segmento sonoro pode ser notado por mais de uma letra ou dígrafo. A partir daí pode-se iniciar o trabalho sistemático com a norma ortográfica, para que o aprendiz passe a compreender as restrições da língua.



O trabalho sistemático com os aspectos ortográficos não deve começar a ser trabalhado sistematicamente antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema.

HIPÓTESE ALFABÉTICA

Regularidade direta:

- Atividades com as letras P, B, T, D, F e V;
- Atividades com as letras M e N em início de sílaba.

Regularidades morfológicas:

Principais casos de flexões verbais:

- OU/EU/IU: marcando passado;
- AR/ER/IR: dos infinitivos;
- ANDO/ENDO/INDO: gerúndios;
- AM/ÃO: 3ª pessoa do plural;
- ASSE/ESSE/ISSE: imperfeitos do subjuntivo;

Regularidade contextual:

Atividades que compreendam estas características:

- G/GU; C/QU; R/RR; M/N
- J antes de A, O, U;
- E /I em final de palavra;
- SA, SO, SU em início de palavra;
- O/U em final de palavra;
- M, N, NH ou ~: marcando nasalização;

Avaliar as habilidades de consciência fonológica auxilia no direcionamento do que deva ser prioritário, para que seja possível, que os alunos avancem na psicogênese do sistema de escrita alfabética:

✚ Proposta de atividade diagnóstica de conhecimento ortográficos (ditado):

Zezinho e sua mãe / foram no mercadinho de seu Aguiar / fazer feira./ Antes de sair de casa,/ sua mãe/ ficou fazendo a lista de compras/ e pediu ao filho/ que pegasse sua bolsa./ Eles compraram:

- | | | |
|---------------------|--------------------|----------------------|
| 1. <u>feijão</u> | 6. <u>ovos</u> | 11. <u>caju</u> |
| 2. <u>sal</u> | 7. <u>leite</u> | 12. <u>sapoti</u> |
| 3. <u>fubá</u> | 8. <u>rapadura</u> | 13. <u>coentro</u> |
| 4. <u>macarrão</u> | 9. <u>galinha</u> | 14. <u>querosene</u> |
| 5. <u>margarina</u> | 10. <u>laranja</u> | 15. <u>lâmpada</u> |

Na volta, o carrinho enguiçou/ e foi uma zorra total./ Amanhã,/ Zezinho e seu pai/ irão consertar o carrinho.

(MORAIS, 2012, p. 173)

Legenda:

/ marcam as pausas do ditado (e repetidos) para evitar a pronúncia artificializada.

As palavras sublinhadas são os exemplos de dificuldades ortográficas a ser diagnosticada.

Nesta unidade procuramos apresentar algumas sugestões para o trabalho com a consciência fonológica e um pouco de ortografia na alfabetização. O bom professor alfabetizador reconhece essas dificuldades em seus aprendizes e muitas vezes, não tem segurança para trabalhar com esses aspectos fonológicos por causa dos diversos equívocos cometidos tanto na interpretação da psicogênese e conseqüentemente do construtivismo, quanto da perspectiva do letramento, em que se está caminhando para o trabalho exclusivamente com textos, sem uma reflexão linguística, como já vimos anteriormente nas unidades deste caderno.

“embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso (linguística textual, teorias da comunicação, análise do discurso) têm contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino da língua, julgamos que não podemos embarcar em certa “ditadura do texto”, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre as palavras e sobre suas unidades menores (sílabas, rimas e letras), orais e escritas. Reiteramos nossa reivindicação: a escrita alfabética não é um mero código de transcrição da fala, como ainda concebem alguns. Ela é um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, e seu aprendizado requer que o estudante enfoque palavras e partes de palavras.” – Artur Gomes de Morais

Para finalizar, deixamos a sugestão de leituras que utilizamos na elaboração desta unidade e na elaboração deste caderno pedagógico.

Para saber mais:

Livro: **Sistema de escrita alfabética**. Autor: Artur Gomes de Moraes. Editora: Melhoramentos, 2012, coleção "Como eu ensino".

Livro: **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. Autor: Luiz Carlos Cagliari. Editora: Scipione, 6ª edição, 2009.

Artigo: **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Autor: Luiz Carlos Cagliari. UNESP, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>.

Artigo: **Alfabetização: o que fazer quando não der certo**. Autor: Luiz Carlos Cagliari. UNESP, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40141>



Para final de conversa

Neste caderno pedagógico tivemos o intuito, nestas quatro unidades, de trazer para você aspectos teóricos permeiam o trabalho do professor alfabetizador como as perspectivas do letramento, da alfabetização, do construtivismo e da consciência fonológica, de uma forma breve.

Nosso foco foi o de localizar a alfabetização em seu objetivo principal de ensinar ler e escrever, ações que atualmente estão tão apagadas no fazer pedagógico.

Desta maneira, quisemos trazer para o professor, aspectos teóricos que possam embasar as suas escolhas metodológicas perante o sistema de ensino. Deixamos a passagem de Luiz Carlos Cagliari, quando reivindica a devolução ao professor da autonomia para fazer as escolhas pedagógicas que melhor possam se adequar aos objetivos a serem alcançados.

Os conhecimentos são melhores assimilados quando apresentados e argumentados e não quando são impostos. Acreditamos que quanto mais conhecimento, maior poder de escolha.

QUEM COMANDA É O PROFESSOR

"O professor deve assumir o comando de seu trabalho e não abrir mão disso. Não é o Ministério da Educação, nem a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, nem o diretor da escola, nem a coordenadora, nem a monitora de alfabetização, nem a associação de pais e mestres, nem a comunidade, nem os pais, nem os avós ou os tios, nem as teorias acadêmicas, nem as cartilhas ou os livros que devem impor ao professor o que fazer. Antes de mais nada, é preciso salvar o direito sagrado de cátedra. Na educação se propõe, e não se impõe. Quando a autoridade - seja de quem for - se impõe à razão do professor, significa que a educação perdeu o sentido e tornou-se uma máquina de produzir resultados intelectuais. A educação vive da criatividade de todos.

A tarefa escolar de sala de aula precisa ser devolvida aos professores. Eles precisam ter liberdade para poder se responsabilizar pelo que fazem. Se todo mundo dá palpite, a educação vai de mal a pior, e ninguém se responsabiliza pela situação. Discutir é uma coisa, impor um comportamento profissional ao professor é outra, muito diferente e intolerável.

De um professor deve-se cobrar competência e responsabilidade e não métodos ou adesão aos modismos acadêmicos. Algumas pessoas acham que atualizar-se significa falar de acordo com a última palestra que ouviu ou livro que leu. A busca de conhecimentos novos é tão importante para a sobrevivência do sistema quanto a alimentação para os seres vivos. Mas tais conhecimentos precisam ser digeridos, ponderados, avaliados, para depois entrarem na corrente sanguínea do sistema educacional." (CAGLIARI, 2009, p. 112-113)



Referências

bibliográficas

BRASIL, SEB, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 02, unidade 06.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>. Acesso em 03/03/2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização: o que fazer quando não der certo**. UNESP, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40141>. Acesso em: 08/08/2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Angele B. O que *não* é letramento. In: **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC, CEFIEL, UNICAMP, 2005. p. 487-517, 2005. Disponível no endereço eletrônico: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../5710.pdf. Acesso em 01/09/2014.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Série Faces da Linguística Aplicada.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 08/08/2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Coleção como eu ensino.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: 2003. Rev. Presença Pedagógica, v. 9, n. 52. jul/ago. Disponível no endereço eletrônico: www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10/07/2014.