

autêntica

Alfabetização

apropriação do sistema de escrita alfabética

Andréa Galvão, Marília de Lucena Coutinho,
Tânia Maria Rios Leite e Roseane Pereira da Silva

Artur Gomes de Morais
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Telma Ferraz Leal
(orgs.)

Ministério
da Educação



Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética

**Ministério
da Educação**



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Tarso Genro

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL: Eliana Borges Correia de Albuquerque

Vice-Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem: Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Artur Gomes de Morais

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Telma Ferraz Leal

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética

Ministério
da Educação



autêntica



Copyright © 2005 by Os autores

Capa

Victor Bittow

Editoração eletrônica

Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

Revisão

Vera Lúcia de Sinome Castro

A385 Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

168p.

ISBN 85-7526-153-3

1.Educação. 2.Alfabetização. I. Morais, Artur Gomes. II. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. III. Leal, Telma Ferraz. IV.Título.

CDU 372.4

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2005

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.

Recife – Pernambuco – CEP 50670-901

Centro de Educação – Sala 100.

Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

- 07 Apresentação
- 11 **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)**
Andréa Galvão e Telma Ferraz Leal
- 29 **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?**
Artur Gomes de Morais
- 47 **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**
Marília de Lucena Coutinho
- 71 **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?**
Artur Gomes de Morais e Tânia Maria Rios Leite
- 89 **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola**
Telma Ferraz Leal
- 111 **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**
Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite
- 133 **Leitura e escrita na alfabetização**
Roseane Pereira da Silva

147 O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho

Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais

167 Os autores

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de contribuir para a ampliação do debate sobre um tema tão complexo e instigante, a alfabetização, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) entrega ao público leitor mais uma produção coletiva por ele coordenada. Ela resulta da experiência de diferentes educadores e pesquisadores preocupados com a formação de professores e os descaminhos da alfabetização em nosso país nas últimas décadas. Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas relativas a Apropriação do Sistema de Notação Alfabética nortearam as reflexões presentes nessa publicação.

Seu objetivo principal é teorizar sobre a prática de professores alfabetizadores, fornecendo-lhes subsídios para melhor compreender concepções, conceitos, procedimentos, atividades e atitudes que subjazem ao seu fazer pedagógico. A premissa aqui é de que a reflexão contínua e fundamentada que o docente faz sobre sua própria prática docente tem um papel importante a desempenhar na formação de professores.

Não há dúvida de que esse é um grande desafio, e que a superação dos problemas do analfabetismo no Brasil não depende unicamente do

professor, mas de um conjunto de fatores que dizem respeito tanto a instituições, modelos e práticas de formação inicial e continuada quanto à organização do sistema de ensino, da escola, do currículo, dentre outros aspectos que priorizem um trabalho pedagógico de natureza cooperativa, solidária e comprometida com a educação de qualidade. Dentre esses vários aspectos que envolvem a questão, os saberes específicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita constituem instrumentos fundamentais para a atuação dos docentes envolvidos no processo de ensino, na perspectiva de alfabetizar letrando.

A coletânea de textos ora publicada em livro trouxe à discussão temas emergentes, relevantes e fundamentais para a formação contínua do(a) professor(a) alfabetizador(a).

No primeiro capítulo, Andréa Galvão e Telma Ferraz Leal, sem a pretensão de oferecer uma resposta definitiva, propõem a discussão de um tema bastante controverso para a alfabetização: o uso ou não de métodos nas classes de alfabetização.

No segundo capítulo, Artur Morais discorre sobre a escrita alfabética como um sistema notacional, que necessita ser entendido como ferramenta simbólica e não um simples código de transcrição da fala.

Marília Coutinho revisita, no terceiro capítulo, situações da sala de aula à luz das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, objetivando a compreensão da aquisição da escrita pelos alunos.

Artur Morais e Tânia Rios discutem, no quarto capítulo, sobre as habilidades de reflexão fonológica, abordando suas limitações e potencialidades. Analisando como a “consciência fonológica” se relaciona à compreensão da escrita alfabética, enfocam a evolução de uma criança durante a série de alfabetização e examinam alguns encaminhamentos didáticos relatados por professores.

O quinto capítulo, elaborado por Telma Ferraz Leal, traz à discussão a temática da organização do trabalho didático, pondo em relevo a diversidade que caracteriza os saberes dos alunos. A autora faz uma reflexão centrada nas intervenções didáticas destinadas à apropriação do sistema alfabético de escrita que, sem dúvida, merecem uma atenção especial por parte do(a) professor(a).

Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Albuquerque e Tânia Rios são as responsáveis pelo sexto capítulo, que se dedica à discussão sobre jogos no processo da alfabetização. As autoras focalizam tal estratégia didática como um poderoso instrumento de interação social em situações de aprendizagem conceitual e de ludicidade, dimensões tão necessárias nas séries iniciais.

Tendo em vista os marcos da perspectiva de alfabetizar letrando, Roseane Pereira da Silva escreve o sétimo capítulo sobre a leitura e a escrita na alfabetização, chamando a atenção para a necessidade do processo de alfabetização oportunizar ao aluno um contato sistemático com diferentes gêneros textuais e com a análise de materiais diversificados de leitura e escrita.

Encerra a publicação a abordagem de Eliana Borges de Albuquerque e Artur Morais sobre um importante instrumento para o professor: o livro didático. Os autores discutem sobre as mudanças nos livros de alfabetização, desde as tradicionais cartilhas aos livros de alfabetização recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, e sobre alternativas de uso em sala de aula pelos professores.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL

Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)

Andréa Galvão e Telma Ferraz Leal

A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.

Magda Soares

Para começo de conversa

Ao sermos solicitadas para escrever este artigo veio-nos logo a idéia de podermos refletir com os professores e as professoras sobre um tema tão atual e instigante quanto os caminhos e descaminhos da alfabetização. Conhecer ou revisitar alguns métodos de alfabetização é nos lançar a questão: “É possível alfabetizar sem método?” Ou, “Qual é o melhor caminho a trilhar para a aquisição da leitura e da escrita por nossos alunos?”

Muito se escreveu sobre esse tema e muito conhecimento foi produzido acerca da aprendizagem dos alunos, sobretudo com as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desde os trabalhos de Ferreiro e Teberosky a partir dos anos 1980. No entanto, como indica Ferreiro (2005)¹

¹ Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas. In: *Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

Os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar.

O que temos, nos dias atuais no nosso país, segundo recentes avaliações², são patamares inaceitáveis de analfabetismo, e o que é mais grave, alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade!

Não é raro ouvirmos da boca de pais e professores as idéias de que “antigamente as crianças aprendiam a ler e a escrever com facilidade” ou ainda “no meu tempo é que era bom: a gente aprendia a escrever o alfabeto e se não soubesse, tinha que repetir cem vezes no caderno” ou mais comum ainda, “a culpa é desses ‘métodos’³ modernos. Os alunos não aprendem!”

Salientamos que nossa intenção, neste artigo, não é fazer a defesa da volta aos métodos tradicionais de ensino da língua ou da utilização de práticas que tratavam, e ainda tratam, o aprendizado da língua materna de forma fragmentada e descontextualizada. Entendemos, porém, ser necessário conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea. É pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades.

Magda Soares (2003) propõe um tema oportuno para o debate: a perda de especificidade do processo de alfabetização nas práticas escolares. A argumentação que desenvolve para tratar o tema parte do pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que

² Para conhecer esses dados ver último SAEB e PISA (2004).

³ Referindo-se, em geral, ao construtivismo de forma equívoca como método de ensino.

diz respeito ao uso social. Não seria recomendável considerá-las de forma dissociada, já que essas se estruturam uma simultânea a outra e mantêm entre si relação de interdependência. O que Magda Soares nos ensina é que, de um lado, esse processo implica o indispensável aprendizado de uma técnica que consiste, entre outras coisas, em levar o indivíduo a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas.

A justo título, a autora defende que o domínio dos princípios técnicos da escrita alfabética supõe compreender, sobretudo, que as representações gráficas estão associadas ao som que elas representam, aprender a pegar no lápis e, ao mesmo tempo, que, no Ocidente, se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, na quase totalidade das situações.

Por outro lado, o aprendizado da técnica só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso. *Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la*, afirma Soares. Nesse sentido, o uso social é que dá sentido ao domínio da técnica.

No entanto, o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento. Esses processos são distintos, mas indissociáveis, *porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra*.

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros.

Ao professor cumpriria organizar e socializar as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, criar as situações necessárias em que eles assumam os papéis de leitor e de escritor.

As recentes investigações alertam ainda que apropriar-se de tal objeto de conhecimento, fazendo uso das suas práticas sociais, requer da escola, e não somente dela, um lugar específico para se pensar a língua escrita e a leitura.

Diferentemente, a escola tem desenvolvido práticas alfabetizadoras que se estruturam com base em uma lógica linear e seqüencial, segundo a qual só se passa a aprender uma coisa ao se aprender outra. Primeiro se aprende a ler e a escrever, depois é que se aprende seus usos por práticas sociais. Ou então, ao revés, as práticas alfabetizadoras mergulham direto nos usos, esquecendo-se de considerar as especificidades do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), processo esse que Soares nomeia de “desinvenção” da alfabetização.

...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 autora defende a idéia de que, em razão da crítica aos métodos de alfabetização, protagonizada por certo discurso didático-pedagógico, terminou-se por se “desconstruir” a idéia, inscrita na tradição da educação escolar e da formação de professores no País, de que “não seria preciso haver método de alfabetização”, julgando-se importante, em substituição, o contato com material de leitura e de escrita. Magda Soares argumenta que “por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita”, indicando que a concepção construtivista de ensino e aprendizagem ajudou a difundir, erroneamente, tais idéias.

Com efeito, a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento

próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

Por que é tão difícil, porém, apesar de os conhecimentos aqui abordados já serem tão difundidos e repetidos por professores e professoras, criar as condições para que esse processo flua de maneira favorável a esses que estão implicados nessa “batalha”: alunos e professores?

Nesse ponto, retomamos a questão central deste artigo: “É possível alfabetizar sem método?”

Batista *et al* (2003), em um texto recente, tece algumas considerações sobre a questão do método dentro de uma perspectiva que relaciona as dimensões macro e microescolar, que julgamos importantes recuperar aqui, uma vez que elas ajudam a balizar a abordagem que pretendemos adotar para tratar a questão acima.

Seria ótimo se os problemas da alfabetização no País pudessem ser resolvidos por um método seguro e eficaz. Mas as metodologias mesmas não são suficientes para assegurar resultados positivos, pois dependem sempre do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos – particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Dependem também de uma organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meios dos quais são definidos os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, estabelecendo formas diagnósticas e desenvolvidos processos de intervenção.

As reflexões do autor são, sem dúvida, pertinentes, por nos levar a entender que a questão do método de alfabetização não pode ser tratada de forma isolada nem separada do contexto mais amplo (a escola, as redes de ensino, a sociedade) em que se situa. Elas têm o mérito ainda de por em relevo o papel que o professor tem a desempenhar na busca de resultados positivos, o que exige do docente sensibilidade para agir como intérprete

das necessidades dos alunos (*particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem*). Esta última idéia nos leva direto às proposições atuais do **alfabetizar letrando**, implicando que tratemos da questão do método de alfabetização, na sua perspectiva microescolar. Essas proposições situam a questão no plano da reflexão sobre a sala de aula e sobre o desenvolvimento das atividades da classe, com as suas especificidades. Situam-na ainda no plano da reflexão sobre as unidades menores que compõem o nosso sistema de escrita (palavras, sílabas, letras), não necessariamente nessa ordem; no plano do desenvolvimento das capacidades de análise fonológica das palavras⁴, da busca de semelhanças e diferenças na escrita das palavras, etc. Isso sem perder de vista o sentido do que é ler e escrever e o fato de que os textos que circularão no espaço escolar podem e devem ter vinculação com as práticas sociais de leitura e escrita. Textos reais para alunos reais que necessitam conhecer e se apropriar desses instrumentos produzidos por nossa sociedade para conhecer e dar sentido ao mundo.

Esse parece ser um desafio para a organização do trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a). Como bem aponta Batista *et al* (2003, p. 22), o desafio coloca problemas de concepção e de organização escolar que necessitam ser enfrentados coletivamente.

[...] é preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado). É necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças).

⁴ A esse respeito, ver o artigo de Moraes e Rios.

A conversa chega ao seu ponto central: os métodos de alfabetização

Para melhor contextualizarmos nossa discussão, apresentaremos, a seguir, os principais métodos de alfabetização repertoriados pela literatura. Tal conhecimento é importante para que nos apoiemos na história para conduzirmos novos rumos e traçarmos novas metas e estratégias de ensino.

Sem o interesse de sermos exaustivos, traçaremos as características de cada um e algumas considerações sobre seus limites, com o objetivo de responder à questão que estamos examinando.

Achamos conveniente, antes de apresentarmos alguns dos métodos mais utilizados, começarmos por definir melhor o que entendemos por **método**. No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, precisamos explicitar que não temos a intenção de negar a importância dos métodos. Ao contrário, acreditamos que o ensino sistemático do sistema alfabético é não só desejável como também necessário.

Vejamos então os métodos de alfabetização mais utilizados em determinados momentos históricos no Brasil.

Grosso modo, podemos afirmar que os métodos de alfabetização se dividem em três grandes grupos: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos analítico-sintéticos. Por serem construções heterogêneas, esses grandes grupos possuem, cada um, variações que denotam seu dinamismo.

Métodos sintéticos

Os métodos sintéticos são os métodos que prevêm o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). Propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico.

Como foi historiado por Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 7):

Os métodos sintéticos foram os primeiros a serem utilizados (Mialaret, 1967; Matthews, 1966). Pode-se dizer que estes métodos, sob forma dos métodos alfabéticos, são os mais antigos, sendo utilizados, sem outros competidores, desde a antiga Grécia e o Império Romano até o início do século XVIII. O método é assim descrito por Dionigi de Alicarnasso: “Quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, em seguida suas formas e seus valores, então as sílabas e suas modificações, e depois disso as palavras e suas propriedades, isto é, os alongamentos, a acentuação e outras coisas deste tipo. Quando chegamos a conhecer isto, enfim, começamos a ler e escrever, sílaba por sílaba, inicialmente de forma lenta; em seguida, quando passado um tempo considerável, estão impressas no nosso âmagos suas formas determinadas. Fazemos o mesmo exercício na forma mais fácil possível, de modo a poder ler com segurança e prontidão inacreditáveis, sem encontrar obstáculos em qualquer livro com que nos encontramos”. (citado em MATTHEWS, 1966, p. 6).

A idéia de que o treino do nome das letras era pré-requisito para a aprendizagem da leitura fundamentava a técnica da soletração,

em que os alunos pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (bê com a, ba, te com a, ta, bata).

A crítica a esse modelo de alfabetização fez-se no próprio interior da perspectiva sintética. Os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam). Assim, os defensores dos métodos fônicos adotaram o pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança e em sua capacidade de imitação de sons específicos.

Basicamente, trata-se de fazer pronunciar as letras, aprendidas uma de cada vez, de acordo com seu valor fônico, como se pronunciam enquanto unidades das palavras. Desta forma, o método fônico possuiria a vantagem de não criar interferências entre o conhecimento dos nomes das letras e o conhecimento do som correspondente. Apesar do avanço apresentado pelo método fônico em relação ao método alfabético, não são eliminados os problemas do mecanicismo e repetitividade da aprendizagem, obrigando ainda a criança a estar longe por um longo período de tempo dos significados das palavras e dos textos, verdadeiro objetivo da aprendizagem da leitura (ROAZZI, LEAL e CARVALHO, 1996, p. 8).

Acrescentamos a essa crítica, a preocupação com a passividade do aluno diante da aprendizagem do sistema de escrita. Se prestarmos atenção à língua falada, é fácil percebermos que essa se apresenta como algo que flui continuamente. Esse fluxo sonoro dificilmente apresenta intervalos entre as palavras. Concebemos que é a exposição a situações de reflexão sobre as palavras que pode ajudar as crianças e adultos em processo de alfabetização a perceber essas unidades menores.

Os métodos silábicos também podem ser lembrados nesse grupo. As abordagens baseadas nos métodos silábicos promovem o ensino, de modo que os alunos são levados a memorizar padrões silábicos (partindo dos mais simples, com estrutura consoante-vogal) e, depois, a uni-los em palavras. Nesse sentido, os alunos só eram chamados a formar palavras que fossem compostas dos

padrões silábicos trabalhados. A concepção básica é que a aprendizagem ocorre por memorização, bem como a alfabetização também assim ocorre.

Em conclusão, as abordagens sintéticas parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano.

Métodos analíticos

Os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas). Como salientam ROAZZI, LEAL e CARVALHO (1996, p. 9):

A análise das unidades mais simples e elementares das palavras não é feita fora do significado que estas partes contribuem para formar. Estes métodos se fundamentam no fato de que os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais, podendo até tornarem-se um obstáculo. Nessa abordagem, concebe-se que a habilidade da criança em extrair o sentido do mundo da escrita implicitamente a capacitará a utilizar seus mecanismos. A explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica.

No ensino que parte das palavras, coloca-se a criança diante de um conjunto de palavras que elas reconhecem globalmente, através da memorização, e, aos poucos, quando a criança aprende uma pequena quantidade de palavras, essas são apresentadas em combinações diferentes para construir sentenças significativas. Após as crianças dominarem um conjunto de palavras de forma estável, passa-se a enfatizar que os símbolos das letras representam determinado som específico.

Cada fonema passa a ser trabalhado até que a criança se torne capaz de operar conversões letras-sons de maneira quase automática.

De modo similar, nos métodos que se parte de sentenças, propõe-se que os alunos memorizem sentenças e façam a leitura global até que passem a reconhecer partes dessas sentenças em outras sentenças. Assim,

Esses métodos prevêm, no início da aprendizagem, um período bastante longo dedicado à atividade de memorização de unidades estruturalmente mais complexas da língua escrita (palavras e frases), para somente em seguida, através de um processo espontâneo de descoberta, as crianças passarem a subdividi-las e a prestar atenção às suas peculiaridades (fonemas, sílabas e letras). Por sua vez, a partir das letras e sílabas aprendidas, a criança passaria a ler e escrever as outras palavras e frases ainda não memorizadas. Desta forma, a criança alcançaria uma compreensão da correspondência entre sons e letras (fonemas/grafemas) e, em seguida, tornar-se-ia capaz de ler qualquer palavra nova, através de um processo de análise e síntese. Nessa perspectiva, concebe-se que nos métodos analíticos parte-se da palavra, das frases e textos a partir dos interesses das crianças. A análise da criança acerca da estrutura da palavra e seus elementos componentes será realizada, neste ponto de vista, alguns meses depois em função de um interesse “espontâneo” da criança (ROAZZI, LEAL e CARVALHO, 1996, p. 9).

Um dos primeiros pedagogos a fornecer uma definição e caracterização desse tipo de perspectiva foi Nicholas Adams, em 1787 (citado em Titone, 1963): “Quando você quer fazer conhecer um objeto a uma criança, por exemplo, um vestido, passou pela vossa mente mostrar-lhe separadamente as mangas, a frente? Não, certamente. Pelo contrário, você mostra o vestido todo e diz: eis aqui um vestido. É também desta forma que as crianças aprendem a falar; por que não fazer o mesmo para ensinar a ler e escrever?” (p. 102).

Na proposta de Adams, são fornecidas à criança palavras conhecidas e com certa conotação emocional, como mamãe, papai,

prato, etc. Aos poucos, aumenta-se o número de palavras e pede-se à criança para discriminar entre eles:

A experiência irá vos convencer que o pequeno aluno necessitará de muito menos tempo para reconhecer estas seis palavras, do tempo que seria necessário para torná-lo capaz de distinguir com segurança um /a/ de um /b/ ou de um /c/. Quando ele tiver em sua caixa duas ou três dúzias de folhas de papel, escreva novamente estas mesmas palavras em cartas de jogos iguais e procure que a criança emparelhe as folhas com as cartas correspondentes; em muito pouco tempo as folhas de papel se tornarão inúteis, e só o aspecto das letras que compõem as palavras será suficiente para lê-las.

Adams continua dizendo:

Pensem que enquanto vocês estão lendo, não lêem senão palavras e frases inteiras e não letras e sílabas; e que quando cantam vocês percebem um todo musical e não as simples notas. Supõe-se, como a razão e a experiência provam, que a criança depois de três meses saiba pelo menos ler uma pequena estória. (p. 103)

Outro educador que também caracterizou os métodos analíticos foi Decroly, que colaborou para elaboração do método analítico, mais especificamente denominado de método global (ver DECROLY & DEGAND, 1906). Os pressupostos teóricos são oriundos das abordagens ideovisuais, ou naturais. A base de sustentação teórica era a Psicologia, que, no final da século XIX e começo do século XX, destacava que o primeiro momento no processo de aprendizagem fosse do tipo sincrético ou global, e a leitura era vista como um processo eminentemente visual. Decroly defendia que era necessário partir das frases: “Significa ir do concreto para chegar aos detalhes abstratos (sílabas, letras)” (p. 294).

Os critérios que caracterizavam esse método eram basicamente quatro: 1) a adoção de um procedimento basicamente visual; 2) a utilização de uma frase ou de uma palavra concreta inserida em uma ação a ser executada; 3) inúmeras repetições facilitadas pelo interesse e pelo

⁵ Para maior aprofundamento da contribuição pedagógica de Decroly no ensino da leitura e da escrita, ver DALHEM (1932).

jogo; 4) decomposição natural das palavras elaboradas pela mesma criança. Para Decroly, a centralização do processo de aprendizagem em frases ou palavras satisfaria exigências motivacionais e emocionais⁵.

Nessa mesma linha, Dottrens & Margairaz (1951) afirmavam que:

A leitura deve se tornar ocasional, a necessidade de sua aprendizagem deve aparecer com o propósito de uma necessidade da criança, deve responder aos seus interesses... A comparação (entre sílabas e letras iguais) se estabelece espontaneamente, sem precisar que o professor intervenha. Insistimos sobre o fato de que para ter todo o seu valor, este trabalho de análise seja espontâneo e não provocado. (p. 59-60)

Essa ênfase na espontaneidade do processo de aprendizagem pode ser encontrada também em Mialaret:

Seria preferível falar em decodificação e análise porque é o desejo de ler uma palavra nova que conduz à atividade de análise, mas existem, também, análises espontâneas que não podem ser negligenciadas. (p. 85)

Resumindo, podemos destacar, com Roazzi, Leal e Carvalho (1996), que:

Uma característica fundamental dos métodos analíticos refere-se não só à preocupação com aspectos motivacionais, mas também à não diretividade do professor na condução do processo de aprendizagem. Isto é, a aquisição das letras e do valor da relação espaço-temporal entre elas é feito através de um processo de análise-síntese espontâneo e ocasional de palavras inteiras anteriormente memorizadas. Desta forma, privilegia-se, neste processo, o caráter de espontaneidade e ocasionalidade, isto é, o interesse ocasional espontâneo da criança.

Métodos analítico-sintéticos

Os métodos analítico-sintéticos partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases,

textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas. Roazzi, Leal e Carvalho (1996, 13-14) destacam que:

Os métodos analítico-sintéticos derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise-síntese. Do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura.

O método “Le sablier”, elaborado por Gisèle Prefontaine (1969), e explicitamente denominado pela autora como método analítico-sintético; o método proposto por Correl, em 1967 (ver SKINNER & CORREL, 1974), de orientação comportamentalista, através da instrução programada; o método elaborado por Kratzmeier (1971), no final dos anos sessenta; e ainda o método elaborado por Sullivan (1986), denominado “Language experience approach” (LEA: Abordagem da Experiência da Linguagem) podem ser usados para exemplificar tal abordagem.

Entre as variações do método analítico-sintético, encontramos a Palavração. Com ele, o aluno aprende palavras e depois as separa em sílabas para com estas formar novas palavras. Um exemplo bem próximo de nós é o chamado “Método Paulo Freire”, Ele consiste em um método de palavração global não-fonético, no qual as palavras são selecionadas dentro do universo vocabular

dos alunos. Paulo Freire inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à sua realidade. Um dos seus méritos está em reconhecer que a relação afetiva com as palavras impulsiona a aprendizagem: não há dúvida de que a conotação política e libertária do trabalho de Paulo Freire fizeram dele um dos educadores mais conhecidos no Brasil e no mundo.

Todos os métodos até agora apresentados guardam entre si semelhanças que precisamos salientar. Conforme abordaram Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 19-20), há:

uma certa predisposição a não considerar os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos diferentes métodos acima apresentados têm considerado a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, suas idéias e hipóteses sobre a escrita, antes desta entrar na escola e ser alfabetizada. Estudos recentes (FERREIRO, 1988) têm demonstrado que a criança tem conhecimentos e concepções acerca da escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seus contatos diários com o mundo da escrita. Pode-se observar também, nas análises dessas abordagens, que há uma desconsideração da capacidade que os aprendizes têm de formular hipóteses, analisar o sistema da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1991), e usar diferentes estratégias e indícios auxiliares no seu processo de descoberta.

Alertamos, ainda, que não há, na maior parte dessas propostas, preocupação com a inserção dos alunos em eventos em que a escrita apareça de forma dinâmica, com textos lidos ou escritos para atender a diferentes finalidades sociais. A alfabetização na perspectiva do letramento não é, assim, foco de reflexão e, conseqüentemente, de ação pedagógica.

Considerando esses limites, propomos não uma rejeição ao uso de métodos, e sim, como diz Magda Soares, uma reinvenção da alfabetização, com estratégias didáticas sistemáticas para ensinar os alunos a ler e a produzir textos com autonomia.

Algumas palavras finais dessa ponta de conversa

[...] 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.

Magda Soares

Como já foi dito, nosso interesse aqui não é o de defender a volta aos antigos métodos de alfabetização. Acreditamos, porém, que o professor necessita trilhar um caminho em que ele seja capaz de compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova e estranha aos alunos na fase inicial da alfabetização e exige novas construções e organização do professor e da professora em sala de aula. Exigem, portanto, o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos em que, para que e por que se aplicam. Exige ainda a capacidade de organizar seqüências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir as práticas e usos sociais da nossa língua. Nunca é demais lembrar que a apropriação do sistema de escrita alfabética comporta especificidades que demandam um professor com capacidade de entender que a aprendizagem da leitura e da escrita se faz, por exemplo, se o aluno reconhecer as relações entre fonemas e grafemas.

Estamos assim retomando a questão inicial proposta. Com propriedade e sabedoria, Magda Soares (op. cit.) afirma o que acreditamos ser um caminho para pensarmos a prática e a metodologia de alfabetização, sem termos medo de nos apoiar nos conhecimentos que já dispomos para tornar eficaz o aprendizado da leitura e da escrita na escola,

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.

E tudo isso é apenas o início de uma longa conversa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Batista, A.A.G.; PAIVA, A.; RIBAS, C. Frade, I.C.; VAL, M.G.C.; BREGUNCI, M.G. Castanheira, M.L. & Monteiro, S.M. Ciclo inicial de alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais; UFMG/CEALE, 2003.

DECROLY, O.; DEGAND, J. Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture. *Revue Scientifique*, 10, 290-299, 1906.

DOTTRENS, R.; MARGAIRAZ, E. *L'appressintage de la lecture par la méthode globale*. Neuchâtel, 1951.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1991.

KRATZMEIER, H. Reading in pre-school age. *AVTO – Periodico di Vita Scolastica e Amministrativa*, 15 (9), 35-46, 1971.

MATTHEWS, M. M. *Teaching to read historically considered*. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

MIALARET, G. *L'apprendimento della lettura*. Roma: Armando, 1967.

PREFONTAINE, G. *Les technique du sablier. Société A. Binet et T. Simon*, 69, (510), 270-281, 1969.

ROAZZI, A.; Leal, T. F.; CARVALHO, M. R. *A questão do método no ensino da leitura e da escrita*. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

SKINNER, B.F.; CORREL, W. *Pensare e apprendere*. Roma: Armando, 1974.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 2003.

SULLIVAN, J. Language experience in the content áreas. *The Reading Teacher*; 39 (7), 665-667, 1986.

TITONE, R. *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*. Zurich: Pas Verlag, 1963.

Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?

Artur Gomes de Moraes

Até hoje a maioria dos que se dedicam à alfabetização – professores, psicólogos ou lingüistas – usa de forma corriqueira três expressões para referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita dos alunos principiantes. Estamos falando das palavras “código”, “decodificar” e “codificar”. Elas parecem ter se cristalizado com o tempo, de modo a impedir que busquemos formas mais adequadas para nomearmos o mesmo objeto e fenômenos a que se referem. Vemos que hoje, apesar de muitos terem incorporado a idéia de que “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar”, isto é, que o indivíduo precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado, o uso das três expressões, girando em torno da idéia de código, parece inarredável.

Nosso intuito neste capítulo é discutir o quanto precisamos revisar aquelas três expressões, pelo que contêm de equívoco na forma como concebem a escrita alfabética, seu aprendizado e, conseqüentemente,

seu ensino. Num primeiro momento, depois de examinar em que consiste um código, enfocaremos por que a escrita alfabética é um sistema notacional. Veremos que na história os diferentes tipos de notação escrita que a humanidade inventou optaram por registrar aspectos distintos da linguagem (ou os significados ou as seqüências sonoras que constituem as palavras) e que a escrita alfabética, ao filiar-se ao segundo grupo – que simboliza as seqüências sonoras ou significantes orais –, organizou-se em torno de uma série de propriedades ou restrições.

Demonstraremos, então, que tais propriedades constituem o enigma que o aprendiz terá que descobrir, para poder beneficiar-se da memorização dos nomes das letras, do conhecimento de seus valores sonoros, etc. Debateremos o quanto certas dificuldades que tínhamos (ou continuamos tendo) para explicar o aprendizado da escrita alfabética devem-se ao fato de não tratá-la como um objeto de conhecimento em si. Ilustraremos esse ponto contrastando o enfoque tradicional, que pressupunha o desenvolvimento de habilidades de memória ou perceptivo-motoras como condição para o aluno alcançar uma “prontidão para a alfabetização”, com o enfoque da teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que revela o quanto a tarefa do alfabetizando é muito mais complexa e conceitual.

Para finalizar, defenderemos que o enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc.), permitam *alfabetizar letrando*. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a *escrita da linguagem* (o Sistema de Escrita Alfabética) como a *linguagem que se usa para escrever* os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

Códigos: o que são?

Quando criança – por volta da terceira série – eu gostava de brincar de ‘cartas enigmáticas’. Para isso, eu e uma colega colocávamos, numa folha dos cadernos de cada uma, as letras

do alfabeto e, ao lado delas, a gente combinava e anotava os nossos símbolos secretos, que iam substituir as letras. Assim, por exemplo:

A= ■ B= □ C= ▲ D= ▼
E= ● F= ○ G= ☆ etc.

Como só a gente conhecia aqueles símbolos, podia escrever, durante a aula, mensagens secretas, que nem a professora nem os outros colegas conseguiam ler.

Penso que essa foi a primeira vez que eu usei um código para escrever. Eu achava muito fácil. Mas eu já estava muito avançada na escrita. Já estava na 3ª série”.

(depoimento de Élide Santos, professora alfabetizadora)

Esse exemplo pode nos ajudar a abrir a discussão que queremos desenvolver neste capítulo: a compreensão de que nosso sistema de escrita não é um código, mas um sistema notacional.

Além de burlar as regras da disciplina escolar, a brincadeira praticada pela professora Élide e sua colega tinha algo peculiar: aquelas alunas transgressoras estavam exercitando o uso de um código. Estavam usando um *conjunto de sinais que substituíam os sinais de um outro sistema notacional*, no caso, o sistema alfabético.

Isso fica evidente, se considerarmos alguns códigos reais, como o código Morse, empregado há muito nas comunicações telegráficas. Nesse caso, o que é preciso para aprender a “usar o código”? Cremos que a resposta é simples: 1) já ter compreendido como funciona o sistema notacional (sistema alfabético) cujos símbolos foram substituídos; e 2) memorizar os novos símbolos substitutos. A aparente facilidade da resposta não deve ser confundida com o que acontece com quem está aprendendo a ler e a escrever pela primeira vez. Nesse caso, a tarefa 1 (compreender como funciona o sistema notacional) envolverá um complexo trabalho cognitivo, para dominar as propriedades do sistema notacional em foco.

Antes de avançarmos na conceituação de *notação* e *sistema notacional*, gostaríamos de exemplificar, mais uma vez, a diferença entre código e sistema notacional, tomando como referência a escrita em Braille.

Do ponto de vista da história coletiva, o Braille é um código, já que seus 64 sinais, criados no século XIX, substituem as letras, números e alguns outros símbolos já existentes em outros sistemas notacionais (alfabético e numérico decimal), usados há séculos pelos indivíduos com visão normal. Do ponto de vista individual, para um portador de deficiência visual, aprender a ler e a escrever pela primeira vez em Braille implica compreender o funcionamento dos sistemas de notação alfabética e numérica decimal, como é exigido para todos os seus pares videntes. Nesse sentido, seria inadequado referir-se ao objeto que o aprendiz vai dominar como um código. Se, no entanto, para atuar como professora daquele aluno, uma pessoa com visão normal e já alfabetizada vai aprender a escrever em Braille, vemos que seu processo será bem distinto: ela terá apenas que adquirir o código, memorizando e automatizando símbolos substitutos para os sistemas (alfabético; de numeração decimal) com os quais está há tempos muito familiarizada.

Notação, representação e sistemas notacionais

Diferentemente dos outros animais, nós, os seres humanos, temos uma capacidade cognitiva especial: a de produzir notações, marcas externas, símbolos registrados sobre superfícies, que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real. É uma capacidade exclusiva de nossa espécie, que transmite às gerações seguintes os princípios de uso e habilidades para tratarmos a realidade através de sistemas simbólicos tão complexos como a notação alfabética, a notação numérica, a cartográfica e a musical.

Se Vygotsky (1937/1978) já enfatizava o papel especial que essas “ferramentas psicológicas” têm sobre nosso funcionamento mental, só mais recentemente (cf. KARMILOFF-SMITH, 1992; TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1992; TOLCHINSKY, 1995) a psicologia cognitiva vem tratando com mais atenção esse domínio de conhecimentos que passamos a designar como *notacional*.

Também no campo da alfabetização, o uso dos termos *notação* e *sistema notacional* parece ser recente. Em nosso país, cremos que eles apareceram, pela primeira vez, na obra *A produção de notações na criança – linguagem, número, ritmo e melodias*, organizada por Hermine Sinclair e aqui publicada pela Editora Cortez, em 1990.

Nas últimas décadas, tanto no debate acadêmico como na mídia, o termo *representação* tem assumido significados diversos, dos quais destacaremos dois. Por um lado, é usado como sinônimo amplo de *conhecimentos*, *concepções*, referindo-se então a representações internas, que construímos na mente e que, segundo a psicologia cognitiva, adotamos em nossas interações com a realidade. Por outro lado, a palavra *representação* tem também sido usada como sinônimo de *registro externo*, *registro simbólico materializado numa superfície exterior* (folha de papel, tela de computador, etc), quando então assume sentido equivalente ao da palavra *notação*.

Embora não queiramos “brigar por palavras”, temos optado, sempre que possível, por fazer uma distinção entre os dois termos (*notação* e *representação*) porque, como justificamos em outro trabalho (MORAIS, 1995), interpretamos que o termo *representação* é muito ambíguo e que seu uso indiscriminado não ajuda a diferenciar o que são *processos mentais internos* e *formas externas de registro simbólico*.

Se considerarmos, por exemplo, dois aprendizes com rendimentos bem diferentes numa mesma turma de alfabetização, veremos que em algumas ocasiões, apesar de produzirem *notações idênticas na aparência* (ambos escrevem corretamente o nome da professora), possuem *representações ou conhecimentos bem diferenciados* sobre aquelas notações (um apenas reproduz o nome de memória e o outro, já alfabetizado, sabe por que colocou aquelas letras, naquela ordem, etc.). Para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades.

Antes de avançarmos nesse tema, retomemos o que estamos concebendo como sistemas notacionais. Os principais exemplos desses sistemas que a humanidade inventou, já mencionados, são os

sistemas de notação alfabética, o de numeração decimal, a notação musical e a cartografia.

Segundo Nelson Goodman (1976), estudioso do tema, a atividade humana de notar com aqueles sistemas corresponde a usar *caracteres* (símbolos como letras, algarismos, notas musicais, etc.) de um *sistema simbólico convencionalizado*, que atende a certas *propriedades*, para poder *substituir objetos da realidade de modo fiel*.

Para funcionar como notações substitutas, as marcas do sistema simbólico terão que escolher quais propriedades dos objetos serão preservadas e quais serão omitidas. Ferreiro (1985) analisa isso, observando que, se a notação contivesse todas as características ou propriedades do objeto que substitui, seria uma cópia ou réplica do objeto e não uma simbolização dele. Ao fazer opções quando criamos um sistema notacional, priorizamos certas características dos objetos que vão ser simbolizados, enquanto outras não são levadas em conta.

Assim, por exemplo, os mapas usam o princípio de analogia, ao fazer o contorno do litoral de uma região, tentando “desenhá-lo” de forma idêntica. Mas esquecem outras propriedades, ao simbolizar/notar aquela costa. Deixam, conseqüentemente, de indicar detalhes de cada trecho, desconsideram muitas variações no relevo, etc. No mesmo tipo de notação, para registrar a presença de capitais, cidades ou fronteiras, a cartografia moderna usa símbolos completamente arbitrários (bolinhas de tamanhos e cores diferentes, quadradinhos, linhas pontilhadas, etc.), cujos significados são convencionalizados numa legenda, mas que nada guardam da aparência das cidades ou vilas que substituem (FERREIRO, 1985).

O que esta escolha “do que colocar na simbolização” tem a ver com a notação alfabética? Trataremos essa questão na seção seguinte, fazendo uma breve viagem na história da escrita da linguagem.

Os sistemas de escrita ao longo da história

Antes de inventar os alfabetos, a humanidade criou outros sistemas de escrita com propriedades ou princípios distintos. A questão

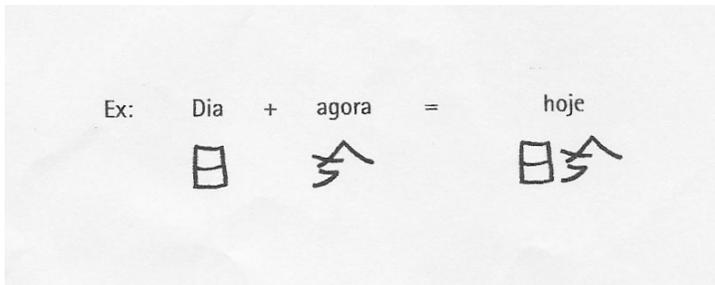
a ser decidida, sempre, era o que colocar no suporte (parede, placa de argila, pergaminho, etc.) como marcas que simbolizassem as palavras da língua oral.

A partir de Saussure (1916/1978), entendemos que as palavras de uma língua – ou signos lingüísticos, para usar o termo técnico – têm dois componentes essenciais. Por um lado, elas encerram *significados*, isto é, remetem a conceitos, idéias que formulamos em nossas mentes. Por outro, elas se materializam através de *significantes*, que, no caso da modalidade oral de uma língua, correspondem às seqüências de sons que pronunciamos ao falar cada palavra. Na hora de criar um sistema de notação escrita para a língua oral, o ser humano teve que tomar/criar algumas decisões (cf. COULMAS, 1989): tentar registrar a “palavra toda” (seu significado) ou as partes sonoras que a compõem (seu significante).

Assim, as primeiras formas de escrita da humanidade privilegiaram o *registro dos significados das palavras*. Num sistema *logográfico* mais antigo, isso fica muito claro: os desenhos (ou ícones) usados para escrever buscavam reproduzir de forma simplificada aspectos da forma física externa dos objetos, de modo que a palavra *peixe* podia ser notada mediante o desenho do contorno externo do corpo daqueles animais, idealizando-se certo formato de peixe. Veja-se que outras características do objeto real (como o tamanho, o peso, a textura, etc.) não foram levadas em conta na notação, como tampouco se registrou a seqüência de sons pronunciada (pelos falantes da língua em questão), para referir-se ao animal. A ligação entre o ícone (desenho usado para notar) e a palavra oral se fazia remetendo diretamente o leitor ao significado da palavra, sem “traduzir” partes do traçado do desenho em partes sonoras da palavra. O difícil num sistema desse tipo era notar palavras que não correspondiam a objetos isolados e concretos no mundo real (por exemplo, *sentir* ou *beleza*).

Ainda entre os sistemas que representavam a palavra como unidade, encontramos escritas muitas vezes chamadas de *ideográficas*, como o sistema *kanji*, até hoje usado pelos chineses. Naquele sistema também optou-se por notar o significado em lugar dos significantes orais. Mas, para fazê-lo, abriu-se mão de desenhos estritamente vinculados

aos objetos do mundo real e passou-se a usar símbolos simples ou compostos, socialmente convencionalizados como substitutos das palavras em questão. Desse modo, por exemplo, a escrita da palavra *hoje* é composta por uma junção dos caracteres usados para notar as palavras *dia* e *agora* (ver Fig. 1). Tal como no caso dos sistemas “mais pictográficos”, o leitor se deparava com um registro do significado da palavra em pauta, já que a pronúncia dos segmentos orais que a compõem (seus fonemas ou suas sílabas) nada tinha a ver com os caracteres usados.



Após essas soluções iniciais, observamos na história humana uma tendência a criar sistemas de escrita que passaram a notar as partes sonoras que compõem as palavras, isto é, seus significantes orais. Em alguns casos, sobretudo em línguas com um repertório de sílabas pouco complexo (cf. COULMAS, 1989), a solução foi criar um caractere para cada sílaba oral. Isso ocorre com o sistema *kana*, usado até hoje no Japão. Para compreendermos como funciona uma escrita silábica, consideremos o seguinte exemplo fictício: Se as sílabas orais /ba/ e /ta/ de nossa língua fossem notadas pelos símbolos □ e ∩, então a palavra que pronunciamos como /batata/ seria notada como □□∩∩.

Se aplicado ao português, um silabário teria um número bem grande de símbolos a ser memorizados (centenas), já que as sílabas orais que constituem as palavras de nossa língua apresentam diversos tipos de combinação entre sons vocálicos e consonantais.

Depois de usar vários sistemas que continham sobretudo consoantes, conseguimos, na Grécia antiga, chegar a um sistema de escrita

no qual, além de notar a seqüência de sons menores das palavras (que depois passamos a chamar de fonemas), utilizávamos tanto caracteres para os sons equivalentes aos sons vocálicos como para aqueles equivalentes às consoantes pronunciadas. Os alfabetos, tal como o usado para escrever nossa língua portuguesa, derivado do alfabeto latino, difundiram-se e foram adaptados pelos falantes de diferentes idiomas. Observe-se que, nesse ponto da evolução de nossos sistemas de escrita, a unidade que se optou por notar ou registrar externamente mudou radicalmente em relação às antigas escritas pictográficas ou ideográficas. Chegamos então a um modo de substituir os objetos do mundo, através da escrita, no qual a unidade deixou de ser o significado global (a palavra oral inteira, a idéia ou significado a que ela remete) e passamos a registrar a cadeia ou seqüência de sons que formam seu nome e que, isoladamente, não têm significado.

Essa muito breve revisão histórica teve por objetivo ressaltar alguns aspectos para os quais precisamos estar atentos, quando consideramos a tarefa de um aprendiz, ao iniciar-se nos mistérios da escrita alfabética. Se a humanidade demorou tanto em construir uma solução complexa como o alfabeto, para quem vai começar a aprendê-lo há muito o que descobrir:

- “como é que essas coisas estranhas que chamam de letras, funcionam juntas umas das outras?”,
- “o que é que elas têm a ver com os objetos (ou ações, ou sentimentos, etc.) que estão registrando no papel?”
- “por que essas letras e não outras é que estão aí? etc.... etc.

Dito de outro modo, para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos,

erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir.

O aprendizado do SEA visto como um código: os equívocos da interpretação e suas conseqüências

Lembro bem de um aluno, Pedro, que no final do ano ainda não tinha conseguido aprender a ler e escrever. Ele era um menino esperto e se relacionava bem comigo e com os colegas.

Mas Pedro fazia parte dos alunos que, como a gente dizia, sabiam “tirar do quadro”. Ele conseguia copiar no caderno tudo que eu colocava no quadro. Tinha uma caligrafia boa, até bem legível.

Lembro que ele gostava de escrever seu nome. Fazia bem devagar e depois passava o dedo por cima, sem parar nas letras e dizia que ali estava escrito /pedru/.

No final do ano ele tinha conseguido também decorar os nomes de todas as letras do alfabeto e os nomes de muitas sílabas. Na escola a gente usava naquela época uma cartilha do método silábico e ele passava o dedo por cima da família e dizia “é o BA, o BE, o BI”, ... tudinho. Ele sabia até dizer de cor várias palavras e frases (da cartilha), mas não tinha se alfabetizado.

(depoimento de Angelita Lima, alfabetizadora, ao ser solicitada a recordar um caso de aluno que não tinha tido sucesso na 1ª. série)

O aluno do exemplo acima é um caso emblemático e não raro, sobre o qual precisamos refletir. Como membro do “grupo dos que tiravam do quadro”, ele demonstrava ter excelente percepção ou discriminação visual: “catando agulha num palheiro”, transpunha do

quadro para seu caderno, letra após letra, as palavras que não conseguia ler. Parecia um estrangeiro copiando, com perfeição, uma língua que não era a sua.

Pedro tinha também ótimas coordenação motora e memória. Desenhava (“bordava”) palavras em letra cursiva e memorizava o que estava escrito em cada página de seu livro didático. Enfim, se seu problema não era a carência de certas habilidades mnemônicas ou perceptivo-motoras, o que lhe faltava?

Até pouco tempo atrás, acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Como a escrita alfabética era concebida como um código, para memorizar e associar as letras aos sons, os alunos deveriam alcançar um estado de “prontidão”, no tocante a habilidades como: “coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc.

O fracasso na alfabetização tendeu então a ser atribuído à “ausência de prontidão” naquelas habilidades, vistas como a “chave” explicativa para o aprendizado da escrita alfabética, e o treinamento das mesmas habilidades, especialmente para os alunos oriundos de meios populares, passou a ser prescrito como a receita mágica para o sucesso. A história recente atesta o quanto isso tudo foi desastroso.

Desconsiderando o ponto de vista do aprendiz principiante, julgávamos que, para aprender a escrever, era preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçando-as de modo legível e decorar os sons a que elas se referiam. Como observaram as autoras da teoria da psicogênese da escrita (cf. FERREIRO, 1985; FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; ver também o capítulo 3 neste volume), na interpretação até então vigente, tudo era concebido como se não houvesse um cérebro mediando o que a mão traçava e o que a boca pronunciava. Mais que isso, não se considerava que a escrita alfabética consistia num sistema com propriedades que o aluno precisaria compreender.

Assim, acreditava-se que a tal “prontidão” seria o requisito para o aluno usufruir do ensino que lhe era oferecido, o qual, por sua vez, dependeria do emprego de um “bom método”.

Para alcançar a “prontidão”, treinava-se o aluno, na educação infantil ou no começo da primeira série, nas já mencionadas habilidades de memória e perceptivo-motoras. Diariamente os alunos eram submetidos a atividades como cobrir pontinhos ou copiar linhas sinuosas, cobrir vogais com feijões, etc. Na realidade, a escola não permitia que o aluno convivesse com a linguagem escrita – não se liam textos dos diversos gêneros que circulam socialmente – nem criava situações para o aluno refletir sobre como a escrita alfabética funciona. Não havia uma reflexão sobre as palavras em si.

Sabemos hoje que os famosos “testes de prontidão” (como o ABC, de Lourenço Filho ou o Metropolitano) avaliavam habilidades não-centrais para alguém aprender a ler e a escrever. Pesquisas constataram que crianças já alfabetizadas eram avaliadas como “imaturas” para a alfabetização (cf. CORRÊA; SANTOS, 1986), o que atesta o quanto aqueles instrumentos – e a concepção em que estavam baseados – eram promotores de exclusão.

Quanto aos tradicionais métodos de alfabetização (ver o cap. 1, neste volume), independentemente de serem sintéticos (alfabético, fônico, silábico) ou analíticos (global, sentencição, palavração), sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do aprendiz como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo adulto. Cabia então ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar.

Os adultos – que não deixavam os principiantes escreverem como acham que se escreve – pensavam que na mente do alfabetizando uma série de conhecimentos já estariam disponíveis (cf. FERREIRO, 2003). Por exemplo, acreditavam que ele já seria capaz de, mentalmente, tratar como unidades uma série de elementos da língua (palavras, sílabas, fonemas). O aprendiz também já compreenderia que as letras registram os sons que falamos, razão pela qual, para aprender, bastaria repetir, em doses homeopáticas, as tarefas não-reflexivas que o “bom método” lhe impunha.

O aprendizado da escrita alfabética tomada como um sistema notacional: compreendendo as propriedades do sistema e memorizando/ automatizando suas convenções

É muito gratificante, para uma professora, ver quando o aluno ‘dá o estalo’. É super-emocionante. Parece uma coisa mágica. Aquele menino que vinha fazendo as tarefinhas, decorando as famílias (silábicas), mas que não conseguia ler sozinho, de repente se desarna e consegue escrever. Escreve sem copiar. Consegue escrever palavras novas, fica perguntando pelas letras que a gente ainda não ensinou. É verdade que ele escreve com erros, mas é uma nova fase. Eu acho natural se ele não escreve tudo certo.

Quando o aluno dá o estalo, a gente fica tranquila, porque sabe que ele vai fechar o ano alfabetizado ou bem avançado. O problema é que nem todos conseguem isso. Mas é muito emocionante, quando a coisa acontece.

(depoimento de Heloísa Nascimento, professora alfabetizadora)

Apesar de muitas vezes serem levados apenas a copiar e a memorizar coisas, os alfabetizados – crianças, jovens ou adultos – pensam. Sim, enquanto, por exemplo, estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de um enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona. E finalmente, um dia, para surpresa de quem só lhe pedia para copiar e repetir coisas dadas prontas, acontece algo aparentemente misterioso: o aluno começa a entender como as letras se combinam e passa a escrever de um modo bem próximo do convencional. É preciso percebermos, contudo, que essa conquista não é obra de nenhuma entidade ou espírito especial que “baixasse” no aprendiz.

Quando deixamos o aluno expressar espontaneamente suas idéias sobre como se escreve (ver, neste volume os capítulos 3, sobre a teoria da Psicogênese da Escrita e 4 sobre o desenvolvimento de

habilidades metafonológicas), verificamos que o “estalo” mencionado por muitos professores não se dá de uma hora para outra, mas é fruto de uma trajetória. É a culminância de um percurso evolutivo no qual, como demonstra Ferreiro (1985), o esforço vivido pelo aprendiz envolve a resolução de duas grandes questões conceituais:

- *O que a escrita representa/nota ?* (O que se nota/registra no papel tem a ver com características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a seqüência de sons que formam os nomes dos objetos?) e
- *Como a escrita cria representações/notações?* (Cada letra substitui o quê? o significado ou idéia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? segmentos sonoros menores que a sílaba?)

Para desvendar esse enigma, o aprendiz vai ter que compreender as propriedades do sistema notacional com o qual está se defrontando. Isso implica compreender (reconstruir mentalmente):

1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;

2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora *p*, *q*, *b* e *d* tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (*p* é também *P*, *p*, *P*, *p*, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;

3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, *Q* vem sempre junto de *U* e não existe palavra terminando com *QU* em português);

4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra *O* vale por /ó/, /ô/, /õ/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com *S*, *C*, *SS*, *Ç*, *X*, *Z*, *SC*, *SÇ*, etc)

É importante observarmos que a maioria desses “detalhes”, tão óbvios – e não-conscientes para os adultos letrados – nunca envolvem só memorização. São questões conceituais. Sua complexidade fica mais evidente, se nos dermos conta de que a compreensão (ou reconstrução !!!) de outras propriedades fundamentais para o domínio da lógica da notação alfabética precisa ser feita internamente pelo aprendiz, para que ele possa avançar em seu aprendizado do sistema.

Como tem enfatizado Ferreiro (1985, 1989, 2003) compreender o funcionamento das letras implica dominar uma série de propriedades “lógicas” da notação escrita.

Por um lado, o aprendiz vai ter que elaborar mentalmente a noção de *unidades de linguagem* (palavra, sílaba, sons menores que a sílaba) para vir a entender as relações entre partes faladas e partes escritas, entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõem. Na língua oral, falamos as palavras juntas (por exemplo, /kazamarela/) e não pensamos em seus segmentos sonoros internos, quer no nível da sílaba, quer no dos fonemas. Segundo Ferreiro (2003), é o contato com a notação escrita, em que as palavras são separadas por espaços em branco, o que vai provocar essa “descoberta” de unidades nas palavras orais e permitir ao aprendiz desvendar como é que um todo (palavra falada) tem a ver com outro todo (palavra escrita) e com suas partes (letras).

Ao mesmo tempo, para entender essas relações parte-todo o aprendiz precisa vir a tratar as letras como *classes* de objetos substitutos, cujo funcionamento pressupõe a consideração de *relações de ordem*, *de permanência* e de *relações termo a termo*. Ilustrando de maneira resumida, poderíamos dizer, por exemplo, que aos poucos o aluno virá a entender que CA não pode ser o mesmo que AC. Compreenderá também que C é um caractere que substitui algo (/k/ ou /s/), independentemente de o C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C.

A essa lista de descobertas, verificadas por Ferreiro, cremos que é preciso acrescentar algo: o aprendiz descobre que o CA de *casa* é igual ao CA de *cavalo*, porque /kaza/ e /kavalu/ “começam parecido, quando falamos” (MORAIS, 2004).

Em síntese, dispomos hoje de uma explicação extremamente diferente – e a nosso ver mais adequada – para o que é a tarefa de aprender uma escrita alfabética. Ao concebê-la como um sistema notacional, passamos a ver que habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao *ato físico de notar* (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às *representações mentais* que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema. Passamos então a entender por que aprendizes como Pedro, citado no depoimento da professora Angelita, no início da seção anterior, não conseguiram ainda se alfabetizar.

Concluindo: se a escrita alfabética não é um código...

Quando descobrimos, a partir do final dos anos 1970, que a empreitada de dominar a escrita alfabética envolve profundo trabalho conceitual, surgiram muitas dúvidas diante da questão “como alfabetizar?”.

Como o leitor poderá ver nos próximos capítulos, o intuito deste livro é responder a essa questão, partindo da perspectiva de que é preciso *alfabetizar letrando* e de que para fazê-lo é necessário ter uma *metodologia de ensino*, sem recorrer, no entanto, aos velhos “métodos de alfabetização”.

Com o desenvolvimento da noção de letramento, a partir dos anos 1980, muitos pesquisadores e professores passaram a defender, como tarefa primordial da alfabetização, inserir os alunos no mundo da escrita, permitindo que, desde cedo, vivam práticas de leitura e produção textuais, um princípio com o qual estamos totalmente de acordo. O problema é que muitos daqueles defensores da dimensão “letradora” da alfabetização continuaram a enxergar a escrita alfabética como um código e a apostar num suposto aprendizado “espontâneo”, sem um ensino que ajude o aprendiz a desvendar os enigmas do alfabeto. Muitas vezes, até acham/achavam que se

poderia continuar usando qualquer um dos velhos métodos de alfabetização, desde que, na sala de aula, ocorressem práticas de leitura e produção de variados gêneros textuais.

A realidade tem mostrado o quanto isso é perigoso e ineficaz. Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções.

Nada impede que, paralelamente, desenvolvamos, na sala de aula, todo dia, as práticas letradas de exploração dos textos de nosso mundo. Mas, cremos, é preciso ajudar os alunos a não viver, solitariamente, a coisa misteriosa que alguns pensavam ser “um estalo”.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, N. ; SANTOS, A. Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. *Educação em Revista*, 3:4-7, 1986.

COULMAS, F.1 *The writing systems of the world*. Oxford, Basil Blackwell, 1989.

FERREIRO, E. *Reflexão sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.) *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. (Org.) *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- GOODMAN, N. *Los estádios del arte*. Barcelona: Seix Barrel, 1976.
- KARMILOFF-SMITH, A *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA:MIT Press/Brasford Books,1992.
- MORAIS, A. *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués*. Universidad de Barcelona, tesis doctoral no publicada, 1995.
- MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: *Letras de Hoje*. 137:175-192, 2004.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Abril, 1916/1978.
- TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A; Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60:101-130, 1992.
- TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores

Marília de Lucena Coutinho

O que geralmente acontecia quando as crianças entravam para a escola? Nas séries iniciais, elas eram submetidas a inúmeras atividades de preparação para a escrita, principalmente cópia ou ditado de palavras que já foram memorizadas. Primeiro elas copiavam sílabas, depois palavras e frases e só mais tarde eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma. Atividades como essas só aconteciam (e ainda acontecem!) na escola, porque no dia-a-dia as pessoas aprendem de outro modo: fazendo, errando, tentando novamente até acertar.

A concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: “O boi bebe”, “Ivo viu a uva” e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de “ensinar a ler e escrever”, pois se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras. Tudo que era produzido pelos alunos precisava ser controlado: os aprendizes não eram autorizados a produzir livremente

e, para escrever qualquer palavra, era preciso que primeiro as crianças conhecessem as letras e famílias silábicas necessárias para escrevê-las.

Era muito comum as crianças afirmarem coisas como: “Não posso ler (ou escrever) esta palavra porque minha professora ainda não ensinou esta letra”. Além disso, escritas espontâneas não eram permitidas, uma vez que as crianças deveriam escrever exclusivamente para acertar, sem nenhuma intenção de refletir sobre a escrita. Toda a produção deveria ser constantemente corrigida.

Os aprendizes não se lançarão ao desafio de escrever se houver a expectativa de que produzam textos escritos de forma totalmente convencional, exatamente porque no início da alfabetização isso ainda não é possível.

Ferreiro e Teberosky (1979) apontam que, tradicionalmente, o problema da alfabetização tem sido exposto como uma questão de método, e a preocupação seria a de buscar o “melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e escrever”. Como discutido no capítulo anterior, convivemos durante várias décadas (e talvez ainda hoje no espaço de muitas escolas) com três tipos fundamentais de métodos: os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo). Embora houvesse divergência entre os três, ambos percebiam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização do deciframento. A escrita era concebida como uma transcrição gráfica da linguagem oral (*codificação*), e a leitura, como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (*decodificação*). Essas práticas de ensino da língua escrita pressupunham uma relação quase que direta com o oral; as progressões clássicas, começando pelas vogais, depois combinações com consoantes, até chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, “era” o que podemos chamar de *processo ideal para se alfabetizar*.

As autoras supracitadas também apontam que, nas décadas de 1960/1970, surgiram mudanças significativas no que concernia à maneira de compreender os processos de aquisição/construção do conhecimento e da linguagem na criança. Foi nessa época que se passou a considerar que a escrita era uma maneira particular de “notar” a linguagem e que o sujeito em processo de alfabetização já possuía considerável conhecimento de sua língua materna. Até então, a alfabetização muito pouco tinha a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças, estando essencialmente baseada na repetição, memorização e era tida apenas como objeto de conhecimento na escola.

Para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais fizer isso, mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita.

A oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipóteses sobre como fazê-lo.

Aqui no Brasil, a teoria do conhecimento empirista dominou (e em muitas situações ainda continua dominando, já que pesquisas têm evidenciado que muitos professores alfabetizadores ainda trabalham com as mesmas cartilhas que usavam antes das versões mais “modernizadas” surgidas com o advento do PNLD¹) tudo o que se fez em alfabetização até a publicação do livro *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979). A teoria empirista considera que os alunos chegam à escola todos iguais e completamente ignorantes, no que se refere à escrita, e que bastaria ensinar quais letras

¹ O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do MEC, e seus objetivos básicos são a aquisição e distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental. Desde 1995, esse objetivo foi ampliado, e o PNLD passou, também, a avaliar os livros didáticos inscritos no programa. Em 1996, foi publicado o 1º Guia do Livro Didático, que contém pareceres e recomendações sobre os livros inscritos.

correspondem a quais segmentos sonoros para que eles compreendessem o modo de funcionamento do sistema alfabético.

Contrariando os fundamentos empiristas dos “métodos de alfabetização”, que viam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e “fixar” informações transmitidas pelos adultos, Ferreiro e Teberosky (op.cit.) demonstraram que as crianças formulam uma série de idéias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever. Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, as autoras observaram que o aprendiz, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, formula respostas para duas questões básicas: I) o que a escrita nota (significado das palavras? O significante?); II) como a escrita alfabética cria notações? (Utilizando símbolos quaisquer ou convenicionados? Empregando símbolos para representar sons das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema? etc.)²

Segundo Teberosky e Colomer (2003), os diversos trabalhos resultantes daquela linha teórica evidenciaram que:

- As crianças, antes de poderem ler e escrever sozinhas e convencionalmente, formulam uma série de idéias próprias ou hipóteses, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados bastante distintos dos que lhes transmitem os adultos que as alfabetizam;
- As hipóteses elaboradas pela criança seguem uma ordem de evolução em que, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Em seguida a criança constrói hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese

² Na realidade, o emprego do termo “notação” por Ferreiro e demais adeptos da psicogênese da escrita é mais recente. Antes se referiam a “representações”, no lugar de “notações”. Fazemos noutro trabalho (MORAIS, 1995) uma discussão conceitual sobre a adequação de usar-se os termos “notação”, “notacional” e “notar” para nos referirmos ao aprendizado da escrita alfabética.

silábica) e finalmente compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética). Entre esses dois momentos, haveria um período de transição (hipótese silábico-alfabética)³.

Esse processo de evolução conceitual se dá entre crianças de diferentes classes sociais, e a possibilidade de vivenciá-lo ou o ritmo em que ocorre estariam provavelmente relacionados ao maior/menor contato que os aprendizes têm com a língua escrita na escola e em seu meio e à possibilidade de vivenciarem situações em que essa é empregada socialmente.

Para saber o que pensa o aprendiz sobre o sistema de escrita, é preciso solicitar que ele escreva palavras, frases ou textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir que ele os leia logo depois de grafá-los. Pesquisas transversais e longitudinais (FERREIRO, 1988; GÓMEZ PALÁCIO, 1982) mostram que essas produções escritas têm evolução perfeitamente previsível e que, para a maioria dos autores e pesquisadores, se organizam em quatro hipóteses ou níveis. Descreveremos cada um desses níveis, buscando partir da etapa mais inicial das hipóteses de escrita (nível pré-silábico) até a mais avançada (nível alfabético), quando os alunos já conseguem compreender os princípios que baseiam a escrita alfabética. Buscaremos, em cada nível, abordar: (1) as hipóteses que os alunos já construíram; (2) os conhecimentos que ainda precisam ser construídos; (3) como o professor, de posse dos dados apontados por seus alunos, pode intervir, organizando seu planejamento e lançando desafios para que o aluno passe para outro nível; (4) sugestões de atividades adequadas às hipóteses de escrita apontadas pelos alunos.

Para tal análise, baseamo-nos em um conjunto de diagnósticos de escrita colhidos entre crianças com idades que variam entre 5 e 6 anos. Solicitamos que as crianças escrevessem determinadas palavras

³ Estudos realizados no Brasil (CARRAHER; REGO, 1984; GROSSI, 1986, 1987; MORAIS; LIMA, 1989) encontraram resultados semelhantes, quanto aos estágios conceituais que a criança vive enquanto aprende a ler e a escrever.

(boi, formiga, gato, cavalo, elefante, sapo, perereca e rã, e alguns alunos escreveram essas nove palavras e mais a palavra banana) e que as lessem, apontando com seus dedinhos cada um dos pedaços lido. Tais palavras foram escolhidas em função de alguns critérios: a) todas faziam parte do mesmo campo semântico (animais); b) as duas primeiras (boi e formiga) possibilitariam que pudéssemos perceber como os alunos haviam avançado no que se refere ao realismo nominal; c) algumas palavras (como gato e sapo) poderiam estar estabilizadas, mas também possuíam o mesmo conjunto de vogais e isso serviria para observarmos como as crianças, nos níveis silábico e silábico-alfabético, estavam grafando-as; d) selecionamos palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas para analisarmos como os alunos grafavam palavras com sílabas diferentes e, por fim, e) solicitamos que apenas o silábico-qualitativo grafasse banana para analisarmos como ele estava representando as sílabas que possuem letras repetidas.

Para facilitar a compreensão, optamos por primeiro apresentar a hipótese que o aprendiz possui em cada um dos níveis e só, posteriormente, discutiremos os protocolos de escrita, já que assim acreditamos que o leitor terá mais subsídios para analisar e compreender as escritas infantis.

Nível pré-silábico e suas hipóteses

Neste nível, as crianças possuem hipóteses bastante elementares sobre a escrita. Em uma etapa inicial, os alunos consideram que escrever é a mesma coisa que desenhar. Sendo assim, em muitas situações, se solicitarmos que um aluno escreva determinada palavra (como bola, por exemplo), será muito provável que ele desenhe uma bola, acreditando que ali está escrita a palavra.

Nesta fase, as crianças têm dificuldades em diferenciar letras e números e muitas vezes “escrevem” usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados.

Os alunos também acreditam que só é possível escrever nomes de objetos porque para eles a escrita serve para nomear as coisas.

Ações (como pular, correr, etc.) e sentimentos (amor, carinho, tristeza, entre outros) não podem ser escritos.

Para os alunos, a escrita é uma representação direta do objeto; eles ainda não conseguiram perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala. As crianças têm tendência a acreditar que se escreve guardando as características do objeto a ser escrito. Logo, se a criança é solicitada a escrever a palavra BOI, provavelmente ela o fará utilizando muitas letras, porque o boi é um animal grande e, na concepção do aprendiz, essa característica precisa ser grafada. Esse fenômeno é denominado de *realismo nominal*.

Vejam como Thales escreveu as palavras que nós ditamos:



Como podemos observar, a escrita de Thales (6 anos) refere-se à hipótese pré-silábica. O aluno não faz correspondência entre escrita e pauta sonora nem no eixo da quantidade, pois o número de letras não equivale ao número de sílabas nem de fonemas, nem no eixo da qualidade, uma vez que as letras escolhidas não correspondem aos fonemas que ele precisaria representar.

Nós já pudemos discutir quais os conhecimentos construídos pelos alunos na hipótese pré-silábica. No entanto, para que o professor possa organizar sua prática de alfabetização de forma a ajudar os alunos a avançar, precisamos também destacar quais conhecimentos necessitam ser construídos. Assim, em seu trabalho pedagógico, ele pode organizar atividades que levem em conta esses conhecimentos.

O principal desafio para este nível é auxiliar os alunos a perceber que a escrita representa os sons da fala, e não os objetos em si com suas características. Para tal, atividades de análise fonológica, em que os alunos serão desafiados a perceber que palavras que começam (aliteração) ou terminam com o mesmo som (rima) têm a tendência a ser escritas com o mesmo grupo de sílabas ou letras. A exploração oral, mas, sobretudo, escrita de poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que possibilitem a exploração de sons iniciais e finais são bastante interessantes nesta fase.

O trabalho com palavras estáveis, como os nomes dos alunos da turma, também pode auxiliar na percepção de que partes iguais se escrevem de forma semelhante, e partes (sílabas ou letras) presentes no nome de um aluno também podem ser encontradas nos nomes de outros colegas. Além das palavras estáveis, a exploração de textos conhecidos de memória ajudará na construção da base alfabética, uma vez que, ao lerem textos de cor, as crianças podem ajustar a pauta sonora à pauta escrita e, assim, podem perceber que eles lêem o que está grafado no papel.

Consideramos fundamental destacar que não estamos aqui desejando criar “uma metodologia” para ser implementada em cada nível de escrita. Nosso desejo é o de refletir, juntamente com o professor, sobre os conhecimentos de cada um dos níveis e de criar um trabalho sistemático de reflexão sobre a escrita.

Nível silábico e suas hipóteses

Neste nível, o primeiro dos desafios (entender o que a escrita nota) já foi vencido, porque os alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra. No entanto, eles desenvolveram a hipótese de que a quantidade de letras a ser

grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Sendo assim, quando desejam escrever, os alunos o fazem utilizando uma letra para cada sílaba presente na palavra. Logo, se o aluno deseja escrever uma palavra que possui três sílabas (como, por exemplo, martelo), muito provavelmente ele o fará colocando uma letra para cada uma das sílaba: PFV ou, em um nível mais avançado, AEO, grafando as vogais e ou consoantes presentes na palavra.

Nesta fase, os alunos podem, inicialmente, preocupar-se apenas com o aspecto quantitativo, marcando uma letra qualquer para representar cada sílaba da palavra, o que corresponde a um *estágio silábico de quantidade*. À medida que começam a utilizar, na escrita das sílabas das palavras, letras que possuem uma correspondência com os sons representados, eles entram na *fase silábica de qualidade*. Segundo Leal (2004), é possível que alguns alunos, ao ingressar na hipótese silábica, já o façam através de uma análise qualitativa (silábico de qualidade).

À medida que passam a escrever um grafema para cada sílaba, os alunos começam a vivenciar alguns conflitos e vão criando novas hipóteses, como a de que existe uma quantidade mínima de letras para escrever. Nesse caso, palavras monossílabas e dissílabas precisariam ser escritas com, no mínimo, três letras.

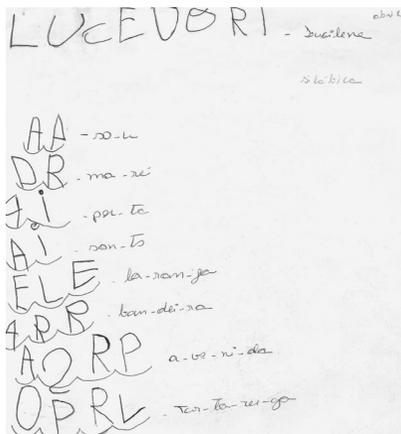
É importante analisarmos o que pode se passar na cabeça de uma criança que está nesta hipótese de escrita, mas que está sendo alfabetizada através de um método tradicional, no qual primeiro ela precisa aprender as vogais e suas junções para apenas posteriormente escrever palavras. O aluno terá dificuldades em compreender a escrita de palavras comumente usadas como “oi”, “eu”, “ui” simplesmente porque para ele não existem palavras com essa quantidade de letras. Explorar essas junções no intuito de fazer os alunos avançarem será de pouca valia, exatamente porque nesta hipótese os alunos não percebem essas escritas como sendo palavras.

Além de acreditarem na necessidade de uso mínimo de duas, três ou até mesmo quatro letras⁴, os alunos passam a desenvolver uma

⁴ Temos observado que algumas crianças acreditam que, para escrever uma palavra, precisamos, no mínimo, de duas letras, enquanto outras chegam a acreditar que o mínimo é três ou até mesmo quatro letras. Nesses casos, a identificação da hipótese silábica fica clara apenas na escrita de palavras maiores.

hipótese relacionada com a variedade de letras, acreditando que uma mesma palavra não pode ser escrita com letras repetidas escritas de forma seqüenciada, e começam a considerar uma nova exigência qualitativa em relação à grafia dos sons das palavras. Eles vivenciam, assim, dois conflitos: a impossibilidade de se fazer registros iguais para palavras diferentes e de se escrever, com apenas duas letras, as palavras dissílabas, e, com uma letra, as palavras monossílabas. A seguir, apresentaremos exemplos de escritas no nível silábico quantitativo e qualitativo:

Hipótese quantitativa⁵:



Como podemos perceber, no momento de escrita das palavras, a aluna Lucilene utilizou uma letra para representar cada sílaba da palavra.

No caso das palavras que tem apenas uma sílaba (as palavras ditadas foram sol e mar) ela optou por usar duas letras, provavelmente por considerar que não é possível escrever palavras com uma única letra. No momento da leitura, no entanto, ela divide as palavras em sílabas (SO - U / MA - RÉ).

Vejamos ainda dois outros exemplos de escrita no nível silábico. No entanto, desta vez, os alunos descritos apresentam uma hipótese um pouco mais avançada encontrando-se numa hipótese qualitativa.

⁵ O protocolo de escrita usado para exemplificar a hipótese silábica quantitativa não faz parte da mesma coletânea usada para os outros exemplos, pois não havia, na época, criança neste nível. Assim, analisamos a escrita de Lucilene, que era aluna de escola pública.

Hipótese qualitativa:



Pedro Lukas (6 anos) possui uma hipótese de escrita silábico-qualitativa. Observemos que, para grafar as palavras sugeridas, ele usou, no geral, uma letra para cada sílaba, como também se preocupou em utilizar uma letra que se adequasse ao som por ele escutado.

Consideramos importante destacar que, no momento da escrita e posteriormente na leitura das palavras, o aluno apresentou dificuldades para compreender o que ele havia escrito.

No exemplo da palavra BOI, grafada como OIAI, Pedro Lukas escreveu inicialmente apenas OI, usando uma letra para cada uma das sílabas e buscando grafar com uma letra que representava um dos sons da sílaba (no caso, as vogais). No entanto, após marcar OI, o aluno olhou para a palavra e disse: “Tá faltando!” Imediatamente ele completou com as letras AI, afirmando que agora estava correto.

É interessante percebermos que, no momento da leitura, ele se deparou com o conflito da quantidade mínima de letras, tendo dificuldades para cumprir a tarefa proposta. A solução que Pedro Lukas encontrou foi acrescentar letras, embora essas mesmas não possuíssem correspondência sonora.

Em um segundo exemplo, iremos analisar a hipótese de escrita de Raphael, que, embora estivesse silábico-qualitativo na escrita, apresentou desempenho bastante diferente na leitura.



Raphael foi orientado a escrever as mesmas palavras e mais uma (BANANA).

No momento da escrita, o aluno não apresentou dificuldades para representar cada uma das sílabas com uma letra. Observamos que ele faz isso com propriedade e que, em muitas situações, ele repetiu uma letra na mesma palavra.

Chamou-nos atenção o momento de leitura desta criança, pois, quando solicitada a ler o que havia escrito, ela soletrou as letras (vogais) e afirmou que ali não havia nenhuma das palavras que ele havia sido solicitado a escrever.

O exemplo mais interessante refere-se à escrita da palavra SAPO: após uma primeira tentativa de escrita, Raphael leu e disse: “Aqui tem A-O, não tem sapo”. Perguntei se ele desejava escrever mais uma vez já que ele afirmava que não havia escrito a palavra ali, e ele repetiu a escrita por mais duas vezes até que, em um momento final, ele disse: “Eu ainda não sei ler direito, tô aprendendo”.

A análise do protocolo de escrita de Raphael nos faz perceber que ele está vivendo um momento de grande conflito, já que ele já percebeu que sua hipótese de escrita não mais responde às exigências que lhe são colocadas, embora ele também não saiba o que fazer para resolver esse problema. Ele possui uma hipótese de escrita silábica,

mas, provavelmente por conhecer um repertório grande de letras e saber identificar as vogais, ao ser solicitado a ler o que escreveu, ele não reconhece a palavra escrita. Ele está, assim, muito perto de compreender que as sílabas são compostas, no geral, por unidades sonoras menores (os fonemas) e que todas elas possuem uma vogal.

Mais uma vez, na tentativa de auxiliar os alunos na re-construção de suas hipóteses, é importante que o professor possa organizar em sua rotina de trabalho atividades que levem em conta a exploração dos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver para conseguir escrever de forma convencional.

As atividades devem ajudar os alunos a refletir que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de partes menores (os fonemas). Como os alunos já são capazes de estabelecer vinculação sonora, uma boa atividade para auxiliá-los pode ser o trabalho com escrita espontânea ou também por meio de ditados e autoditados, propondo que os alunos interpretem seus escritos.

Atividades de ditado e autoditado podem e devem ser feitas, desde que o professor tenha clareza de quais objetivos possui com cada uma delas. O ditado pode ser uma grande fonte de exploração da escrita, se após a realização dele o professor problematiza as respostas dos alunos pedindo a eles que pensem sobre a forma convencional da escrita ou remetendo-lhes (em caso de dúvida) a palavras cuja forma lhes é conhecida, como, por exemplo, a lista dos nomes dos colegas.

O trabalho com o nome próprio, nome dos colegas e outras palavras estáveis ainda deve ser feito, mas os desafios deverão ser maiores e diferentes dos propostos para os alunos do nível pré-silábico. Agora, pela lista de nomes presentes na sala de aula, o professor pode propor que os alunos escrevam outras palavras que possuam os mesmos “pedacinhos” que aparecem nos nomes de colegas da sala, ou mesmo, usar os nomes das crianças para ajudar os alunos a perceber que as palavras possuem números diferentes de sílabas, e que as sílabas, por sua vez, possuem números de letras diferentes. Por exemplo, o nome Henrique possui 3 sílabas e 8 letras. O nome Aída também possui 3 sílabas, mas apenas 4 letras, embora ambos

tenham a mesma quantidade de sílabas. Reflexões como esta ajudam os alunos a perceber que, dentro das sílabas, existem partes ainda menores.

As atividades de cruzadinhas são interessantes para as crianças deste nível de escrita, que tenderão a escrever uma letra para cada sílaba da palavra. Como na atividade os “quadrinhos” devem ser preenchidos por cada letra, haverá sobra de quadradinhos, o que levará a criança a rever sua escrita.

Enfim, nesta hipótese de escrita, os alunos já têm como conhecimento consolidado *o que* a escrita nota (a pauta sonora da palavra) e começam a refletir sobre *o como* a escrita nota. Valendo-se das reflexões sugeridas anteriormente, os alunos começarão a perceber que, internamente, as sílabas possuem “partes” menores e que embora isso não fique claro em todos os seus escritos (pois ainda há oscilação entre a grafia das sílabas com um ou dois caracteres), as crianças começam a representar algumas sílabas das palavras com mais de um grafema, fazendo uma correspondência sonora. Nesse momento, podemos considerar que os alunos se encontram em um estágio de transição entre a escrita silábica e a alfabética: a esta hipótese chamamos de hipótese silábico-alfabética.

Nível silábico-alfabético e suas hipóteses

Neste nível, os alunos já têm suas hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba.

Analisemos o protocolo de escrita de um aluno nesta hipótese de escrita:

Arthur - 6

BOE
ZUMIGA
CVALQ
GATO
SAPO
BANALI
PELELEC
GIA

~~RA~~
CGORO

Como podemos observar na escrita de Arthur (6 anos), embora ele escreva com preocupação em relacionar fonemas e grafemas, ainda se confunde no que se refere ao som de determinadas letras, e é provavelmente por isso que ele “erra”, por desconhecer os sons, como aconteceu na escrita de PELELEC (referindo-se a PERERECA).

Também observamos que ele nem sempre escreve marcando todas as unidades menores que as sílabas, como em CGORO (que representava CACHORRO), sendo essa a principal característica dos silábicos-alfabéticos.

Como pudemos perceber, essa escrita está muito próxima da escrita alfabética, e os desafios e conhecimentos a ser consolidados são bastante parecidos. Sendo assim, optamos por discutir as sugestões de atividades deste nível de maneira integrada com as sugestões para os alunos alfabéticos.

Nível alfabético e suas hipóteses

Neste nível, o aluno finalmente começa a compreender o “*como a escrita nota a pauta sonora*”, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas. Quando dizemos que um aluno está no nível alfabético, estamos dizendo que ele já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos. Como os alunos sabem que a escrita nota a pauta sonora, eles têm tendência a escrever exatamente como se pronunciam as palavras. Por exemplo, em nossa região é muito comum encontrarmos crianças que

escrevem a palavra **menino** da forma: **mininu**. Os alunos que cometem esses “erros” estão colocando em prática os conhecimentos que possuem sobre a escrita, embora esta precise de correção ortográfica.

O protocolo que apresentaremos a seguir refere-se à escrita de um aluno na hipótese alfabética que já demonstra uma preocupação ortográfica:

GUILHERME - BARROS - 5

BOL

FORMIGA

CAVALO

GATO

SAPO

BANANA

PERERECA

GIA

RAN

CACHARRO

Observando o ditado de Guilherme (5 anos), podemos perceber que sua escrita apresenta todas as relações entre grafemas e fonemas, em alguns momentos até com dificuldades ortográficas. No caso da escrita da palavra GIA, o aluno perguntou à pesquisadora se essa palavra deveria ser escrita com G ou J, demonstrando já compreender que um mesmo som pode ser representado por diferentes letras (e às vezes um mesmo som pode ser representado por um conjunto de letras).

O único momento em que o aluno não conseguiu grafar a palavra corretamente foi durante a escrita da palavra RÃ (grafada como RAN), mas percebemos claramente que havia uma lógica de raciocínio atrás desse “erro”: Guilherme estava procurando notar todos os sons que escutava.

Como vimos, para o aluno Guilherme, a preocupação não mais era em perceber os sons da fala e grafá-los, mas, sim, escrevê-los de forma convencional (ortograficamente correta). Consideramos importante refletirmos que é apenas quando os alunos tornam-se alfabéticos que

o trabalho de reflexão ortográfica deve começar. O trabalho ortográfico deve ser percebido como um trabalho de reflexão, e não como um trabalho de memorização (neste artigo, não nos deteremos nessa questão, pois ela será mais profundamente discutida no módulo específico de ortografia), e a exploração deverá incidir sobre a escrita convencional, de forma a levar os alunos a perceber que embora a escrita represente a fala, esta não é uma transcrição direta dela.

Também consideramos importante salientar que este é o momento adequado para se iniciar um trabalho com o traçado de letra cursiva, visto que nesta hipótese, as crianças já não apresentam tantas dificuldades em decidir quantas e quais letras usar para escrever as palavras.

As sugestões de atividades para ser realizadas tanto com os silábico-alfabéticos quanto com os alfabéticos podem estar relacionadas a objetivos voltados para garantir maior fluência de leitura e maior consolidação das correspondências grafofônicas, como, por exemplo, a realização de cruzadinhas. Nessas atividades, a existência de “quadrinhos” a ser completados leva o aluno a pensar em todas as correspondências necessárias para se escrever uma palavra e, logo, a perceber que as letras são as unidades menores dentro de uma sílaba, bem como o auxilia na reflexão ortográfica.

O trabalho com os nomes próprios e palavras estáveis deve continuar (sobretudo para os silábicos-alfabéticos), mas dessa vez como um suporte de apoio à escrita de novas palavras e de reflexão sobre as regularidades da língua portuguesa, como, por exemplo, os nomes Oto e Horácio que começam com o mesmo som inicial, mas por convenção, são grafados de forma diferente. Reflexões sobre letras que assumem sons diferentes em função da disposição que ocupam na palavra (como é o caso do S inicial e o do S entre vogais) e sobre a existência de sons que necessitarão, em algumas situações, de um grupo de letras para representá-lo (como o som do X na palavra CHUVA) precisam ser realizadas sistematicamente.

Como falamos no início deste capítulo, nossa preocupação fundamental não foi a de apenas discutir teoricamente sobre cada um dos níveis de aquisição do sistema de escrita. Nosso objetivo foi o de refletir sobre os conhecimentos que os aprendizes possuem em cada

um dos níveis, os que ainda precisam ser desenvolvidos, e, principalmente, sobre *como* o professor pode intervir na sala de aula, lançando desafios adequados para que as crianças possam avançar cada vez mais em suas hipóteses de escrita.

Sabemos que, mesmo com toda a difusão de muitos termos relacionados à teoria psicogenética, poucas pessoas têm a clareza de como essa teoria do conhecimento permitiu que se mudassem as questões que norteavam a investigação sobre alfabetização, ou mesmo como podem utilizar “Ferreiro e Teberosky” para interpretar as escritas de seus alunos e ajudá-los a superar desafios. Embora tenhamos tentado sugerir atividades a ser feitas em cada um dos níveis, acreditamos que uma rotina de trabalho bem estruturada e com atividades sistemáticas de reflexão sobre a língua é de fundamental importância para garantir um processo de alfabetização com segurança.

Por isso, na última parte do capítulo, discutiremos uma situação vivenciada por uma professora que participou de um curso de extensão oferecido pelo CEEL em 2004.

Uma idéia bastante interessante

A professora Maria Solange Barros, 1ª ciclo do 1ª ano, Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza, em Recife-PE, realizou com seu grupo de crianças da classe de alfabetização uma atividade bastante interessante, que, embora fosse dirigida a todos os alunos, não deixou de contemplar, especificamente, as hipóteses individuais de cada um deles sobre a escrita. Essa atividade foi elaborada em conjunto com o grupo de formadoras do CEEL e vivenciada em sala de aula pela professora e seu grupo de alunos⁶.

Solange iniciou o trabalho coletivamente, explorando o poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles⁷. Para tal trabalho, ela escreveu

⁶ Esta mesma aula foi gravada e encontra-se disponibilizada para análise no vídeo “Apropriação do Sistema de Escrita” que é parte integrante desta coletânea.

⁷ MEIRELES, Cecília. Leilão de Jardim. In: *Ou isto ou Aquilo*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

o poema em um cartaz com letras grandes e o afixou no quadro, de modo que todos os alunos pudessem lê-lo. Então ela começou a leitura, fazendo-a inicialmente sozinha, para que seus alunos pudessem perceber a melodia e a sonoridade desse texto, e só depois a realizou coletivamente.

Solange repetiu a leitura do poema por diversas vezes e, após dado momento, quando seus alunos já haviam memorizado alguns trechos do poema, solicitou que oralmente elas dissessem quais palavras rimavam entre si e depois pediu que elas viessem ao quadro marcar com lápis coloridos essas palavras. Nesse momento, ela pôde explorar os sons das palavras, tendo como ponte para a reflexão a escrita delas e, assim, seus alunos puderam perceber o que já havíamos discutido neste artigo, ou seja, que palavras que possuem sons iguais tendem a ser escritas com o mesmo grupo de letras.

As crianças também foram solicitadas a realizar uma atividade semelhante à de localização de palavras no quadro, só que, dessa vez, individualmente. É interessante ressaltarmos que, quando uma criança não sabia a grafia da palavra que rimava e ficava em dúvida sobre qual delas deveria pintar, Solange escrevia ao lado do cartaz uma primeira palavra, refletia sobre a escrita final dela e depois solicitava que a criança procurasse outra que rimasse seguindo as pistas já dadas.

Ela também propôs a criação de rimas para algumas palavras do poema e foi, junto com os alunos, no quadro, escrevendo essas novas rimas, pedindo que as próprias crianças dissessem como ela deveria ser escrita e refletindo sobre as sugestões dadas pelas crianças.

Atividades como essa de reflexão sobre o SEA são de grande importância para todos os alunos e, nesse momento, Solange possibilitou que todas as crianças pudessem pensar sobre a sonoridade das palavras, mas, fundamentalmente, sobre a sua correspondência escrita. A aula dessa professora envolveu ainda outros trabalhos de reflexão coletiva, mas aqui o nosso interesse incide em apontar *como* ela conseguiu realizar um planejamento contextualizado, que atendeu aos seus alunos em suas hipóteses, mas sem perder de vista a idéia

de que esse era um único grupo e que uma unidade no trabalho é bastante importante.

Sendo assim, passaremos à análise das atividades individuais que foram realizadas após essa exploração inicial coletiva já descrita. Para tal trabalho, ela dividiu a sala em três subgrupos e lançou três propostas de atividades que estavam relacionadas ao poema, mas que exigiam conhecimentos diferentes sobre a escrita.

Para o primeiro grupo de alunos, os que possuíam a hipótese de escrita menos avançada, a professora propôs a realização de um ditado-mudo cujos nomes das figuras estavam presentes no poema. Como esse grupo ainda precisava construir maior quantidade de conhecimentos sobre a escrita, Solange esteve grande parte do tempo junto a essas crianças, solicitando que lessem o que haviam escrito, lançando perguntas sobre as letras que elas usaram para escrever, questionando quantas sílabas orais possuía cada uma das palavras, entre outras problematizações.

Já para o segundo grupo de crianças, aquelas que se encontram na hipótese de escrita silábica, o desafio foi completar no poema as rimas que faltavam. Para isso, cada criança desse grupo recebeu um poema fotocopiado, mas que apresentava lacunas em determinados trechos, sendo tarefa da criança localizar qual palavra estava faltando no poema e, com ajuda do modelo disponibilizado no quadro, escrever a palavra na lacuna correspondente. Assim, esse grupo de crianças que ainda não conseguia perceber as unidades menores dentro da palavra poderia pensar sobre a rima e outros pedaços semelhantes nas palavras com base na análise sonora, mas também na pauta escrita.

Para o terceiro grupo de alunos (aqueles que já possuíam a escrita silábico-alfabética e alfabética), o desafio configurou-se em responder a uma cruzadinha, que possuía, inclusive, algumas dificuldades ortográficas: os alunos precisariam escrever palavras como *passarinhos*, *flores*, entre outras.

O fato de existirem “quadradinhos” a ser preenchidos configurava-se em um grande desafio para ambos os grupos de criança, visto que os silábico-alfabéticos precisam solidificar os conhecimentos de

que as palavras possuem unidades menores que as sílabas e assim estreitar seus conhecimentos sobre a relação entre grafemas e fonemas; os alfabéticos, por sua vez, precisam começar a refletir sobre a escrita ortográfica das palavras.

Essas atividades vivenciadas por Solange são apenas algumas sugestões interessantes que podem ser praticadas em sala de aula de aula por outros professores alfabetizadores que também acreditam que, para garantir a construção e a consolidação da base alfabética de seus alunos, é necessário possibilitar um trabalho constante de reflexão sobre o sistema de escrita e também fazer atividades diversificadas que atendam a cada uma das crianças em suas hipóteses de escrita.

Para finalizar...

Retomando o que foi discutido no primeiro capítulo deste livro, consideramos fundamental que os professores construam um método de alfabetização. Isso não significa, no entanto, que continuem utilizando os “tradicionalis” métodos, uma vez que conhecemos seus limites.

É importante termos clareza de que a *psicogênese da escrita* é uma teoria psicológica que aborda como os alunos se apropriam da escrita alfabética. Com a sua difusão no Brasil, os professores passaram a conhecer os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Isso é fundamental, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de alfabetização. É preciso termos clareza de que o contato com textos, valendo-se de atividades de leitura e produção, não é suficiente para que as crianças atinjam a hipótese alfabética. É necessário o desenvolvimento de um trabalho sistemático e diário que leve os alunos a refletir sobre os princípios desse sistema. E, nesse trabalho, as atividades realizadas no nível da palavra (composição e decomposição de palavras em sílabas e letras, comparação de palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais, etc.) e as de análise fonológica são fundamentais.

Essas atividades podem relacionar-se com os textos lidos, não no sentido de se extrair do texto uma palavra chave para se trabalhar com famílias silábicas, mas com base na exploração das características

lingüísticas de alguns gêneros. Por exemplo, textos como poemas, parlendas, cantigas, no geral, possuem rimas, e essas podem ser exploradas. Além disso, esses textos são de fácil memorização, podendo ser aproveitados para a realização de várias atividades de leitura e escrita.

É importante que o professor, no planejamento das atividades, esteja atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas para alunos que apresentam hipóteses de escritas diferentes. Por outro lado, ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante.

Enfim, o desenvolvimento de um trabalho que possibilite que os alunos se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética e se tornem leitores e escritores autônomos será discutido nos demais capítulos deste livro.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMEZ PALACIO, M. et al. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México, División General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, 1982.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. F. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

México, División General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, 1982.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Para conhecer mais

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1999 (coleção Pensamento e Ação no Magistério).

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GROSSI, E. P. “Alfabetização em Classe Populares” In: *Retomando a Proposta da Alfabetização*. São Paulo: SE /CENP, 1986.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. In: KRAMER, S. (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez: UNICAMP: Passando a Limpo, 1988.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1998.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando?

Artur Gomes de Moraes
Tânia Maria Rios Leite

Para começar...

Nos capítulos anteriores, discutimos a aprendizagem dos princípios básicos do sistema de notação alfabética (SEA), apontando a necessidade de articular, de modo coerente, nossos conhecimentos sobre o objeto de ensino-aprendizagem (o SEA) e os modos de apropriação dele, pelos alunos, com vistas a promover um ensino de tipo construtivista.

Enquanto a teoria da psicogênese da língua escrita tornou-se, em nosso país, a principal referência sobre como os aprendizes constroem hipóteses a respeito da escrita alfabética, a maioria dos professores teve pouco acesso aos estudos sobre o papel, no aprendizado da leitura e da escrita, das habilidades de reflexão fonológica, também designadas por “consciência fonológica”.

Neste capítulo, nos dedicaremos a este último tema, discutindo, inicialmente, o que são as habilidades de reflexão fonológica e ilustrando

sua evolução, através do exemplo de uma criança que acompanhamos durante um ano letivo. Após discutir as limitações e as potencialidades das evidências ligadas ao tema “consciência fonológica”, abordaremos o papel da escola na promoção daquelas habilidades que julgamos essenciais para um sujeito tornar-se alfabetizado. Para isso, apresentaremos e comentaremos alguns encaminhamentos didáticos já postos em prática por professores que atuam nas escolas de Recife.

Queremos esclarecer que, ao debatermos o tema, assumimos uma série de pressupostos defendidos pela teoria da psicogênese da escrita: I) que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre como a escrita nota a língua falada, II) que aquelas hipóteses evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita não é tomada como uma representação do falado (hipótese pré-silábica) a uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica), chegando, por fim, a uma correspondência alfabética, e III) que o SEA não é um código, de modo que seu aprendizado não se reduz a uma identificação de fonemas e memorização das letras que os notam na escrita.

Apesar de concordarmos com todas essas evidências, cremos que é preciso superar preconceitos e, criticando certas limitações dos estudos sobre consciência fonológica, assumir que, para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na seqüência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados). Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão *também* sobre a dimensão sonora das palavras.

Afinal, o que são as habilidades de reflexão fonológica?

Ao constatar que *trem* é uma palavra pequena e que *moranguinho* é uma palavra grande, assim como ao dar-se conta de que *papai* e *pateta* começam parecido, apesar de não terem nada em comum no

mundo real, uma criança está exercendo um funcionamento que chamamos de metalingüístico, isto é, ela está exercitando uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem.

Dito de outra forma, uma coisa é usar as palavras para se comunicar. Outra é tomá-las como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características (por exemplo, sua semelhança sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, os “pedaços sonoros” que as compõem), independentemente de seus significados. Quando esse tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos metafonológicos” e que, em muitas escolas de Recife, os professores passaram a designar, desde os anos 1980, como habilidades de “análise fonológica”.

Segundo José Morais (1996), consciência fonológica é uma habilidade metalingüística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Para Cardoso-Martins (1991, p. 103), ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras.

Nas últimas três décadas, muitas investigações têm buscado identificar o papel das habilidades de reflexão fonológica na alfabetização (MORAIS, 2005). Em nosso país, os estudos de Carraher e Rego (1982, 1984) sobre o “realismo nominal” constituem, provavelmente, as iniciativas pioneiras de exame daquela relação entre a capacidade de refletir sobre os sons das palavras e o sucesso/insucesso dos alfabetizandos. Essas autoras constataram que algumas crianças, após vários meses de ensino em leitura e escrita, ainda se encontravam “presas” aos significados das palavras ou às propriedades físicas dos objetos a que se referem, de modo que julgavam que *trem* era uma palavra maior que *moranguinho*, “porque o trem é grande”, ou que *bola* e *laranja* seriam palavras parecidas, “porque são redondas”.

Essas mesmas crianças eram, em suas turmas, aquelas que menos tinham avançado no aprendizado do SEA.

As relações entre as diferentes habilidades metalingüísticas e o aprendizado da leitura e escrita ainda constituem tema não suficientemente elucidado e que continua sendo discutido por diferentes pesquisadores.

Morais (2004) lembra que, desde o início dos estudos sobre a relação entre habilidades de reflexão metalingüística e aprendizagem da leitura e escrita, há uma disputa entre pesquisadores que oferecem explicações distintas. Por um lado, desde os anos 1970, alguns defendiam que a consciência fonológica seria conseqüência da alfabetização (MORAIS *et al*, 1979). Numa posição parcialmente assemelhada, outros estudiosos têm enfatizado que a notação escrita em si – o deparar-se com palavras escritas separadas por espaços em branco no papel e que passam a ser objetos concretos sobre os quais se pode refletir – é o que levaria a criança a poder segmentar as palavras da língua oral (VERNON; FERREIRO, 1999).

Numa perspectiva radicalmente diferente, outros estudiosos defendem que a consciência fonológica teria um papel causal e preditor do sucesso na aprendizagem da escrita alfabética (BRADLEY; BRYANT, 1987) e que, conseqüentemente, seu desenvolvimento na pré-escola garantiria sucesso na série de alfabetização.

Finalmente, assumindo uma terceira posição, alguns sugeriram que a consciência fonológica constituiria um “facilitador” da aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que os alunos que a tivessem mais desenvolvida avançariam mais rapidamente na alfabetização (YAVAS, 1989).

Uma grande fonte das discordâncias ainda não resolvidas decorreu do fato de vir-se estudando a consciência fonológica através de diferentes tarefas. Assim, diferentes pesquisas pedem aos alunos que façam coisas tão distintas como: encontrar as palavras que rimam em uma lista, identificar a presença ou ausência de determinado som em uma palavra, comparar o início ou a terminação de um conjunto de palavras, isolar o primeiro som de algo que é pronunciado, segmentar, combinar ou contar fonemas, eliminar determinado fonema de uma palavra, etc.

Tanto as crianças como os alfabetizandos jovens e adultos (MORAIS, 2005) têm demonstrado diferentes graus de sucesso naquelas variadas tarefas, pois elas exigem níveis distintos de habilidades de segmentação e demandam aos aprendizes diferentes exigências cognitivas. Além disso, o desempenho dos alunos nas tarefas de consciência fonológica varia com o nível lingüístico visado pela tarefa (sílabas, unidades internas da sílaba, fonema). A posição mais aceita atualmente é aquela segundo a qual o que se passou a designar no singular como “consciência fonológica” constitui, de fato, uma “constelação de habilidades” com níveis de complexidade variados (FREITAS, 2004).

Diante dessa constelação, alguns problemas surgem; se, como educadores, não tivermos cuidado de nos situarmos ante duas questões cruciais: 1) o aprendiz já precisaria apresentar certa “prontidão” em consciência fonológica para poder iniciar a alfabetização e se beneficiar de um ensino sistemático da escrita alfabética? e 2) todas as habilidades meta-fonológicas seriam importantes para um aprendiz se apropriar do SEA? Concebemos que as respostas para essas duas perguntas é NÃO. Como retomaremos mais adiante, entendemos que as habilidades aqui enfocadas se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita e que a reflexão sobre a forma escrita das palavras é fundamental para o seu desenvolvimento. Paralelamente, já temos evidências de que certas habilidades, ao envolver a reflexão sobre fonemas, tornam-se tão complexas, que não conseguem ser resolvidas por crianças, jovens ou adultos brasileiros *já* alfabetizados (MORAIS; LIMA, 1989; MORAIS, 2004; GRANJA; MORAIS, 2004). Portanto, não deveriam nunca ser vistas como requisitos para alguém se alfabetizar.

Também entendemos, por outro lado, que o desempenho dos aprendizes varia não só com a unidade lingüística visada pelas tarefas – isto é, fonemas, sílabas, partes internas das sílabas –, mas também com o nível de compreensão (hipótese) que conseguiram elaborar, enquanto se apropriam da escrita alfabética (LEITE, 2005; MORAIS, 2004; MORAIS; LIMA, 1989).

Para ilustrar essa perspectiva, apresentaremos, a seguir, os dados de uma aluna que freqüentava uma escola pública de Recife. Durante toda a série de alfabetização, tivemos a oportunidade de observar, periodicamente, seu conhecimento sobre a notação escrita

– Qual a palavra maior, *carambola* ou *laranja*?

– *Carambola*, porque meu pai disse
que tem mais letras.

Taciana era uma criança muito viva, bastante comunicativa e muito curiosa. Logo no início do ano, pedimos-lhe que escrevesse algumas palavras, a fim de diagnosticar e acompanhar o seu nível de conceitualização da escrita. Ela escreveu então AM para livro, TAC para caderno e TOMC para lapiseira. Quando lhe foi pedido que lesse cada notação, ela fez todas as correspondências entre as letras e as sílabas orais das palavras. Leu assim: *li(A) vro(T); ca(T) der(A) no(O) e la(T) pi(O) sei(M) ra(C)*.

É interessante observar que, para cada sílaba da palavra, ela escrevia uma letra, estabelecendo uma correspondência termo a termo, mas sem usar as letras com seus valores sonoros convencionais. Isso revelou que ela já tinha avançado bastante em sua compreensão sobre como as palavras são notadas na escrita. Preocupada em pôr uma letra para cada sílaba oral, ela estava no que alguns chamam “estágio silábico de quantidade”.

No dia seguinte, Taciana respondeu uma série de tarefas que avaliavam o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica, tais como: separar e contar oralmente as sílabas de palavras, identificar e produzir palavras maiores que outras, identificar e produzir palavras parecidas porque começam com sílabas semelhantes ou porque rimavam. Também respondeu a tarefas de identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema e de separação e contagem do número de fonemas de palavras.

Ao longo do ano, em diferentes ocasiões, as mesmas atividades foram aplicadas, a fim de observarmos a evolução do conhecimento da aluna¹. Atestamos, de fato, um avanço bastante significativo no

¹ Na realidade, ela era um dos doze sujeitos da pesquisa “*Alfabetização – consciência fonológica e psicogênese da escrita, um ponto de intercessão*”, que na ocasião da produção deste capítulo estava sendo desenvolvida pela segunda autora dele, sob orientação do primeiro autor.

desenvolvimento daquelas habilidades. Seu desempenho, ao final, tendeu a ser bom, embora, é claro, em algumas tarefas ela continuasse revelando dificuldades. Numa ocasião, diante de uma tarefa que envolvia contagem de fonemas, Taciana disse: “Está muito difícil pensar sobre esse sonzinho da palavra. Eu só sei contar os sonzinhos nos dedos”.

Assim como a maioria das crianças ou adultos, para Taciana, no começo da série de alfabetização, era fácil dizer palavras separando oralmente suas sílabas e contá-las. Na primeira entrevista, ela se saiu muito bem naquelas atividades. Quando foi solicitada a identificar, ante duas figuras (por exemplo, *carambola* e *laranja*) qual era a palavra maior, ela também teve um bom desempenho. Explicava, sempre, que a palavra maior escolhida “tinha mais letras” e, no caso das duas palavras há pouco mencionadas, justificou que seu pai teria dito que “*carambola* tem mais letras”. É curioso que, diferentemente de outras crianças, que se justificam segmentando as palavras em sílabas, Taciana, com sua hipótese de escrita “silábico-quantitativa”, preferisse se referir a um maior número de unidades escritas (letras). Ela usou o mesmo tipo de respostas quando lhe pedimos que produzisse palavras maiores que outras. Acertando na maioria das vezes – ante as palavras *pé*, *loja* e *mar*, produziu, como maiores, *ventilador*, *caminhão* e *sapo* –, dizia sempre que “tinha mais letras”.

Em outra atividade em que via a cada vez quatro figuras e devia identificar quais eram aquelas cujos nomes começavam com o mesmo “pedaço” (sílabas), Taciana teve muita dificuldade e não conseguiu acertar em nenhum dos casos: selecionou os pares *jarro* e *luva*, *chaveiro* e *vestido*, *manteiga* e *tesoura*, *jarro* e *ilha*. Numa tarefa parecida, em que foi solicitada a produzir uma palavra que começasse com o mesmo pedaço de outra, apenas acertou no caso da palavra *macaco*. Disse *mala* e justificou: “É porque começa com o mesmo som”.

Nas tarefas de identificação e produção de palavras que rimam, bem como nas de identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema, Taciana nunca conseguia fazer o que lhe pedíamos. Ao raciocinar sobre a pauta sonora das palavras, ela parecia mais capaz de isolar e contar quantas sílabas tinham que

de analisar semelhanças ou diferenças dos seguimentos sonoros das mesmas palavras. Como a quase totalidade dos sujeitos que acompanhamos até hoje, para ela também era impossível “partir” uma palavra em seus fonemas ou contá-los. Quando isso lhe era pedido, na ocasião, sua tendência era segmentar as palavras em sílabas e dizer quantas sílabas tinha encontrado (por exemplo, “*me – la, tem dois*”).

Três meses depois, ao aplicarmos as mesmas atividades, Taciana já dava indícios de avanços qualitativos, no sentido de fazer as correspondências entre as partes escritas (letras) e as partes orais da palavra. Ao ser solicitada a escrever as mesmas palavras ditadas no início do ano, escreveu LARO para livro, CATO para caderno e TAPAMA para lapiseira. Ao fazer a leitura, estabeleceu uma correspondência entre as sílabas que pronunciava e as letras que havia notado, já com indícios de fonetização.

Seu desempenho nas atividades metafonológicas de separação oral de sílabas, contagem de sílabas na palavra e identificação ou produção de palavras maiores continuou excelente. Mas, agora, Taciana teve acertos de quase 100% nas atividades de identificação e produção de palavras que começam com a mesma sílaba. Para a palavra *sabonete*, disse *sapo* e justificou “porque são parecidas, com o mesmo som”.

Na atividade de identificação de palavras que rimam, ainda apresentou dificuldades, mas escolheu os pares *ovelha/orelha* e *janela/panela*, usando a mesma justificativa (“porque são parecidas, com o mesmo som”). Curiosamente, para ela foi mais fácil produzir palavras que rimam com outras (disse *papel* para *pastel*, *violão* para *melão* e *gente* para *pente*). Lembremos que tudo isso era muito difícil para essa aluna no início do ano. Nas outras atividades, que envolviam fonemas, suas dificuldades persistiram.

Na última entrevista, já no final de novembro, Taciana demonstrou avanço considerável, revelando uma hipótese alfabética de escrita. Ao ser solicitada a escrever as mesmas palavras anteriormente ditadas, notou LIVO para livro, CADENO para caderno e LAPIZERA para lapiseira.

Seu desempenho nas atividades de reflexão metafonológica também foi melhor. Em tarefas que anteriormente já resolvia sem dificuldades, passou a explicitar justificativas bastante elaboradas. Assim, por exemplo, quando solicitada a dizer uma palavra maior que *mar*, disse *Marcos* e justificou: “*Marcos* tem dois sons e 6 letras e *mar* só tem um som, mas tem três letras”.

Nas atividades que envolviam fonemas, foi fácil para ela identificar palavras semelhantes no início, quando compartilhavam apenas o primeiro fonema. Ao escolher os pares de gravuras *roda/rato* e *menino/maleta*, justificou que “começa com R” e “M de mamãe, de Maria”, respectivamente. Já quando solicitada a produzir oralmente palavras que comessem parecidas com as que lhe eram apresentadas, mas que tivessem de igual, no começo, apenas o mesmo sonsinho, Taciana só conseguiu acertar uma: ante a palavra *pipoca*, disse *passarinho*; ante as outras, só conseguia produzir palavras que compartilhavam toda a sílaba inicial. Desse modo, ante *coco*, *jacaré* e *velho*, disse *coração*, *jaca* e *vela*, explicando que tinham os sons /ko/, /ja/ e /ve/. Quanto às atividades de segmentação e contagem de fonemas, Taciana continuava tendo muitas dificuldades, não conseguindo fazer o que lhe pedíamos em nenhuma palavra, a não ser nos monossílabos formados por duas vogais (*eu*, *ai*, etc.) Nesses casos, como as vogais constituem sílabas isoladas em nossa língua (a-belha; e-lefante; i-greja; o-velha; u-va), sua reflexão poderia estar funcionando, de fato, em um nível “de sílabas”, e não de fonemas.

Essa breve descrição das habilidades de Taciana, durante a série de alfabetização, parece sugerir algumas constatações importantes. Em primeiro lugar, vemos que sua capacidade de refletir sobre a seqüência sonora das palavras evoluía em paralelo ao avanço de sua concepção sobre a escrita alfabética. Vemos também que ela se valia de conhecimentos sobre a própria escrita (nomes das letras, quantidades de letras) para refletir sobre os segmentos orais das palavras. Finalmente, julgamos importante enfatizar que, mesmo já escrevendo alfabeticamente, ela tinha dificuldade de “isolar” mentalmente os fonemas, parecendo trabalhar com essas “unidades” de modo mais difuso, pensando sobre elas no interior das sílabas das palavras.

Limites e potencialidades das evidências sobre o papel das habilidades de reflexão fonológica na alfabetização

Existe uma grande oposição entre os estudiosos da “consciência fonológica” e aqueles que se fundamentam na teoria da psicogênese da escrita. Tal como expressamos em outros textos (MORAIS, 2004, 2005), entendemos que aquela disputa não é gratuita.

É preciso reconhecer que os pesquisadores do primeiro grupo, quase unanimemente, continuam concebendo a escrita alfabética como um código, cujo aprendizado dependeria unicamente da capacidade de refletir sobre os sons das palavras e da memorização das letras que correspondem àqueles sons. Desse modo, tal como explicitaram Vernon e Ferreiro (1999), os partidários da consciência fonológica ignoram completamente o percurso evolutivo vivido pelo aprendiz para compreender e dominar a notação alfabética. Desconsiderando as etapas já evidenciadas pela teoria da psicogênese da escrita, os pesquisadores do primeiro grupo tratam as escritas não-convencionais produzidas pelos alfabetizados como “escritas inventadas”, sem buscar entender a lógica usada por quem as produziu. Nessa mesma perspectiva, tendem a rotular as crianças como “leitoras” e “não-leitoras”, num julgamento de “tudo ou nada”.

Outro problema que nos parece sério é que, apesar de ter-se chegado a um consenso de que a consciência fonológica seria uma constelação de habilidades, muitos daqueles estudiosos tendem a supervalorizar as habilidades ligadas à consciência do fonema, tomando-as como requisitos e condição suficiente para alguém se alfabetizar.

Ora, os estudos com adultos e crianças brasileiras por nós desenvolvidos vão radicalmente contra essa posição (MORAIS, 2004; GRANJA; MORAIS, 2004; LEITE, 2005). Se alunos já alfabetizados cometiam vários erros quando se lhes pedia que produzissem ou identificassem palavras que no início compartilhassem apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba inicial), geralmente era para eles

impossível pronunciar em voz alta cada fonema de uma palavra ou contá-los sem recorrer à imagem escrita (letras) dela.

Concluimos, então, que seria um equívoco enorme trazer novamente para as salas de aula os velhos métodos fônicos de alfabetização, como querem tantos que se dedicam ao estudo da consciência fonológica. Isso representaria tornar requisito, para viver o processo de alfabetização, um nível de reflexão fonológica tão complexo e abstrato que nem mesmo pessoas já alfabetizadas conseguem exercitar.

É preciso não esquecer, por outro lado, que os métodos fônicos e os outros métodos tradicionais transformam o aluno num repetidor/memorizador de lições, que não convive com os textos reais do mundo, o que impede que se aproprie da linguagem que, de fato, se usa ao escrever, ou seja, que “se alfabetize se letrando”, ao mesmo tempo.

Por outro lado, queremos registrar o que nos parecem possibilidades de, ampliando pontos de vista da teoria da psicogênese da escrita, incorporarmos certas evidências dos estudos sobre consciência fonológica.

Em concordância com Ferreiro (1989, 2003), concebemos que a apropriação do alfabeto implica a reconstrução pelo aprendiz de uma série de propriedades daquele sistema notacional e entendemos que o principiante não dispõe, em sua mente, de início, de unidades como “palavra” ou “fonema” para analisar os enunciados orais que pronuncia. O contato com a escrita é que vai viabilizar esse tipo de reflexão.

Os resultados de algumas pesquisas que desenvolvemos (MORAIS, 2004; GRANJA; MORAIS, 2004; LEITE, 2005) nos levam a assumir que *o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é uma condição necessária.* Excluindo as habilidades que exigem trabalhar de forma tão abstrata com fonemas, algumas outras habilidades são necessárias. Assim, até hoje não encontramos alunos que tenham alcançado uma hipótese silábica sem ser capazes de contar as sílabas de palavras. De modo semelhante, vemos que, ao alcançar uma hipótese alfabética, os aprendizes demonstram grande facilidade de identificar ou produzir palavras com sílabas iniciais iguais ou que rimam.

Não vemos, portanto, o que justificaria deixar o aluno sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes escritas. Se ele fazia isso por conta própria quando era ensinado com métodos silábicos e afins (ver capítulo I, neste livro), não nos parece nada eficaz, ao buscarmos praticar um ensino de tipo construtivista, condená-lo a, solitariamente, viver a descoberta da relação entre o que se fala e o que se escreve.

Como alternativa a certas didáticas de alfabetização que parecem preferir deixar o aluno descobrir, sem uma intervenção mais explícita do adulto, os mistérios das relações oral/escrito na notação alfabética, trataremos na seção seguinte de encaminhamentos voltados à promoção das habilidades metafonológicas.

Como introduzir, na sistemática de ensino da escrita alfabética, atividades que ajudem os alunos a avançar em suas habilidades de reflexão fonológica?

O texto abaixo, extraído de um registro da professora Rosângela Santos, que regia uma turma de 29 alunos na rede pública municipal de Recife, pode nos ajudar a refletir sobre como, na escola, podemos promover a capacidade dos alunos de refletir sobre as palavras como seqüências sonoras.

A rima foi uma forma divertida e prazerosa que encontrei para trabalhar a escrita, leitura e reflexão de palavras (som inicial/final/medial). Isto nos permitiu criar e recriar textos, tais como o trabalho com o poema *Perguntas e respostas cretinas*, de Elias José, em que produzimos, coletivamente, um outro poema, baseado naquele, só que utilizando os nomes dos colegas da sala.

Primeiramente foi apresentado o texto para as crianças em um cartaz. Fizemos a leitura do mesmo e nos divertimos muito com o poema. Deixei o cartaz afixado na sala e logo observei algumas crianças fazendo a pseudo-leitura do mesmo.

Sugeri então à turma que pensassem em palavras que rimassem com seu próprio nome e/ou dos colegas da sala.

Fui escrevendo no quadro uma lista de nomes e, à medida em que encontrávamos uma rima, escrevia junto do nome, como por exemplo:

RAQUEL	JAQUELINE
PASTEL	BIQUINE
—	
RITA	TACIANA
FITA	BANANA

Depois, levantei uma proposta: “Que tal criarmos um outro poema com os nossos nomes?”. Todos concordaram. Então iniciei, escrevendo no quadro: “Você conhece a Taciana?”

Eles concluíram: “Aquela que comeu banana?”

Eles ditavam e eu escrevia no quadro, sempre buscando fazer a reflexão. “Como eu escrevo a palavra *banana*?” “Com qual sílaba começa?”, “Termina com que sílaba?”, “Qual é a sílaba do meio?”, “Com quantas letras eu escrevo a palavra *banana*?”, “Quantas vezes eu abro a boca para falar *banana*?” “E que letra eu vou botar primeiro?”...

Eles achavam o máximo quando eu dizia que eles tinham que me ensinar a escrever as palavras. Eu pedia então que fossem me dizendo as letras com que eu devia escrever aquelas palavras, que eles tinham descoberto como rimas de seus nomes.

Não fiz isso com todas as palavras do texto, mas só com as que rimavam, para que a atividade não ficasse cansativa e acabasse se tornando desestimulante.

Esta atividade foi muito prazerosa para a turma e até hoje eles brincam na hora que faço a chamada.

...

Outras atividades semelhantes foram feitas quando trabalhei textos que as crianças já sabiam de cor, tais como: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e poemas. Percebi que eles tinham mais autonomia, mesmo aqueles que não escreviam convencionalmente.

As atividades de completar os poemas, buscando as palavras que rimam; a montagem de uma parlenda ou poema conhecido, em que as crianças montavam o texto em dupla, ajudaram bastante a que avançassem na alfabetização.

Vemos, nesse relato, vários pontos de partida para nossa discussão sobre como promover, na escola, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas de nossos alunos.

Cabe observar, de início, que, numa mesma aula, a professora conciliou a prática de leitura de um poema, produzido por um escritor de literatura infantil que hoje é prestigiado em nosso país, com atividades voltadas à apropriação do SEA. Depois de lerem e desfrutarem do poema em sua dimensão textual, voltaram os olhos para algumas palavras do texto e refletiram muito sobre elas. É importante ver, por outro lado, que a reescrita do poema constituiu uma prática de produção textual que a turma viveu, tendo por referência um bom modelo do gênero poema.

Como expressa em seu relato, ao enfocar as rimas, a mestra teve o cuidado de não trabalhar com todas e quaisquer palavras do texto, mas só com aquelas que mais se prestariam à tarefa que propunha à turma. Num contexto lúdico, os alunos passaram então a pensar sobre as partes sonoras finais de seus nomes próprios e, ao dizer palavras que com eles rimavam, Rosângela os registrava no quadro com letra de imprensa.

Queremos enfatizar o papel fundamental desse primeiro registro escrito. Ao verem pareadas palavras como TACIANA e BANANA, ou RITA e FITA, os aprendizes, que estavam pensando sobre palavras que tinham sons parecidos no final, beneficiavam-se da notação escrita para refletir sobre a relação entre partes faladas e partes escritas no sistema de escrita alfabético. Além de se darem conta de que palavras orais diferentes compartilham pedaços sonoros iguais, eles podiam ver os pedaços semelhantes e diferentes em suas formas escritas. Como defende Ferreiro (2003), acreditamos que o fato de a escrita transformar as palavras orais em objetos, estáveis, opacos, para os quais podemos dirigir nossa reflexão “sem que desapareçam”, é fator primordial para que possamos começar a

observar a dimensão sonora delas (tamanho, características sonoras, etc.).

Na atividade há pouco descrita, a materialidade da notação escrita era amplificada pelo fato de se estar usando letras de imprensa. Como uma letra aparecia separada da outra, isso permitia aos aprendizes refletir mais sobre a quantidade de unidades (letras), sua ordem, suas diferenças e semelhanças... enquanto estavam pensando nos “pedaços sonoros”.

Esta reflexão é também potencializada quando usamos letras móveis: ao montar e desmontar palavras, com cartelas que continham as letras do alfabeto, os aprendizes vivem de forma ainda mais explícita uma série de propriedades do sistema alfabético: a identidade das letras, sua ordem, as combinações e posições que podem assumir, a quantidade de letras das palavras, entre outras.

Esse tipo de reflexão foi feito, de outra forma, quando a professora Rosângela pedia aos alunos que fossem ditando (“Ihe ensinando”) a escrever as palavras. Se para responder àquele desafio os alunos eram chamados a observar as propriedades do SEA que acabamos de mencionar, ela aproveitava a situação para levá-los a refletir sobre várias características sonoras das palavras em pauta. Assim, os alunos eram chamados a ver que os nomes próprios e suas rimas tinham diferentes segmentos orais (sílabas), que ocupavam diferentes posições, que palavras diferentes têm diferentes números de sílabas, que o número de letras é maior que o de sílabas, etc.

É claro que, noutras aulas, tudo isso era feito com outras palavras que não eram os nomes das crianças.

Embora não tenha se alongado na parte final de seu relato, a professora mencionou a realização de várias atividades semelhantes, usando parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, etc.

Na mesma linha de justificativas que vimos apresentando, cremos que esses textos curtos se prestam especialmente para a promoção das habilidades de reflexão fonológica dentro das situações de ensino voltadas à apropriação do sistema alfabético. É pena que os livros didáticos e as práticas de sala de aula que temos pesquisado

(MORAIS, ALBUQUERQUE, FERREIRA; SILVA, 2005) nem sempre tenham explorado mais adequadamente tais gêneros textuais para aquela finalidade. Por que dizemos isso?

Por serem textos curtos, que as crianças facilmente memorizam ou já sabem de cor, eles permitem focalizar a atenção na notação escrita, enquanto se reflete sobre as palavras orais e seus segmentos. Desse modo, torna-se mais evidente constatar que as palavras que se repetem, quando falamos a parlenda, a cantiga de roda, etc., se escrevem de forma idêntica. Torna-se também mais observável que as palavras que rimam tendem a ter letras finais idênticas. Ou que as palavras que nos fazem “tropeçar” num trava-línguas tendem a ter sons e letras semelhantes no começo ou no meio.

Este é outro ponto que cabe acrescentar: a importância de refletir com os alunos sobre palavras que são parecidas, porque têm sons idênticos no começo (ou no meio), o que tecnicamente é chamado de *aliteração*. Para as crianças brasileiras, tendem a ser mais perceptíveis as aliterações no começo de palavras que em posição medial, ou mesmo que as rimas. Desse modo, parece bastante útil “brincar” com a produção oral de palavras que começam com sons semelhantes (ao mesmo tempo em que se vê suas formas escritas e se discutem suas características).

Ao começarmos a comentar o relato da professora Rosângela, valorizamos o fato de ela ter desenvolvido as atividades que envolvem reflexão metafonológica, partindo de um texto real. Mas entendemos que nem sempre tem que ser assim. Defendemos que é adequado e possível desafiar os alunos a refletir sobre palavras não extraídas necessariamente de um texto, desde que elas sejam por eles conhecidas e que o sentido da reflexão esteja voltado ao aprendizado das propriedades do sistema alfabético.

Isso pode ser sempre feito de forma prazerosa, assumindo inclusive a modalidade de jogos (a esse respeito ver o capítulo 6, nesta coletânea). Brincando com dominós, jogo do mico ou outras variantes especialmente confeccionadas para desenvolver a reflexão fonológica, nossos alunos poderão estar, simultaneamente, classificando gravuras cujos nomes compartilham propriedades seja quanto à

semelhança sonora (porque rimam, porque começam parecido), seja quanto à quantidade de sílabas ou letras

Concluindo...

Dissemos, no início deste capítulo, que, para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na seqüência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados). Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defendemos um trabalho pedagógico em que professor e aluno participem sistematicamente de momentos de reflexão fonológica. Se o desenvolvimento de habilidades metafonológicas é uma condição para o aprendiz se apropriar do SEA, não vemos por que deixá-lo viver, solitariamente, esse tipo de relação com as palavras..

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E; FERREIRA, A; MORAIS, A; SILVA, E. *A fabricação de práticas de alfabetização: o que dizem as professoras?* Trabalho submetido para apresentação no XVII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Recife, 2005.

BRYANT, P.E.; BRADLEY. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CARDOSO-MARTINS, C. Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*. 61: 164:173, 1991.

CARRAHER, T.; REGO, L. L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 3-10, 1981.

CARRAHER, T.N.; REGO, L.L.B. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, p. 38-55, 1984.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. (Org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. *Aquisição fonológica do português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, 2004.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, T. ; ALBUQUERQUE, E. (Orgs.) *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; NOÊMIA C. L. (1988). *Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética*. Um estudo com crianças de Escola Pública. Recife. trabalho publicado nos Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento, 1989.

MORAIS, J. ALEGRIA, J; CONTENT, A. The relationship between segmental Analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, n. 7, p. 1-24, 1987.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 1999.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *CADERNOS de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 14, p. 39-51, 1989.

Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola

Telma Ferraz Leal

No capítulo 2 deste livro, tivemos a oportunidade de conversar com Artur Moraes sobre o que é esse objeto de ensino e de aprendizagem: a escrita alfabética. Sem que fôssemos surpreendidas, constatamos/reafirmamos a complexidade com que se reveste nosso sistema de escrita.

Para compreendermos ainda mais a complexidade do ensino desse objeto, reativamos nossa consciência de que a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme. Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos, conforme discutimos no capítulo 3, com Marília Lucena.

Assim, para exercermos nossas funções de professores(as)-alfabetizadores(as), é preciso que tenhamos muitos tipos de saber: (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento, para garantirmos, de fato, a formação de alunos leitores e produtores de diferentes espécies de textos; (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem; (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento¹ desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte; (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as conseqüências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros.

Em outros capítulos deste livro (capítulo 1: Marília Lucena; capítulo 7: Roseane Pereira) e em outras obras em que discutimos sobre as relações entre alfabetização e letramento e sobre as práticas de leitura e produção de textos na alfabetização (ALBUQUERQUE; LEAL, 2004; LEAL; ALBUQUERQUE, 2005), voltamos nossa atenção para dimensões diversas desse período de escolarização e do imbricamento entre alfabetização e letramento. Neste momento, no entanto, faremos uma reflexão mais centrada nas intervenções didáticas destinadas à apropriação do sistema alfabético de

¹ Segundo SOARES (1998), o termo letramento é a versão da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. No *Dicionário Houaiss* (2001), a palavra aparece como “um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

escrita que, sem dúvida, merecem uma atenção igualmente importante e intensa.

Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos(as) professores(as), podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo.

De fato, se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos eles ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil conquanto professor(a)-alfabetizador(a).

Frei Betto (2002, p. 62), ao falar sobre sua própria alfabetização, refere-se do seguinte modo à sua antiga professora:

Tinha olhos para cada aluno, atenta às dificuldades, prestativa, indo de uma carteira a outra para ensinar a cortar uma palavra em sílabas, escrever o nome no cabeçalho de uma folha, passar a borracha no caderno para apagar um erro...

É essa, realmente, uma grande qualidade que um(a) professor(a) pode desenvolver. No caso de Frei Betto, havia um cuidado especial da professora em olhar para cada um com atenção. No nosso caso, queremos algo mais, queremos diferentes estratégias didáticas para cada um deles.

Propomos, portanto, que existam, em sala de aula, momentos em que diferentes atividades estejam sendo conduzidas pelo(a) docente de forma paralela. Obviamente, não estamos supondo que todo o tempo pedagógico seja assim organizado. Quatro modos básicos de organização das atividades podem ser pensados: (1) situações didáticas em grande grupo; (2) situações didáticas em pequenos grupos (com e sem variação de atividades); (3) situações didáticas realizadas em duplas; (4) situações didáticas em que as atividades são

realizadas individualmente. É sobre cada um desses modos de organização que focaremos nossas discussões.

Situações didáticas em grande grupo

As situações em que o(a) professor(a) rege todo o grupo-classe, realizando uma única atividade, são variadas e podem ter múltiplas finalidades. Muitas vezes, o(a) professor(a) quer que, naquele momento, todos os alunos desenvolvam determinados conhecimentos ou capacidades. Por exemplo, ao realizar uma atividade de revisão coletiva de um texto, ele(a) pode ter como objetivo didático que os alunos desenvolvam atitudes de revisão; que desenvolvam estratégias apropriadas, como a de voltar continuamente ao já escrito para dar continuidade ao texto, planejando o trecho a seguir; que aprendam sobre características de determinado gênero textual; que aprendam a pontuar um texto; que aprendam a usar articuladores textuais, deixando os textos mais coesos; dentre outros.

Outras vezes, embora o(a) professor(a) esteja realizando uma atividade única com o grande grupo, ele(a) tem clareza de que os alunos estão aprendendo “coisas” diferentes naquela atividade. Por exemplo, quando temos um grupo heterogêneo quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética, as atividades levam os alunos a apreender diferentes princípios do sistema, dependendo do que eles já sabem e dos conflitos que estão vivenciando.

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas.

A professora Emilene do Carmo Silva, do Pré II, da Escola Isaac Pereira, em Olinda-PE, mostrou-nos como realizou esse tipo de intervenção com seus 20 alunos de 5 e 6 anos.

Foi apresentada uma caixa fechada:

– O que é que tem dentro da caixa? (havia uma boneca)

Cada aluno tentou adivinhar e depois foi dito para cada um olhar e não dizer, nem mostrar para o coleguinha. Depois, disseram e descreveram a boneca.

A palavra BONECA foi escrita no quadro e foram feitas perguntas:

– Quantos pedacinhos a palavra BONECA tem? Conte com palmas.

Os alunos, então, tiveram que montar a palavra, juntando os pedacinhos que estavam divididos em sílabas (fichinhas com as três sílabas). Depois, foi solicitado que eles formassem novas palavras com os pedaços (BONÉ, BOCA).

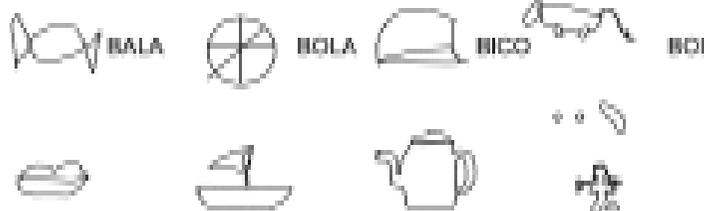
Nessa atividade, a professora, mediante de um trabalho de decomposição e composição de palavras, ajudou os alunos das hipóteses pré-silábicas a entender que existem unidades menores que as palavras e que é preciso pensar sobre elas para escrever. Os que estão entrando nos níveis silábicos pensam sobre a ordem das sílabas como informação importante para o ajuste com a pauta sonora e percebem que uma mesma sílaba pode estar em palavras diferentes, com uma mesma grafia. Essa é também uma “descoberta” importante para os que estão nas hipóteses iniciais. Para os silábico-alfabéticos, ajuda a ganhar maior fluência e a adquirir maior repertório de correspondências grafofônicas.

As análises de pedaços ainda menores das palavras também podem ajudar os alunos a realizar tais descobertas. Vamos analisar o planejamento de aula da professora Cenilda Maria Novaes, da Escola Municipal Professor Isaac Pereira, Pré-2, em Olinda-PE, que realizou atividades de reflexão fonológica em grande grupo.

Planejamento

1. Apresentar várias figuras, com som inicial B.

Fixar as figuras no quadro:



2. Perguntar às crianças o nome de cada figura.

3. Escrever o nome de cada figura à medida que as crianças forem falando.

4. Fazer análise e síntese de cada palavra (refletir sobre número, de sílabas/ som inicial/ som final).

BALA: BA – LA

BOLA: BO – LA

5. Escolher quatro figuras, solicitar que as crianças desenhem os objetos, em uma folha e, em dupla, usando o alfabetário, formem o nome de cada figura.

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

Ao selecionar palavras iniciadas com o mesmo fonema /b/, a professora buscou levar os alunos dos níveis iniciais a entender que, para aprender a escrever, devemos prestar atenção ao som, e não ao significado das palavras. Por outro lado, para os que estão entendendo isso, mas não têm boa bagagem sobre quais letras correspondem a quais fonemas, a atividade ajuda a sistematizar as correspondências grafofônicas, nesse caso específico, entre b – /b/. Obviamente, isso não pode ser realizado uma única vez, nem tampouco com apenas um tipo de correspondência.

Cenilda queria, nessa atividade, fazer as crianças reconhecerem a que unidade sonora (fonema) corresponde cada unidade gráfica (letra). A esse respeito, Ferreiro (2002) diz que para chegar à compreensão da correspondência fonográfica, é preciso realizar uma operação cognitiva de estabilização e igualação das unidades. Ou seja, como nos explicam Teberosky e Ribera (2004, p. 66):

Desenvolver capacidades de delimitação de unidades gráficas implica começar a compreender que o sistema alfabético de escrita funciona com base em signos gráficos, ao mesmo tempo em que ajuda a compreender como esses signos se relacionam com os sons. Desenvolver capacidades de segmentação sonora necessária para o princípio de correspondência fonográfica implica segmentar as unidades dentro de um contínuo, operação que não se desenvolve separadamente da construção das unidades gráficas.

A compreensão desse princípio de igualação também é promovida quando comparamos palavras que têm semelhanças sonoras e gráficas. Célia Ferreira de Arruda mostra-nos como fez isso em uma turma de 24 alunos de quatro anos da Escola Municipal Claudino Leal, em Olinda-PE.

Levei várias folhas de plantas diferentes (mamão, goiaba, abacate, pitanga, acerola, carambola, caju, manga, laranja, limão, sapoti e romã). Falei e mostrei cada folha. Pedi para que eles adivinhassem a que frutas correspondiam. Pedi que eles identificassem as diferenças e semelhanças. Escrevi no quadro

os nomes das frutas e comparamos os sons iniciais e finais. Exemplo: carambola / caju; mamão / limão; carambola / acerola; pitanga / manga. Depois, com a participação de todos, escrevemos os nomes das frutas em papel ofício e colamos junto com as folhas em cartolinas.

Essas comparações tanto podem ser feitas entre palavras que apresentam semelhanças em uma ou mais sílabas, quanto entre as palavras que se diferenciam por uma letra.

Nas atividades de comparação, em que as crianças comparam palavras que se diferenciam por apenas uma letra (gato, mato, rato, jato, por exemplo), o objetivo do(a) professor(a) pode ser fazer com que os alunos percebam que mudando uma letra, mudamos a palavra e que tentem reconhecer que essa unidade sonora corresponde a uma unidade gráfica. Essa atividade, com certeza, pode ajudar bastante os alunos de níveis iniciais de escrita, assim como os alunos da hipótese silábico-alfabética, que algumas vezes representam uma sílaba com uma letra.

As atividades de sistematização das correspondências grafo-fônicas, em que os alunos procuram palavras que iniciam com determinada letra ou sílaba, também podem ajudar alunos de diferentes níveis de conhecimento. Um exemplo interessante é a escrita de dicionário temático. Podemos propor, por exemplo, fazer um dicionário de animais, de plantas, de alimentos. Podemos, em tais projetos, ajudar os alunos a sistematizar quais são as letras do alfabeto e a levá-los a estabelecer as correspondências grafofônicas que estão em fase de consolidação. Os alunos dos níveis iniciais de apropriação da escrita podem se beneficiar da atividade, por entenderem, a partir dela, que utilizamos letras para escrever, conhecendo-as e aprendendo a nomeá-las.

Como podemos ver, são muitas as possibilidades de atividades em grande grupo, centradas no(a) professor(a). Essas atingem diferentes resultados, com base em distintos objetivos didáticos. Ressaltamos, em todos esses exemplos, a necessidade de que o(a) professor(a) saiba o que as atividades podem favorecer e participem com os alunos, mediando as relações entre os alunos e o objeto de aprendizagem – o

sistema alfabético, de maneira que eles em alguns momentos possam estar aprendendo as mesmas coisas e, em outros, possam estar aprendendo coisas diferentes, como exemplificamos acima.

Situações didáticas em pequenos grupos

As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de organização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida. Um exemplo de atividade em pequenos grupos foi contado por Cenilda Maria Novaes, já citada.

A turma foi dividida em cinco grupos de quatro crianças. Cada grupo recebeu uma cartela com as letras do nome de uma figura. Elas tinham que tentar colocar as letras na ordem correta.

As crianças, em grupos, podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses. Se há crianças que já têm repertórios razoáveis de consoantes, e estão começando a utilizar algumas delas, e outras crianças que estão utilizando vogais mais freqüentemente, podemos assistir a boas discussões, quando forem decidir onde colocar as letras. Como as crianças já recebem as letras da palavra e são orientadas a usar todas elas, é provável que as discussões ocorram.

Propostas assim são boas para as crianças que estão utilizando consistentemente ou algumas vezes uma letra para cada sílaba (alunos em hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas), pois indicam que não é possível resolver a tarefa apoiando-se nessa hipótese, e para as crianças do nível pré-silábico, para que percebam que a ordem das letras é importante para a escrita das palavras e para que percebam que precisam prestar atenção a pequenas partes da palavra para decidir que letras deve utilizar. Para que elas percebam isso, é necessário

que o(a) professor(a) esteja circulando pela sala e fazendo perguntas que evidenciem tal princípio do sistema. Para os alfabéticos, no entanto, a atividade, dependendo da palavra que for utilizada, pode parecer muito fácil. Se usarmos, no entanto, palavras com sílabas complexas (CH, LH, NH, BR, por exemplo), que muitas vezes são difíceis para eles, a tarefa pode ser produtiva. Assim, estamos trabalhando em grupos com uma mesma atividade (que pode ter variações nas palavras utilizadas), mas promovendo aprendizagem de aspectos diferentes da escrita.

Nos momentos em que realizamos atividades diversificadas, podemos dirigir mais diretamente a proposta a cada tipo de hipótese que existe em sala de aula. Ou seja, podemos pensar em prioridades para cada grupo de alunos e organizar três ou quatro tipos de proposta.

A professora Niedja Marques de Santana, da 1ª série da Escola Municipal Odette Pereira Carneiro, em Jaboatão dos Guararapes-PE, descreveu atividades a ser feitas concomitantemente em sala de aula:

1) Ditado cantado

Os alunos devem cantar a música (com a letra da música escrita em papel e distribuída entre eles), buscando identificar as partes do escrito (procurar, no texto, palavras ditadas pelo(a) professor(a) ou indicadas em uma ficha com as gravuras). Eles devem conhecer a música.

2) Produção de listas de nomes próprios e títulos

Lista de nomes: os alunos devem escrever o nome de 10 amigos da classe (podem escrever a partir de suas hipóteses ou podem consultar uma lista para copiá-los); depois, devem separar o nome das meninas e dos meninos.

Lista de títulos de histórias: os alunos devem reconhecer as imagens correspondentes às histórias (o(a) professor(a) deve entregar figuras com cenas das histórias) e escrever, ao lado, o título de cada história. Eles devem compartilhar suas escritas com os colegas.

3) “Descubra quem está falando”

Entregar uma lista de trechos de textos (falas de personagens importantes já conhecidas das crianças), como:

– Vovó, para que esta boca tão grande?

– Rapunzel, solte suas tranças.

– Espelho, espelho meu, fala e diz: Quem é mais bela do que eu?

Pedir que as crianças descubram de quem são as falas e escrever o nome das personagens (e/ ou ler os nomes das personagens, em uma folha em anexo, e colar no lugar certo). O(A) professor(a) pode, também, fazer a atividade usando títulos de contos.

Essas três atividades, realizadas em grupos, podem oferecer diversas opções, atendendo a alunos com diferentes necessidades. A primeira opção (Ditado cantado) é uma atividade de ajuste do sonoro ao escrito. Alunos que estejam em hipóteses iniciais da escrita podem, colaborativamente, encontrar palavras dentro do texto, aprendendo, com isso, que cada palavra é separada da outra com espaçamento e que podemos usar pistas sonoras e suas correspondências com unidades gráficas para identificar palavras. Por outro lado, é uma boa estratégia para familiarizar os alunos com as letras, já que, para discutir em grupo sobre onde está a palavra, as crianças começam a usar uma metalinguagem (é essa, porque começa com B!). Isso obviamente começa a acontecer quando o(a) professor(a) indaga as crianças a esse respeito. Na ausência do(a) professor(a), haverá uma tendência a que essa estratégia se repita.

As atividades de familiarização com as letras são muito importantes para as crianças que não apresentam bom repertório desses símbolos, não conseguem nomeá-las ou escrevem com rabiscos ou letras mal-definidas. O objetivo é o de fazer com que elas percebam que são esses símbolos que usamos para escrever e que comecem a reconhecê-los. Essa era uma informação que Niedja queria naquele momento veicular. Mas outro tipo de informação diferente desse, também desejado pela professora, era o de que os alunos percebessem a vinculação de certa letra a determinado valor sonoro. Os dois tipos de informação são descritos por Teberosky e Ribera (2004, p. 66):

No caso das letras, pode-se oferecer à criança dois tipos de informação: as letras como grafias, ou seja, como unidades gráficas exclusivamente, ou a letra como grafema, unidade bilateral, constituída como signo composto por significante e significado (GAK, 2001). A letra como grafia faz referência, por exemplo, às diferentes figuras de uma mesma unidade do sistema (por exemplo, – G, g, G, g); a letra como grafema faz referência à relação entre a grafia e o valor fonêmico.

A segunda proposição descrita por Niedja – produção de listas de nomes próprios e títulos – pode ser utilizada com crianças de diferentes níveis. Como é solicitado que separem os nomes dos meninos e das meninas, pode-se favorecer a aquisição de palavras estáveis.

Na atividade de construção/reconhecimento de palavras estáveis – os nomes dos alunos ou títulos de contos –, Niedja tinha em mente ajudar os alunos iniciantes a construir um repertório de palavras a ser “usadas” como pistas em outras atividades em que são chamados a tentar ler e escrever diferentes palavras. Gallart (2004, p. 46) atenta que:

Partindo da aprendizagem de palavras próximas, como os próprios nomes, os meninos e as meninas são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. É necessário que o menino ou a menina adquira consciência fonológica, e o pode fazer através de construir palavras próximas, como o nome próprio ou os nomes de seus

familiares, identificando letras dessas palavras e os sons correspondentes. Ao mesmo tempo em que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando de sentido com os demais a cada nova palavra gerada.

A última tarefa descrita por Niedja parece ser mais apropriada para alunos da hipótese alfabética ou silábico-alfabética (se pensarmos nela sem a ação direta do(a) professor(a)). Os alunos precisavam ler os trechos (falas dos personagens, para identificar ou escrever os nomes desses personagens). Como eram histórias diferentes e eles não tinham muitas pistas além das gráficas, ficava difícil (mas não impossível) para alunos que não estivessem na hipótese alfabética.

Em todos esses tipos de situação, é muito importante decidir sobre os agrupamentos, de modo a garantir que todos os alunos estejam pensando a respeito do aspecto do sistema que é fundamental para eles naquele momento. Assim, pode-se priorizar, nesses tipos de atividade voltadas para a apropriação da escrita alfabética, que os alunos compartilhem a tarefa com colegas que não dêem prontas as respostas que eles estão precisando construir. Ou seja, é fundamental que eles possam vivenciar o conflito e que tenham um problema para resolver, junto com aqueles que, embora tenham conhecimentos diferentes dos que eles tenham, não possuam, ainda, a resposta para o problema sobre o qual eles precisam pensar.

Além de preocuparmo-nos com os agrupamentos, é de importância fulcral que estejamos a postos para levantar questões pertinentes e disponibilizar as informações necessárias para a realização das tarefas. Assim, acreditamos, como Macedo e Mortimer (1999), que “o conhecimento não resulta da interação direta do sujeito com os objetos, pois essa interação é sempre mediada por instrumentos materiais e simbólicos, entre os quais a linguagem adquire uma importância especial”. Na escola, a principal voz que medeia a relação entre o aluno-aprendiz e o objeto de conhecimento é a do(a) professor(a). Daí a necessidade de que ele(a) seja um(a) interlocutor(a) atento(a) e consciente dos percursos que os alunos fazem quando estão aprendendo e das necessidades do grupo.

Nas situações em pequenos grupos com atividade unificada, essa mediação do(da) docente também se reveste de importância crucial. Nesses casos, é necessário pensar em atividades em que todos os alunos estejam de fato aprendendo e tenham possibilidade real de participação.

Assim, ou se deve colocar uma tarefa com o objetivo de refletir sobre o sistema alfabético, que ofereça diferentes desafios a alunos que estejam em diferentes graus de conhecimento sobre a escrita, de modo similar ao que exemplificamos quando falamos sobre as atividades em grandes grupos, ou deve-se colocar tarefas com objetivos que ultrapassem questões relativas à apropriação do sistema alfabético.

Um exemplo desse último tipo de situação citada é aquele em que os alunos produzem textos em grupos para atender a determinada finalidade. Para produzir um texto, temos clareza de que o registro é apenas uma das ações a ser executadas. Muitas outras são fundamentais, quais sejam: geração e seleção do conteúdo textual; organização dos modos como os conteúdos serão registrados; textualização com decisões relativas aos aspectos coesivos, seleção vocabular, entre outras. Nesses casos, os grupos podem ser bastante heterogêneos quanto ao nível de conhecimento sobre a escrita alfabética. Via de regra, os alunos alfabéticos são responsáveis pelo registro do texto, mas todos participam da sua elaboração, aprendendo muito sobre os processos de planejamento e textualização. Essa heterogeneidade quanto aos graus de conhecimentos sobre o sistema alfabético, em atividades dessa natureza, garante que os alunos se vejam como iguais em outros domínios da aprendizagem, fazem com que eles não se percebam como “absolutamente” aquém dos que conhecem a escrita alfabética, como muitas vezes ocorre. Nesses momentos, eles percebem que, em outros tipos de atividade, eles podem assumir papéis muito relevantes e valorizados no âmbito escolar. Gallart (2004, p. 51) salienta ainda que “ao trabalhar com grupos heterogêneos, é facilitada a possibilidade de compartilhar conhecimentos e estratégias, utilizar a diversidade como riqueza para as aprendizagens e fomentar atitudes solidárias entre os meninos e as meninas”.

De modo similar ao que exemplificamos acima, podemos pensar em atividades de compreensão de textos, em que alguns alunos que

já estão mais avançados na alfabetização lêem para os colegas e juntos realizam as tarefas propostas a partir da leitura.

Nos casos das atividades de produção de textos em grupos heterogêneos, obviamente, os alunos dos níveis iniciais pouco se atêm à ação de registro do texto nem pensam muito sobre as relações entre escrita e som, já que estão preocupados com outros aspectos textuais que são também muito relevantes.

Se nosso objetivo é que os alunos dos níveis iniciais registrem o texto, precisamos deixar que eles o tentem fazer, em um tempo diferente dos alfabéticos, que farão tal tarefa com maior rapidez. Precisamos, nesses casos, separá-los dos alfabéticos. Assim, a demanda do registro fará com que eles, além de pensar sobre o conteúdo e sobre os processos de textualização, também tenham que pensar sobre a natureza do sistema alfabético. Se quisermos diminuir essa demanda e colocar a atenção deles mais voltada para a ação de grafar o texto, pensando nas relações entre escrita e pauta sonora, podemos, também, sugerir que eles escrevam textos que já sabem de cor, como músicas, poemas, parlendas, trava-línguas, etc.

Situações didáticas em duplas

Os momentos em que os alunos estão trabalhando em grupos são muito ricos por propiciarem trocas de informação e levantamento de conflitos que são impulsionadores da aprendizagem. São muito eficientes também por possibilitarem uma intervenção dos(as) professores(as) por um tempo mais alongado em cada grupo, enfocando os aspectos que são importantes para os alunos que estão realizando as tarefas. No entanto, nem sempre favorecem os alunos mais tímidos, no sentido de levá-los a expor seu modo de pensar e a levantar suas dúvidas.

Os trabalhos em dupla são especialmente eficazes nesse sentido. Os alunos levantam hipóteses, discutem e argumentam sobre suas idéias de forma mais intensa, sem que precisem disputar a fala com um grupo maior.

Nesses casos, a passagem do(a) professor(a) pelas duplas não ocorre com tanta frequência quanto no momento em que estão em grupo. No entanto, quando ele passa por uma dupla, tem mais condições de entender a lógica utilizada pelo aluno e intervir de modo mais direto, ajudando-o a pensar sobre sua própria hipótese.

Em duplas, podemos tanto realizar atividades em que os alunos precisem refletir sobre a escrita alfabética, de preferência pareando-os de modo a que um não dê as respostas de imediato, quanto os pareando de modo que um tenha domínio sobre o sistema alfabético e o outro esteja pensando em outros aspectos, com orientações do(a) professor(a).

O relato da professora Maria Alice Viana da Silva, da Escola Municipal Mário Covas, da Rede Municipal de Teresina-PI, exemplifica tal tipo de organização da turma.

No primeiro momento da aula foi colocado, como forma de acolher os alunos, um CD com músicas folclóricas brasileiras: as cantigas de roda. Enquanto isso, os alunos iam se acomodando. Após o momento de acolhida, eu chamei a atenção dos alunos para as músicas que eles estavam ouvindo e que dentre elas estavam aquelas selecionadas previamente pela turma numa lista de dez cantigas de roda, que culminariam em um livro montado por eles ao final do projeto. Isso era de conhecimento dos alunos. Após essa retomada, coloquei a música “O cravo e a rosa” para eles ouvirem. Eles ouviram e cantaram até se familiarizarem com a letra.

Passado o momento de ouvir e cantar, passamos para a leitura da música em escrita fatiada do texto. Os alfabéticos receberam a música fatiada em palavras e os não alfabéticos, em frases. A música fatiada era para eles sistematizarem novamente toda a música. Os alunos já estavam previamente organizados em duplas, pois a sala já ficava disposta para receber os alunos em duplas. Eram, ao todo, 12 duplas, oito duplas de alunos alfabéticos e quatro duplas de alunos não alfabéticos.

Maria Alice relata que já era acostumada a propor atividades em dupla. No caso descrito, ela propôs uma atividade com uma variação

(texto fragmentado em palavras ou em frases). As duplas, assim, foram montadas com alunos que tinham hipóteses de escrita parecidas, de modo a garantir, realmente, uma busca conjunta para atender à exigência da tarefa.

Situações didáticas de trabalho individual

Com toda nossa preocupação em garantir ricas parcerias no processo de aprendizagem, de garantir trocas de conhecimentos entre pares, de favorecer interações sociais em sala de aula, acabamos, muitas vezes, desvalorizando as situações de trabalho individual, que são também importantes no processo de aprendizagem, seja para pensar sobre os conceitos e arrumar o que já sabemos sobre algum tema, seja para tomarmos consciência de quais são nossas lacunas.

É importante que aprendamos a refletir e a sistematizar nossos próprios saberes e que aprendamos a coordenar sozinhos nossas ações e colocar à disposição o que sabemos para resolver problemas.

Por tais motivos, decidimos conversar sobre essa modalidade de trabalho tão presente em sala de aula e no nosso dia-a-dia. O fato de propormos um trabalho individual não implica que estejamos desconsiderando a importância da interação em sala de aula, nem que estejamos proibindo os alunos de realizar trocas ou de fazer perguntas ou mesmo de levantar da cadeira para falar com o(a) professor(a).

Atividades como a do ditado mudo são excelentes propostas para que os alunos mobilizem o que eles aprenderam para tentar “arrumar a cabeça”. Nesse momento, a passagem do(a) professor(a) pelas bancas, olhando como eles estão escrevendo e conversando com eles individualmente, levando-os a usar pistas para realizar a tarefa, pode ser preciosa para que os alunos ultrapassem obstáculos e sintam o cuidado do(a) professor(a) para com eles.

Muitas tarefas individuais com os nomes das crianças também podem ser valiosas para levá-los a construir suas primeiras palavras estáveis, assim como tarefas do livro didático, acompanhadas pelos(as) professores(as).

A professora Roselma Monteiro, regente de uma turma de alfabetização, da Escola Municipal Jaboatão dos Guararapes, em Jaboatão-PE, falou sobre as atividades individuais em sala de aula.

Cada criança recebeu uma cartela grande, contendo quatro figuras matrizes (no topo de uma tabela) e doze cartelas pequenas com figuras cujos nomes começavam ou terminavam com os das figuras matrizes. O objetivo era a criança arrumar as cartelas pequenas de forma que numa mesma fileira ficassem as figuras cujos nomes começavam ou terminavam de forma semelhante à figura matriz.

Essa tarefa, principalmente para os alunos que ainda não tenham percebido que nosso foco de atenção na atividade de escrita se volta para a pauta sonora e não para os significados das palavras, é fundamental. Desenvolver a consciência fonológica, como foi discutido por Artur Morais e Tânia Rios, é essencial para ajudarmos as crianças no processo de alfabetização.

A leitura individual, em que os alunos tentam apreender um texto, sozinhos, é também outro momento rico de desenvolvimento da habilidade de leitura: tanto ajuda a desenvolver fluência de leitura quanto a desenvolver o “gosto”, o prazer pelo ato de ler. A produção de texto individual é outra atividade imprescindível em sala de aula, para ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de coordenar as ações de gerar o conteúdo, textualizar e registrar o texto.

Em suma, trabalhar sozinho também é uma modalidade de organização das situações didáticas que tem sua importância. O que nos parece essencial é distribuímos os alunos em cada momento da sala de aula, de forma consciente, com base nos objetivos didáticos claros. Variar essas formas de disposição é uma das preocupações que devemos ter no processo pedagógico.

Por fim, gostaríamos de salientar que, em qualquer uma dessas formas de organização das situações, o essencial é termos um(a) professor(a) comprometido(a), que saiba olhar para os alunos e que saiba entender quais são suas necessidades, planejando boas atividades e sabendo intervir de maneira construtiva, problematizadora e esclarecedora.

Palavras finais

Os exemplos que usamos foram variados não apenas em relação à disponibilização dos alunos, mas também em relação aos tipos de atividade realizada. Apesar de nos concentrarmos, neste texto, mais em atividades destinadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, não deixamos de salientar que diferentes objetivos precisam ser pensados e que a organização dos alunos em sala de aula não pode ser decidida apenas com base nos conhecimentos que eles têm sobre a escrita alfabética. Para organizarmos os alunos, precisamos ter em mente o que queremos naquele momento da aula.

Em suma, o que queremos é salientar a necessidade de contemplarmos as muitas facetas da alfabetização, sem perdermos de vista que temos outros objetivos didáticos além da apropriação do sistema alfabético de escrita, pois, como diz Soares (2004, p. 15/16), é imprescindível:

reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimentos e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada

faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

No tocante à apropriação do sistema de escrita, usamos exemplos que contemplavam grupos de tarefas voltados para construção de diferentes princípios desse sistema. Leal (2004), ao abordar a importância dessa variação, discutiu nove tipos principais de atividade (nem sempre excludentes), que priorizam determinadas dimensões do sistema de escrita: (1) atividades que buscam familiarização com as letras; (2) atividades que objetivam a construção de palavras estáveis; (3) atividades que destacam análise fonológica; (4) atividades de composição e decomposição de palavras; (5) atividades de comparação entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas; (6) atividades de “tentativas de reconhecimento de palavras”, através do desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para decodificação; (7) atividades de escrita de palavras e textos (que sabem de memória ou ditados pelos professores(as)); (8) atividades de sistematização das correspondências grafofônicas; (9) atividades de reflexão durante produção e leitura de textos.

Todos esses tipos de atividade foram abordados nesse texto e ajudam os alunos a entender diferentes princípios do sistema de escrita alfabética. São também importantes porque, por evidenciar mais alguns princípios do sistema que outros, podem atingir alunos que estão caminhando por diferentes vias de aprendizagem. Ou seja, muitas vezes temos um aluno que está muito centrado no eixo da quantidade, muito preocupado com o dilema referente a quantas letras deve utilizar, sem pensar na seleção de quais letras utilizar; e outro que está pensando nas relações entre letras e sons, mas não está preocupado em antecipar a quantidade de letras; ou outro que está preocupado com as relações entre letras e fonemas, mas não está entendendo a regularidade da constituição das sílabas (o princípio, por exemplo, de que toda sílaba tem uma vogal). Se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha

em outra direção. Dessa forma, essa variação precisa ser tomada como foco de reflexão pelo(a) professor(a) no momento em que faz seu planejamento.

Para finalizar, retomamos a idéia de que alfabetizar é uma atividade complexa, que exige profissionalização, planejamento, conhecimentos de diversos tipos, e compromisso, sendo necessário, portanto, dedicarmos-nos ao estudo e ao desenvolvimento de nossas próprias capacidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEAL, Telma F. *Alfabetização de adultos na perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BETTO, Frei. *Alfabetto: autobiografia escolar*. São Paulo: Ática, 2002.

FERREIRO, Emilia. Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. Em Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, p. 151-172. Barcelona: Gedisa, 2002.

GAK, V. À propos du système graphique français: Quelques problèmes à discuter. Em C. Gruaz e R. Honvault (comp.). *Variations sur l'orthographe et ses systèmes d'écriture. Mélanges en hommage a Nina Catach*, p. 23-24. Paris: Honoré Champion, 2001.

GALLART, Marta S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. Em Teberosky, Ana & Gallart, Marta S. *Contextos de alfabetização inicial*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, Telma F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? Em Albuquerque, Eliana B. & Leal, Telma F. *Alfabetização de adultos na perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACEDO e MORTIMER. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: 1999.

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

TEBEROSKY, Ana; RIBERA, Núria. Contextos de alfabetização na aula. Em TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. *Contextos de alfabetização inicial*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)

Telma Ferraz Leal;
Eliaana Borges Albuquerque
e Tânia Maria Rios Leite

Em capítulos anteriores, falamos sobre a importância de diversificar as estratégias didáticas para o ensino do sistema alfabético, contemplando situações que atendam a alunos que tenham diferentes graus de conhecimento sobre a escrita e situações que mobilizem/explicitem diferentes princípios desse sistema. Neste capítulo, continuaremos abordando tal tema, enfocando o jogo como poderoso recurso auxiliar no processo de alfabetização.

A fim de melhor conduzirmos nossas discussões, iniciaremos nossa conversa falando sobre os jogos e sua importância para o desenvolvimento infantil; depois falaremos um pouco sobre os diferentes tipos de jogo, incluindo os jogos educativos; passaremos a falar sobre os jogos na alfabetização, culminando com exemplos de diversos jogos que podem ser usados em sala de aula.

Os jogos no desenvolvimento infantil

Imprescindível faz-se iniciarmos nosso discurso situando que os jogos são, como os concebemos, práticas culturais e, portanto, dotados de historicidade e múltiplas significações. Concordamos com Jaulin (1979), no que se refere à idéia de que cada brinquedo só pode ser entendido no contexto da sociedade onde ele emergiu, por revestir-se de elementos culturais e tecnológicos desse contexto.

Kishimoto (2003, p. 17) também se refere a essa dimensão:

[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

Desse modo, o conceito de jogo, assim como o de infância, é culturalmente determinado. Não sendo nosso objetivo, neste trabalho, aprofundar tal discussão, assumimos o jogo como uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”.

Fromberg (1987) salienta que o jogo infantil representa a realidade e as atitudes humanas; possibilita a ação no mundo (mesmo que de modo imaginário), favorecendo o estabelecimento de relações e processos de significações; incorpora motivos e interesses da própria criança, tendo caráter voluntário; está sujeito a regras, sejam elas explícitas, sejam elas implícitas; e tem alto grau de espontaneidade na ação.

Diferentes autores têm se dedicado ao estudo do papel do jogo no desenvolvimento infantil, e diversos aspectos têm chamado a atenção dos pesquisadores. A abordagem sócio-histórica do desenvolvimento tem sido uma das principais referências para esses estudiosos.

Leontiev (1988), ao tratar sobre esse tema, atenta que existem diferentes tipos de jogo:

o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes. Em outras palavras, a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente (LEONTIEV, 1988, p. 133).

Assim, foram delimitados dois grupos principais de jogos¹: jogos de enredo e jogos de regras. Os jogos de enredo têm recebido várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis, jogo simbólico ou jogo sócio-dramático. “*A ênfase é dada à simulação ou faz-de-conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança*” (BOMTEMPO, 2003, p. 58).

Nessas situações, as crianças representam a realidade e agem “como se fossem adultos”. Como defende Macedo (1995, p. 7):

Os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante (PIAGET, 1945). Deformante porque nessa situação a realidade (social, física etc) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja, isso é, os significados que ela dá para os conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações – maiores ou não – dos significados correspondentes na vida social ou física. Graças a isso, pode compreender as coisas, afetiva ou cognitivamente, segundo os limites de seu sistema cognitivo.

¹ Além desses tipos de jogo, outros autores falam sobre os jogos tradicionais infantis e os jogos de construção como muito frequentes no cotidiano infantil. Autores como Kishimoto (2003b), Cascudo (1984) e Ivic e Marzanovic (1986) tratam sobre os jogos tradicionais infantis e Chauncey (1979) fala sobre jogos de construção. Piaget (1987) dá especial atenção também aos jogos de exercício no período sensorio motor. Neste trabalho não abordaremos tais temas.

Leontiev (1988, p. 130) afirma a esse respeito que “nos brincue- dos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. O brinqueado (como disse Gorki) é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar”. Dentro dessa mesma perspectiva, Dias (2003, p. 52) defende que:

[...] na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de ser preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com sons, com palavras.

Os jogos de enredo, portanto, fazem com que as crianças experimen- tem a vida em sociedade e exerçam papéis sociais diversos, de modo que as regras sociais são o alicerce da brincadeira. Ao falarmos que as regras, nos jogos de enredo, são latentes, não estamos minimi- zando a importância delas. Apenas, salientando que o olhar volta-se para o enredo em si, que obedece a tais regras. Quando brincam de escola, as crianças obedecem às regras institucionais que nessa esfe- ra funcionam. Quando brincam de organizar uma festa, atendem às regras que na sociedade ditam como são os encontros festivos.

O outro tipo de jogo, que destacamos anteriormente, é o jogo de regras. Nesse, a situação imaginária está implícita, e as regras orientam a brincadeira. Os participantes do jogo centram a atenção na finalidade do jogo e no atendimento às regras compartilhadas. A situação imagi- nária fica latente. Ao jogar xadrez, por exemplo, a atenção volta-se para as regras, e não para o exercício de praticar o papel de rainha ou rei, mas a situação imaginária é que orienta os tipos de regra.

Aqui, podemos enfatizar o quanto há de desenvolvimento moral e social das crianças nessas brincadeiras: tanto nos jogos de enredo

quanto nos jogos de regras. Nos jogos de regras, por exemplo, elas aprendem que a participação em grupos exige atendimento a regras, aprende que essas regras são compartilhadas e são mutáveis, desde que haja acordo entre os participantes. É essa uma das causas da grande variedade de regras para um mesmo jogo. A “canastra” (jogo de baralho), por exemplo, tem diferentes modos de brincar, e os jogadores, via de regra, combinam, antes de começar a partida, quais as regras que serão seguidas. Nesse sentido, Leontiev (1988, p. 139) salienta que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”.

Moura (2003, p. 79-80), também defendendo essa idéia, argumenta que:

Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros.

A participação das crianças, nessas atividades, é, geralmente, espontânea, o que caracteriza a situação cotidiana de engajamento nos jogos. No entanto, na escola, nem sempre (ou raras vezes), ela se dá de forma tão livre. Há, em muitos momentos, objetivos escolares que orientam a oferta de situações de jogo para as crianças, o que diminui a possibilidade de adesão totalmente voluntária à atividade. Assim, “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 2003, p. 36). É sobre essa dimensão que trataremos adiante.

Os jogos educativos: limites e recomendações

Kishimoto (2003), ao analisar as relações entre o jogo infantil e a educação, lembra que, em diferentes momentos da História, o jogo

assumiu variadas funções: recreação, para promover o relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico ou intelectual (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates); diagnóstico da personalidade e do desenvolvimento social; divulgação dos princípios de moral e da ética; estratégia para ensino de conteúdos escolares.

A preocupação com um ensino mais lúdico e “criativo”, em que o prazer pudesse ser componente da situação didática, foi garantindo espaço ao longo da história. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Froebel, dentre outros filósofos e educadores, evidenciaram tal preocupação. Kishimoto (2003, p. 36) atenta que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de seqüência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Vemos, desse modo, a variabilidade de material e situações de jogos denominados educativos, nem sempre ligados apenas à esfera escolar. Kishimoto (2003b, p. 22) atenta que esse termo tem sido empregado na escola em dois sentidos principais: (1) sentido amplo: “Como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança”; (2) sentido restrito: “Como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos

específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogos didáticos”.

Os jogos na alfabetização

Conforme vínhamos falando, “o jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino” (MOURA, 2003, p. 80). No entanto, precisamos atentar que esses não podem ser utilizados como únicas estratégias didáticas nem garantem a apropriação dos conhecimentos que buscamos. Kishimoto (2003, p. 37-38) também corrobora essa posição quando diz que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Mrech (2003, p. 128), a esse respeito, também se pronuncia, afirmando que “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. É nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos. É assumindo esse pressuposto que defendemos a utilização de jogos na alfabetização.

Para iniciarmos a conversa, podemos destacar que o “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que

envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do *jogo da forca*, ou de *adedonha*², ou de *palavras cruzadas*; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização.

No jogo da forca, por exemplo, que nos é muito familiar, aprendemos rapidamente algumas estratégias que podem retardar nosso “enforcamento”, e uma delas é a de começar dizendo as vogais, uma vez que todas as palavras seguramente as possuem. Entre as vogais, sabemos, ainda, intuitivamente, que a letra A é muito comum, e no geral começamos por ditá-la. Essas dicas que aprendemos à medida que jogamos, têm relação com os princípios do nosso sistema de escrita alfabético. Assim, cabe ao professor, ao trazer esse jogo para a sala de aula, saber explorá-lo, considerando os aspectos que podem ser contemplados. No caso desse jogo, ele constitui ótima atividade de reflexão sobre uma das características do nosso sistema de escrita: a de que as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas têm ao menos uma vogal.

Desse modo, é papel do professor calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados. Kishimoto (2003b) alerta que é necessário buscar um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, quando temos objetivos didáticos a alcançar:

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino (KISHIMOTO, 2003b, p. 19).

² Também chamado de “animal, fruta, pessoa” ou de “stop”.

Além de organizar a situação e selecionar os jogos a ser disponibilizados em função dos objetivos, a presença do professor como mediador das situações é fundamental, já que ele “dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra” (PERNAMBUCO, 1997, p. 14).

Tendo a certeza do papel central que o professor desempenha no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar a alfabetizar e no acompanhamento dos alunos durante as atividades, buscaremos, a partir desse ponto, apresentar exemplos de jogos, de modo a discutirmos mais detalhadamente os objetivos didáticos que podem ser almejados com a utilização desses recursos.

Considerando os princípios do Sistema de Escrita Alfabético, dividiremos os jogos em três grupos: (3.1) aqueles que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (3.2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; (3.3) os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Jogos de análise fonológica

Em capítulos anteriores, já discutimos que um dos princípios básicos do nosso sistema de escrita é que a lógica da relação se dá entre os sinais gráficos (letras) e a pauta sonora, e não entre os sinais gráficos e os significados ou objetos. Para descobrir esse princípio do sistema, a criança precisa, conscientemente, parar de prestar atenção apenas ao significado das palavras e passar a destinar atenção aos sons, à seqüência de segmentos sonoros da palavra. A seguir, apresentaremos alguns jogos que podem desenvolver essa consciência fonológica nos alunos.

Baralho fonológico

Criação:

Roselma Monteiro, Escola Municipal de Jaboatão dos Guararapes, em Jaboatão dos Guararapes – PE.

Componentes:

36 cartelas com figuras (12 trincas de figuras cujas palavras iniciam ou terminam com a mesma sílaba)

Exemplos:

CAVALO-CASA-CACHORRO; FACA-FAZENDA-FADA;
MÁGICO-MACACO-MALA; LÁPIS-LARANJA-LAVADEIRA;
GATO-GALO-GARI; SAPATO-SAPO-SACO

PATO-MATO-RATO; COLA-ESCOLA-SACOLA;
PICOLÉ- JACARÉ-PÉ

FEIJÃO-PÃO-MACARRÃO; JANELA-PANELA-FIVELA;
CAMA-LAMA-PIJAMA

Finalidade: Formar duas trincas de cartelas de figuras cujas palavras iniciem ou terminem com a mesma sílaba.

Regras:

- Cada jogador recebe seis cartas, o restante das cartas fica no centro da mesa emborcado, formando o morto.
- O primeiro jogador inicia pegando uma cartela. Se formar trinca, ele a deposita sobre a mesa, virada para cima.
- O jogador descarta uma cartela no centro da mesa, voltada para cima.
- O jogador seguinte decide se pega a cartela do “morto” ou o resto que foi depositado pelo jogador anterior.
- O jogo prossegue até que um dos jogadores coloque sobre a mesa duas trincas.
- Caso se acabem as cartelas do morto e ninguém forme as duas trincas, as cartas do resto são viradas para baixo e o jogo prossegue.

O jogo apresentado por Roselma é muito interessante para desenvolver a consciência fonológica dos alunos. Quando tentam formar as trincas, as crianças se concentram sobre a pauta sonora em lugar de apegarem-se aos significados das palavras. Isso pode ajudar os alunos

que estejam nas hipóteses iniciais de escrita (pré-silábicos) a perceber que nem sempre é no significado que repousam nossas reflexões, e que as palavras – e não apenas os objetos – podem ser manipuláveis.

Se, após esse jogo, há reflexões conduzidas pelos professores acerca das similaridades sonoras e gráficas das palavras que foram agrupadas pelos alunos, há maior consciência da natureza dessa relação. Assim, os alunos podem descobrir o que a nossa escrita representa.

Jogos que ajudam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético

Conforme vínhamos discutindo nos capítulos anteriores, para se apropriarem do sistema alfabético, os aprendizes precisam entender a lógica da nossa escrita. Eles precisam descobrir as unidades sonoras (sílabas, fonemas) e compreender como elas correspondem às unidades gráficas. Obviamente, essa não é tarefa fácil, até porque tal correspondência não é perfeita e sofre as imposições da norma ortográfica da língua. No entanto, mesmo tendo consciência de tais restrições, sabemos que a compreensão dos princípios básicos do nosso sistema de escrita é indispensável para que se consolide o processo de alfabetização. Morais, no capítulo 1, explicitou tais princípios fundamentais. Dentre eles, destacou que o aluno, pouco a pouco, vem a perceber que as palavras orais são unidades que podem ser divididas em unidades menores (sílabas e fonemas); chegando, afinal, a entender que cada letra corresponde, via de regra, a algo (que chamamos de fonema) menor que as sílabas. Compreendem, também, que as sílabas são formadas por uma ou mais letras e que em cada sílaba há ao menos uma letra; que a ordem de escrita das letras corresponde à ordem de emissão dos sons da palavra oral; que existe um sentido predominante na escrita.

Para que os aprendizes se apropriem desses princípios, vários tipos de atividade podem ser planejados: atividades que levam a fazer composição e decomposição de palavras; as que levam os alunos a comparar palavras escritas; as que incitam os alunos a ler ou reconhecer palavras, usando os conhecimentos já desenvolvidos sobre a escrita, entre outras. Nesse tópico, apresentaremos alguns jogos que podem ajudar nesse processo de aprendizagem.

Jogo das duas palavras

Criação:

Fernanda Michelle Pereira Girão, Izauriana Borges Lima, Rodrigo Soares de Oliveira, Jonathan de Lira Brito, Mariana Lins – alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

Componentes:

10 fichas com pares de palavras que rimam³ (cada par de palavras aparece em duas fichas iguais) e 10 fichas com desenhos que correspondem às palavras (Para cada dupla de palavras, existem duas fichas de figuras, uma correspondente a cada palavra. Assim, existem quatro fichas de cada cor: duas com os pares de palavras e duas com as figuras correspondentes. A cor não deve aparecer no verso, para que o jogo fique mais emocionante).

Vermelha: 2 fichas com os pares de palavras marreco e caneco, 1 ficha com a figura do marreco e 1 ficha com a figura do caneco

Azul: 2 fichas com os pares de palavras cavalo e galo, 1 ficha com a figura do cavalo e 1 ficha com a figura do galo

Amarela: 2 fichas com os pares de palavras jenipapo e papo, 1 ficha com a figura do jenipapo e 1 ficha com a figura do papo

Verde: 2 fichas com os pares de palavras moço e poço, 1 ficha com a figura do moço e 1 ficha com a figura do poço

Rosa: 2 fichas com os pares de palavras panela e tigela, 1 ficha com a figura da panela e 1 ficha com a figura da tigela.

Finalidade:

descobrir os pares das duas fichas com desenhos.

Número de jogadores: 5

Regras:

– Distribui-se duas fichas com desenhos para cada jogador. As 10 fichas de palavras devem ficar espalhadas na mesa, voltadas para baixo.

– Um dos jogadores deve desvirar uma ficha. Se a ficha desvirada for da mesma cor de uma de suas fichas, o jogador deve apontar qual das duas palavras escritas na ficha corresponde ao desenho de sua ficha. Se acertar, guarda para si o par das fichas; se errar, desvira a ficha e passa a vez para o outro jogador.

– O jogo prossegue até que um dos jogadores forme os dois pares.

³ Os pares de palavras foram retirados do texto “O pato”, de Vinicius de Moraes, que as crianças podem ter acesso antes de jogar, para que já conheçam todas as palavras.

O jogo criado por Fernanda, Izauriana, Rodrigo e Jonathan é muito interessante por possibilitar que as crianças tentem reconhecer palavras mesmo que elas não saibam ler. Quando elas se vêem frente a um par de palavras, como *panela/tigela*, e estão com o desenho de uma panela, elas precisam pensar sobre as pistas gráficas que dispõem e decidir qual das duas palavras corresponde à *panela*. Elas podem tomar tal decisão a partir da letra inicial, quando, por exemplo, sabem que uma colega da sala tem o nome iniciado igual a *panela* (Paula ou Patrícia), ou quando reconhecem que *tigela* tem a letra i e que *panela* não tem, dentre outras possibilidades. O importante nessa atividade é que elas, mesmo que estejam em um nível inicial de apropriação do sistema, precisam pensar sobre a lógica da escrita.

Os criadores do jogo propõem, ainda, que as palavras sejam retiradas de algum texto conhecido. Nesse caso, eles retiraram as palavras da poesia “O Pato”, de Toquinho, Vinícius de Moraes e Paulo Soledade. Uma das justificativas para esse procedimento é que, dessa forma, os alunos já devem conhecer as palavras, de modo que eles reconheçam as figuras apresentadas (marreco e jenipapo, por exemplo, poderiam ser difíceis para algumas crianças reconhecerem, mas facilmente identificáveis se o texto tiver sido trabalhado antes pela professora). Fazer atividades de cantar a música e procurar as palavras que rimam pode ser bastante enriquecedor para essas crianças.

Bingo de letras atrapalhadas

Criação: Fabiana de Albuquerque Costa, Heliney da Costa Silva, Maria José Marques da Silva Filha, Mary Anny Rodrigues do Nascimento, Michelle Gestosa Vieira, Virgínia Ferreira da Silva – alunas do curso de Pedagogia da UFPE

Componentes: 30 cartelas com letras de palavras embaralhadas (todas as cartelas precisam ter a mesma quantidade de letras); 1 caixa com o alfabeto completo; grãos de feijão para os jogadores.

Exemplo:

E	I
M	A

B	A
L	O

C	O
A	B

C	A
O	L

O	M
T	A

Quantidade de jogadores: máximo de 30 jogadores, organizados em grupos de 4 ou 5 (se forem jogar mais alunos, é preciso confeccionar mais cartelas)

Finalidade: Marcar todas as letras da cartela e ordenar as letras da cartela, formando uma palavra.

Regras:

- Cada jogador recebe uma cartela e grãos de feijão e se organizam em grupos.
- A professora retira da caixa letras do alfabeto e dita para os alunos. Cada jogador deve marcar, na cartela, as letras ditadas (como estão em grupos, eles podem ajudar os companheiros).
- Quando o primeiro aluno marca o bingo (completa todas as letras da cartela), o grupo se reúne para colocar as letras em ordem e formar a palavra. Se o grupo não conseguir colocar em ordem, o bingo prossegue, até que uma palavra seja formada.

O bingo de letras já é um jogo bastante conhecido. Ele é ótimo recurso para fazer com que as crianças se familiarizem com as letras e aprendam os seus nomes. Isso ajuda bastante no processo de alfabetização, por possibilitar que alunos e professores conversem sobre as letras, aprendam seus nomes e enfoquem as correspondências grafo-fônicas. A segunda parte do jogo, no entanto, não é tão familiar. Colocar as letras em ordem, depois de uma atividade de bingo, é um desafio a mais. Nesse momento, as crianças estão aprendendo que a ordem das letras é importante para escrever (princípio que muitos alunos demoram a entender) e, no caso das crianças que já dominam algumas correspondências, ajuda a consolidar o princípio de que a ordem das letras corresponde à ordem da pauta sonora, levando as crianças, em grupo, a tentar analisar as unidades das palavras, estabelecendo uma relação termo a termo entre partes escritas e partes faladas. O princípio de que as vogais estão em todas as sílabas também é mobilizado, ajudando a tentar dar ordem às letras. Voltar com o grande grupo, no quadro, para colocar em ordem as palavras que não foram formadas pelos pequenos grupos, pode ser um importante momento de explicitar tais princípios coletivamente e levar os alunos a perceber as estratégias que os outros alunos usam para fazer a atividade.

Baralho forma-palavras

Criação: Amanda de França Vicente; Gleice Kelly de Souza Guerra; Irlânia do Nascimento Silva; Kátia Barros Cabral dos Santos – alunas do curso de Pedagogia da UFPE.

Componentes: 54 cartelas com sílabas.

Finalidade: Vence a partida quem conseguir formar três palavras, e, ao final de cinco partidas, ganha o jogo quem tiver mais pontos.

Quantidade de jogadores: no máximo 5

Regras:

- As cartelas com as sílabas devem ser embaralhadas e, logo depois, devem ser distribuídas nove delas para cada jogador.
- As cartelas que sobrarem devem ficar na mesa viradas para baixo.
- O participante deverá tentar formar, com as sílabas que estão em sua mão, três palavras.
- Cada participante, na sua vez de jogar, deve pegar uma cartela que está virada (no “dorme”) ou uma das descartadas.
- O participante observa se a cartela que pegou lhe interessa para formar alguma palavra no seu jogo.
- Se servir a cartela que o participante pegar, ele a segura e descarta outra do seu jogo, devendo permanecer sempre com nove depois da jogada. Se a cartela não servir, ele a descarta.
- O participante poderá formar palavras com números de sílabas diversos, contanto que dê para formar três palavras com apenas nove cartas.
- Para palavras de uma sílaba, o participante ganha um ponto; para palavras de duas sílabas, o participante ganha dois pontos, para palavras de três sílabas, três pontos e para palavras de quatro sílabas ou mais, quatro pontos. Cada batida vale cinco pontos. O vencedor soma os pontos das três palavras com os cinco relativos à partida ganha. Os outros somam os pontos só das palavras que conseguirem formar. Ao final de três partidas, comparam-se os pontos e elege-se o vencedor.

O jogo “baralho forma-palavras” pode expor os alunos ao fato de que as palavras são formadas por sílabas. Compor as palavras, usando sílabas, no entanto, é tarefa que apenas os alunos que já têm algum domínio do sistema são capazes de fazer (a não ser aqueles que fazem

isso de memória, sem saber de fato o que estão fazendo). Se o jogo, porém, for realizado em grupos, ele pode realmente ajudar bastante os alunos dos níveis iniciais. Ao falar para os que não sabem ler quais as sílabas que eles têm e pedir ajuda para pensar em palavras com aquelas sílabas, os alunos mais avançados podem ajudar os colegas a descobrir tal princípio e a começar a fazer correspondências grafofônicas.

Jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver fluência de leitura

Qualquer professor atento aos seus alunos sabe que não é suficiente entender os princípios do sistema alfabético, ou seja, dominar a escrita alfabética, para ser capaz de ler e compreender textos. Isso acontece por vários motivos: falta de familiaridade com os gêneros textuais que circulam socialmente; falta de conhecimentos prévios referentes aos temas tratados nos textos; dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita; falta de fluência de leitura ou agilidade de escrita, entre outros.

Esse último motivo, é claro, tem relação com a consolidação da aprendizagem das correspondências grafofônicas e com o desenvolvimento de estratégias de leitura e de produção de textos. Dessa forma, consideramos que para que tenha uma leitura e escrita mais autônoma e mais ágil, os alunos precisam realizar muitas atividades de leitura e escrita.

A leitura e a produção de textos desde a Educação Infantil são fundamentais para desenvolver tais capacidades. No entanto, podemos, também, propor situações em que os alunos leiam palavras e escrevam palavras para que eles consolidem as correspondências grafofônicas. Em relação à escrita, temos nos deparado com muitas atividades de escrita de listas e de nomes, sobretudo os nomes próprios, para dar conta dessa demanda. Em relação à leitura, a lista dessas listas é também importante. Para diversificar as situações de

leitura e escrita, podemos, ainda, sugerir a participação em jogos em que os alunos lêem e escrevem palavras de maneira lúdica. Os exemplos abaixo podem ser ilustrativos.

Trilha de figuras

Criação: Amanda Karinne B. de Oliveira, Carolinne de Fátima Guimarães Sampaio, Jacqueline Monteiro Barros, Manuela Carla Santos do Nascimento, Maria Auxiliadora C. de Souza, Rafaela Paiva – alunas do curso de Pedagogia da UFPE.

Componentes: 3 tabuleiros de trilhas, com figuras nas células (é importante que as figuras apareçam mais de uma vez), 45 cartelas com os nomes correspondentes aos desenhos das trilhas e pinos para marcar as casas na trilha.

Quantidade de jogadores: máximo de nove (9) alunos, divididos em três grupos

Finalidade: parear 5 cartelas com palavras às figuras correspondentes da trilha.

Regras:

- Cada aluno ou grupo recebe uma cartela grande com uma trilha, que contém figuras nas células.
- Cada aluno ou grupo recebe 5 cartelas de palavras.
- Um aluno deve jogar o dado e deslocar o pino para a casa correspondente ao número de casas que avançou na sua trilha, a partir do número indicado no dado. Quando chegar na casa correspondente, deverá verificar se tem a ficha com palavra relativa à figura da casa alcançada. Caso ele disponha da ficha, deve colocá-la na trilha; caso não disponha, ficará com todas as fichas em mãos e passará a vez ao jogador seguinte.
- O jogo deve prosseguir até que um dos jogadores consiga colocar suas cinco fichas na trilha. O jogo não acaba quando chegar no último desenho; ele reinicia quantas vezes forem necessárias, até que algum dos jogadores acabe com as cinco cartelas.

Diferentemente do “Jogo das duas palavras”, neste jogo, os alunos não têm muitas pistas para ler as palavras das fichas. Desse

modo, é necessário que eles já estejam em níveis mais elaborados de compreensão do sistema (silábico-alfabético ou alfabético) ou que as trilhas contenham palavras que possam ser reconhecidas globalmente como palavras estáveis.

Nesse jogo, os alunos desenvolvem maior velocidade de leitura e consolidam as correspondências grafofônicas que ainda não estão automatizadas. É importante percebermos que a relação entre dado fonema e dada letra é uma convenção e que é preciso tempo e prática de leitura para que os alunos reconheçam todas as correspondências com a velocidade necessária a uma leitura fluente.

Pode-se optar por ter palavras que contenham, sobretudo, determinado repertório de correspondências fonográficas, cuja leitura queremos ajudar os alunos a automatizar. Há, nesse caso, um exercício de memorização que pode ser realizado sem um treino repetitivo e cansativo para os alunos. Os jogos são poderosos auxiliares para isso.

Caça-letras

Criação: Ana Célia Feitoza Guimarães, Maria de Fátima Cavalcante Fernandes, Sandra de Sousa da Silva, Sônia Melo da Silva e Vânia Maria das Chagas – alunas do curso de Pedagogia da UFPE.

Componentes: 13 cartelas com figuras de animais e cartelas de letras (contendo a quantidade de letras que formam as 13 palavras: boi, gato, rato, porco, pato, peixe, coelho, girafa, cachorro, cavalo, galinha, pássaro, elefante).

Finalidade: formar o maior número de nomes de animais.

Número de participantes: no máximo 4

Regras:

- As cartelas de animais devem ficar sobre a mesa, viradas para baixo.
- As cartelas de letras devem ficar sobre a mesa, em ordem alfabética, viradas para cima (pode-se organizar uma caixa dividida por letras para colocar as fichas).
- Cada participante pega uma cartela de animal para formar a palavra correspondente à figura, usando as cartelas de letras.

– Só poderá pegar outra cartela de animal quando terminar de formar a cartela que está em mãos.

– O jogo só termina após a utilização de todas as cartelas de animais. Vence o jogo quem formar corretamente o maior número de palavras correspondentes às cartelas de animais.

O caça-lettras é um jogo que leva as crianças a refletir para selecionar as letras que deverão formar as palavras. Para utilizar o critério de contar apenas as palavras corretamente formadas, o professor deverá assegurar que os alunos que participam do jogo estejam na hipótese alfabética ou formar grupos em que existam alunos com esse nível de domínio do sistema de escrita.

Formando palavras e discutindo sobre as letras a ser utilizadas, os alunos se apropriam das correspondências de forma mais prazerosa, sem que seja necessário ficar treinando os padrões silábicos de forma mecânica. Ao mesmo tempo, começam a exercitar um tipo de reflexão ortográfica, quando discutem com os colegas (ou têm que decidir sozinhos) quais letras vão usar para notar a pauta sonora da palavra que querem escrever.

Palavras finais

Neste capítulo, investimos na discussão sobre a importância dos jogos no desenvolvimento infantil e, mais especificamente, no processo de alfabetização. Lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo. Assim, os jogos podem ser utilizados em um trabalho mais dirigido por parte dos professores, em situações de aula, ou podem ser disponibilizados para que as crianças possam usar para brincar no horário do recreio ou em horários em que elas já tenham realizado as tarefas propostas pela professora.

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido,

como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo).

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed, São Paulo: Cortez, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 1984.

CHAUNCEY, Henry. *La educación prescolar en la Union Sovietica*. Trad. Berdagué, Roser. Barcelona: Editorial Fontanella, 1979.

DIAS, Marina C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed, São Paulo: Cortez, 2003b.

FRONBERG, Doris. *Pronin-play in the early childhood curriculum*. A review of current research. Seefeldt, cord (Ed). USA: Teachers College Press, 1987.

IVIC, Ivan; MARZANOVIC, Aleksandra. *Tradicional games and children of today*. OMEP: UNESCO, 1986.

JAULIN, Robert. *Jeux et jouets – essai d’ethnotechnologie*. Paris: Aubier, 1979.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003b.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, LEV; LURIA, ALEXANDER; LEONTIEV, ALEX. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de pesquisa*, 93, 1995, p. 5-11.

MOURA, Manoel O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MRECH, Leny M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes de. *A importância dos jogos*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

Leitura e escrita na alfabetização

Roseane Pereira da Silva

Para começar...

Discutir sobre a leitura e a escrita na alfabetização tem se tornado, cada vez mais, uma atividade arriscada. Dentre tantos riscos, o mais previsível é o de nossos leitores nos acharem repetitivos ao afirmarmos que os professores alfabetizadores devem alfabetizar letrando, discurso que tem sido recorrente na maioria dos textos sobre alfabetização. Não que estejamos na direção errada, mas querendo acertar, muitas vezes, incorremos no erro de não tratarmos das especificidades do processo de alfabetização e de letramento.

Um problema que está no âmbito desse discurso é o tratamento dado aos alunos que ainda não escrevem e não lêem com autonomia como se eles assim já procedessem. Esse fato torna-se mais complexo quando, ao prescreverem a alfabetização através de textos, muitas vezes, não dedicamos tempo e esforços para orientar atividades em que os alunos reflitam sobre o sistema alfabético de escrita.

Temos bom exemplo do que estamos afirmando. Em um encontro de formação para professores alfabetizadores¹, em que a formadora discutia sobre as interfaces dos processos de alfabetização e letramento e suas implicações para o ensino da escrita alfabética, uma professora fez a seguinte reflexão:

Agora eu sei, professora, porque meus alunos não estão conseguindo se alfabetizar... Eu só leio e peço para eles produzirem textos... porque eu escuto o galo cantar não sei onde e tento fazer em sala de aula. Eu não estou ajudando meus alunos a pensar nos princípios do sistema alfabético.

Outro exemplo do que estamos afirmando são os livros didáticos de alfabetização que apresentam uma variedade de gêneros textuais para leitura e produção de textos escritos, mas que, em contrapartida, nem sempre desenvolvem boas atividades com base nas quais os alunos possam refletir explicitamente sobre os princípios do sistema de escrita. Essas constatações nos permitem afirmar que o discurso do *letramento* não tem sido articulado de maneira devida ao discurso da *alfabetização*. Temos, pois, como objetivo, neste trabalho, discutir essa questão tentando responder a algumas perguntas que chegam até nós quando em processo de formação continuada com professores alfabetizadores.

Discutindo perguntas de professores alfabetizadores e relatos de alunos não alfabetizados

Observamos uma angústia muito grande por parte de professores que alfabetizam em dar conta de uma proposta de alfabetização para o letramento, uma vez que essa perspectiva de aprendizagem do sistema notacional de escrita está relacionada aos seus usos e funções. Dito de outra forma, a criança precisa não só se apropriar do

¹ A professora fazia parte de um grupo de 30 docentes que participaram do curso “Alfabetização e letramento”, promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, em 2004.

sistema de escrita, mas, também, desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. Portanto, o ato de ensinar a ler e a escrever – a alfabetização – deve relacionar-se ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada de letramento.

No entanto, temos clareza de que, além do nosso sistema de escrita envolver um trabalho conceitual bastante complexo², a produção de textos escritos ainda requer que realizemos tarefas também um tanto complexas: registrar, gerar e selecionar os conteúdos, pensar na maneira como esses conteúdos devem estar organizados no papel em branco, além dos processos de textualização, em que os alunos precisam fazer escolhas de recursos coesivos, seleção de vocabulário (como, por exemplo, pelo processo de associação em que se relacionam itens de um mesmo campo semântico: aniversário/bolo, vela etc.).³

Como, pois, fazer com que alunos que não escrevem e não lêem façam uso das diferentes finalidades da leitura e da escrita em processo de alfabetização? Perguntas como as que seguem são recorrentes no processo de formação de professores alfabetizadores.

Como as crianças que ainda não escrevem e não lêem irão produzir textos?

Quais são os gêneros adequados para trabalhar com turmas de alfabetização?

Como dar conta dessa perspectiva em um ou dois anos letivos?

Tentaremos responder, no início dessa nossa conversa, à última pergunta. A questão do *tempo* no trabalho com a alfabetização de crianças parece-nos um ponto que merece uma discussão mais cuidadosa. A cautela está, justamente, em organizar o trabalho

² Para aprofundamento, ler capítulo 2 desta coletânea.

³ Sobre processos de textualização, ler: *Redação e textualidade*, de Maria da Graça Costa Val. Editora Martins Fontes.

pedagógico de maneira que possamos envolver *atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos orais e escritos dos diversos gêneros*, considerando os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos que chegam às escolas.

Ao organizarmos a rotina da alfabetização, levando em consideração as três dimensões citadas, poderemos, de certa forma, reiterar o que disse a professora que citamos logo no início da discussão: apenas as atividades de leitura e produção de textos escritos não deram conta da apropriação de escrita por seus alunos.

É bom lembrar que viver em um mundo letrado, mediado por situações de leitura e escrita, não é o mesmo que dominar esses processos com autonomia. Se assim fosse, não teríamos adultos não alfabetizados.

Diferentes pesquisas (ABAURRE *et al* 2003; BARROS; VAL, 2003; GOULART, 2003; REGO, 1995; ROCHA, 2003 e TEBEROSKY, 1994, 2003) têm apontado que é possível crianças não alfabetizadas e/ou em processo de alfabetização lerem e produzirem textos escritos. No entanto, tais atividades são, via de regra, mediadas por outros indivíduos que já dominam a escrita. Os relatos a seguir demonstram a dificuldade dos alunos ao tentar ler e escrever sozinhos antes de dominar a escrita alfabética.

Como, professora, que eu vou escrever, se eu não sei fazer assim... assim com minha mão (aluno do ensino regular 1º ano do 1º ciclo da Rede Municipal da Cidade de Recife).

Escrever!? Escrever!? Agora é que são elas! (aluno adulto não alfabetizado do Programa Brasil Alfabetizado)

Aqui parece evidente que tanto crianças quanto adultos não alfabetizados têm clareza de que não sabem, de fato, ler e escrever com autonomia. Portanto, a assertiva de que “pessoas não alfabetizadas podem ler e escrever, mesmo antes de saberem” precisa ser contextualizada. É necessário acentuar que eles precisam de apoio e mediação nessas atividades.

É sabido por todos que lidam com a alfabetização que as crianças e os adultos que não dominam ainda o sistema de escrita podem, por exemplo, fazer inferências em um texto escrito de diversas maneiras. Na leitura de rótulos, por exemplo, esses alunos tentam interpretar o escrito pela cor, pela identificação de letras ou por seu formato; pelo reconhecimento da palavra, porque a marca *lhe* é conhecida; pela imagem, etc. São, portanto, estratégias que são colocadas em jogo por alunos não alfabetizados. Tais estratégias devem ser levadas em consideração na organização do ensino para que eles venham a ser leitores e escritores capazes de interagir mediante o texto escrito.

A professora Alery Felinto Santana⁴ organizou uma atividade didática (realizada no grande grupo) que se tratava de expor aos alunos nomes de marcas conhecidas. A professora afirmou, em seu relato, que tinha a intenção de estimular a observação do material escrito. Percebemos, então, que, apesar de a professora reconhecer que os alunos conhecem esse tipo de material escrito, ela objetivou que esse material se tornasse uma observável por parte do aluno. Dito de outra forma, a intenção da alfabetizadora era tornar a escrita um objeto de estudo e reflexão. Para tanto, ela iniciou a atividade, articulando os conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca dos gêneros publicitários, para que, valendo-se desses conhecimentos, eles pudessem fazer uso de diferentes estratégias de leitura.

O primeiro passo foi falar sobre a questão das marcas dos produtos, debatendo com os alfabetizandos sobre: a publicidade, a propaganda, o porquê das cores e das formas das letras. Isto fez com que eles pensassem sobre a possibilidade de ler não pela decodificação das letras, mas sim através de diversas estratégias que fazem reconhecer e distinguir produtos e marcas, sendo este um exemplo de sua inserção no mundo letrado.

Observamos, então, que a professora aciona os conhecimentos que os alunos têm sobre o texto, desenvolvendo as estratégias de antecipação e inferência.⁵ É interessante observar que, no

⁴ Professora Alfabetizadora da 1ª etapa do Programa Brasil Alfabetizado- Recife/PE.

⁵ Para aprofundamento ler SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. São Paulo: Artes Médicas. 1998

desenvolvimento da atividade, ela articulou esses conhecimentos ao uso dessas estratégias, a fim de que os alunos tentassem interpretar o texto escrito. Como podemos ver no fragmento seguir:

Na terceira aula da seqüência aconteceu o esperado BINGO DE RÓTULOS, no início lemos juntos a maioria das marcas. Nas cartelas coloquei nove marcas diferentes, reproduzi as letras no formato que elas têm na embalagem, mas escrevi todas de cor preta. Foi uma atividade bastante agradável, os produtos eram sorteados em uma grande caixa e a maioria dos alunos conseguia identificar e marcar suas cartelas.

A reprodução dos rótulos em cor preta parece uma situação problematizadora, já que os alunos não puderam lançar mão do recurso da cor para tentar ler.⁶ Essa é uma boa atividade de ensino de leitura em que o professor articula os conhecimentos que os alunos têm sobre os textos com a possibilidade de o aluno vir a ler autonomamente, utilizando outras estratégias de leitura.

Ao questionar “*o porquê das cores e das formas das letras*”, a docente permitiu que os alunos refletissem sobre o material escrito, discutindo a relação entre as características do gênero e sua finalidade. A resposta dos alunos comprova o que estamos afirmando:

A maioria deles falou da questão das marcas mais caras que nem sempre são as melhores e que as cores e o nome dos produtos servem para atrair compradores.

Portanto, na organização da rotina da docente, ela contemplou atividades de leitura (leitura e discussão sobre o gênero rótulo); atividades de reflexão sobre o sistema, permitindo a observação de algumas propriedades do sistema (na atividade de bingo os alunos aprendem a identificar as letras e a nomeá-las; observa que as letras compõem diferentes nomes, o que ajuda a pensar sobre a estabilidade da escrita; ajudam ainda a pensar nas relações grafofônicas, etc.) e, na seqüência, a

⁶ Apesar de a professora ter afirmado que ela reproduziu as letras no formato que elas tinham na embalagem, sabemos que é um tanto difícil as letras ficarem iguais.

professora encaminhou uma atividade de produção textual, pedindo aos alunos que produzissem slogans para produtos (imaginários). A atividade de produção textual aqui encaminhada permitiu que os alunos tanto pensassem na forma de grafar/registrar o texto (que letra vem primeiro, em que seqüência, etc.), quanto ajudou na textualização, até na escolha vocabular para esse gênero textual, uma vez que os alunos já haviam discutido sobre slogans de outros produtos (em um momento anterior).

O fato de o texto ser curto ajudou os alunos na tarefa de grafar/registrar e na atividade de produção textual, em que o planejamento e a textualização ser tornaram uma tarefa exequível para em processo inicial de alfabetização. São essas especificidades da alfabetização e do letramento que devem ser levadas em consideração no momento da organização dos conteúdos.

Outro exemplo de atividade de leitura que pode ser desenvolvida para alunos no processo inicial de alfabetização é a leitura de nomes.

A professora Maria Solange⁷, ao escolher o ajudante do dia, articula a atividade de leitura à de apropriação do sistema.

[...] Então, foram escolhidos os ajudantes do dia, sempre por ordem alfabética. Para este momento, os alunos fazem uso do alfabeto do varal, seguindo a seqüência de letras, observando quais são os alunos cujos nomes iniciam por aquela letra.

Aqui os alunos tanto participam de uma atividade de identificação de letras, importante para aqueles que estão no processo inicial da alfabetização, quanto desenvolvem uma atividade de leitura. À medida que os alunos identificam as letras, eles fazem uso da estratégia de seleção (às vezes utilizando o alfabeto exposto na parede da sala), observando qual letra vem primeiro, qual letra vem depois, analisando, portanto, o interior das palavras (no caso, os nomes dos ajudantes do dia). Conhecendo o texto – os nomes dos colegas da

⁷ Maria Solange Barros, 1^a ciclo do 1^o ano, Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza, em Recife-PE.

sala – os alunos podem usar melhor a estratégia de antecipação e assim ficarem mais livres para identificar e, posteriormente, ler os nomes dos ajudantes. O trecho a seguir ilustra como a professora desenvolveu esse trabalho.

P: Gente, qual é a letra do ajudante de hoje?

A: J!!!

P: Então, quem é?

A: Jonas!

P: Só que Jonas não está, então quem é?

A: Léo!

Nesse momento, Jonas chega, e a professora pergunta se ele quer o crachá.

P: Léo, vem escrever teu nome!

O aluno vai ao quadro e escreve: leoNARDO

P: Léo, resolveu misturar as letras hoje, foi?

A: Foi!

A professora escreve no quadro: LEONARDO

P: Ó Léo, quando você for escrever teu nome começa com L ou l (referindo-se ao L maiúsculo)

P: Gente, Leonardo tem quantas sílabas?

A: 4!!!

P: E Jonas?

A: 2!

P: Vamos contar as letras! [...]

P: E Jonas?

A: O aluno vai ao quadro e separa: Jo-nas

P: Quantas letras e quantas sílabas tinha mesmo?

A: 5/2!

P: Quem consegue pensar em outra palavra que comece com o mesmo som da palavra LEONARDO?

A: LEÃO (O aluno diz e a professora escreve no quadro)

[...]

Observa-se, então, que a professora promove um ensino de leitura e escrita preocupada com a apropriação dos princípios do sistema de escrita alfabética. Essa atividade de composição de palavras ajuda os alunos a desenvolver a compreensão que as palavras são compostas de unidades menores que são as letras e sílabas “e que, portanto, tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras” (LEAL, 2004). E é o que a docente fez na seqüência da atividade em que ela pediu aos alunos que pensassem em outras palavras que começassem com o mesmo som do nome de Leonardo.

Assim, tanto eles pensaram nos segmentos que podem ser usados na produção de novas palavras, como também nas partes sonoras da palavra analisada. Essa atividade de análise fonológica⁸, em que os alunos precisam pensar em outras palavras que têm o mesmo som inicial, apesar de parecer fácil, é importante para os alunos que ainda não compreendem que a escrita tem relação com a pauta sonora. Portanto, atividades desse tipo são fundamentais para os alunos nos estágios iniciais da alfabetização.

A organização da rotina dessa docente envolveu, também, atividades de leitura. Na seqüência da aula, ela fez a leitura de uma história: a bolsa, a bolsinha e a bolsona, da revista Nova Escola, e em seguida fez perguntas de compreensão textual.

Produção de textos, como dissemos, constitui-se como outro eixo de ensino na alfabetização. A professora Roselma⁹ ajuda-nos a mostrar como trabalhar produção de textos em grupos heterogêneos quanto ao domínio do sistema de escrita. A atividade fez parte de um projeto de leitura realizado na escola que culminou na dramatização do texto: “Branca de neve e os setes anões” na festa de formatura dos alunos da alfabetização. Como a história foi dramatizada, houve a necessidade de detalhar e registrar as cenas da peça para que os alunos pudessem decorar o texto. Vejamos o protocolo da aula dessa docente:

⁸ Para aprofundamento sobre atividades de análise fonológica, ver o capítulo de Rios & Morais, nessa coletânea.

⁹ Roselma Monteiro, Escola Municipal de Jaboatão dos Guararapes, em Jaboatão dos Guararapes – PE.

[...] A professora escreveu no quadro os nomes dos personagens e logo abaixo os nomes dos alunos que irão interpretar. Os personagens eram: Rainha (mãe de Branca de Neve), Rei, Branca de Neve, Rainha (Bruxa, Velhinha), Espelho, Caçador, 7 Anões, Príncipe.

P – Vamos escrever a primeira cena da peça e vamos ensaiar! Como é o nome da peça?

A – Branca de Neve.

P – Como se escreve ‘peça’?

Aluno – ‘PE’.

A professora escreve a palavra ‘Peça Teatral’ e logo abaixo ‘Branca de Neve e os 7 Anões’ numa cartolina que ela colou no quadro com o objetivo de escrever uma cena da história.

P – O que apareceu aqui?

A – O ‘ç’.

[...]

A professora explicou que vai ter um narrador para contar o começo da história, que é a primeira pessoa a falar e ensaiou primeiro esta parte, chamando uma aluna para criar (oralmente) e narrar o texto inicial a partir de algumas instruções. Em seguida, a professora escreveu ‘Rainha (Bruxa) em frente ao espelho’ e chamou uma outra para escrever a primeira parte da história.

P – A bruxa está em frente ao espelho, o que ela diz?

A – Espelho, espelho meu!

A – Existe alguém mais bela do que eu?

A aluna escreveu da seguinte forma: ‘espelho, espelho meu, existe agem mais bela do que eu’.

P – O que ela responde?

A – Não!

P – É apenas ‘não’? Não fica melhor: ‘Não, Majestade’?

A professora chamou outra aluna para escrever e ela fez da seguinte forma: ‘Não Majestate’.

Podemos observar, nessa atividade de produção de texto, que os alunos agiram como sujeitos de determinada realidade que tem algo a dizer, e que, por isso, precisaram usar recursos lingüísticos disponíveis para atingir as metas estabelecidas na situação de interação (SILVA, 2004).

Como a situação de interação iria ser a encenação da peça teatral, o conto lido pelos alunos não iria servir para a dramatização. Assim, eles teriam que produzir outro gênero textual: obra teatral. Portanto, precisaram mobilizar outros recursos lingüísticos a fim de atingir a meta estabelecida para a situação de interação, que era de decorar o texto para a encenação no dia da festa.

No momento em que a professora escreveu no quadro: cena 1 ‘*Rainha (Bruxa) em frente ao espelho*’ e foi construindo esse texto com o aluno, ela mobilizou recursos lingüísticos adequados para esse gênero textual, o que fica claro no trecho do protocolo em que ela questiona os alunos sobre a resposta do espelho, em que a docente sugere a substituição de ‘*Não*’ por ‘*Não, majestade*’, o que deu ênfase à fala do personagem, recurso característico desse gênero.

Dessa maneira, quando a docente estabeleceu o gênero a ser escrito, os interlocutores e a finalidade para esse texto, considerando as devidas condições de produção, ela possibilitou que os alunos tivessem, de fato, algo a dizer: o roteiro das cenas iria servir de apoio para decorar o texto para a encenação na culminância de um projeto de leitura. Como coloca Silva (2004, p. 27): “[...] Ao traçar objetivos, facilita-se, de certa forma, que as ações lingüísticas convirjam para a criação de um texto que seja eficiente para os propósitos estabelecidos [...]” “No momento da produção textual não interessava muito as questões de ortografia, por exemplo. Essa não era uma preocupação naquele momento, mas o modo como textualizar as falas do personagens para estabelecer uma interação com o público da festa, sim. Isso era mais importante. O momento era de planejar o texto, pensar como ele devia ser escrito a fim de atender às expectativas do interlocutor e ao objetivo pretendido.

Ainda detectamos (em um pequeno trecho do protocolo da aula) que a professora fez a reflexão da escrita da palavra PEÇA. Pensando

e nomeando as letras que compunham as sílabas da palavra, os alunos também estavam fazendo reflexões a respeito do sistema de escrita alfabética. Verificamos que ao explicitar a função do narrador, a docente trabalha com as características do gênero abordado.

Temos, pois, nessa aula, a leitura de diferentes gêneros (contos e obra teatral), assim como a produção de um gênero com destinatários reais, objetivos didáticos (também reais!) e a definição da finalidade da produção escrita.

Portanto, nas três atividades relatadas, os alunos foram solicitados a ler e a produzir diferentes gêneros escritos¹⁰, levando em consideração as especificidades do sistema alfabético.

Voltando a discussão inicial...

Consideramos, então, que além das atividades de leitura e produção de textos, devemos propiciar, também, a reflexão, por parte do aluno, das propriedades do sistema notacional de escrita. Por outro lado, salientamos que as propostas de leitura e produção de textos precisam ser planejadas, considerando-se que os alunos ainda não dominam o sistema de escrita. Do contrário, as atividades de leitura e produção de textos irão representar *frustração* tanto para os professores, quanto para os alunos. Pensamos que o pedido de socorro dos alunos alfabetizando, que insisto em repetir nesse trecho, ilustra bem essa *frustração* da qual estamos nos referindo.

Como, professora, que eu vou escrever, se eu não sei fazer assim... assim com minha mão” (aluno do ensino regular 1º ano do 1º ciclo da Rede Municipal da Cidade de Recife).

Escrever!? Escrever!? Agora é que são elas! (aluno adulto não alfabetizado do Programa Brasil alfabetizado)

Entendemos, pois, que esses são pedidos de socorro que devem ser levados a sério, por parte de quem forma alfabetizadores e

¹⁰ Leram o conto *Branca de neve e os sete anões* e produziram uma obra teatral para a dramatização.

por parte de quem alfabetiza. Precisamos responder a questão: “Por que, apesar de alfabetizar em uma perspectiva para o letramento, não conseguimos alfabetizar nossos alunos?” .

Portanto, dizer para os alunos “escreva, como souber, uma notícia, um poema, uma resenha, etc.”, sem organizar o ensino para que esses conhecimentos sejam tomados como objeto de reflexão paralelamente aos conhecimentos relativos ao domínio do sistema alfabético, tem se tornado um grande risco. Risco porque podemos permitir que os alunos nem se alfabetizem, como nos termos de Soares (1998): compreendam a tecnologia da leitura e da escrita; nem se tornem letrados, fazendo usos das práticas sociais de leitura e escrita em seus diferentes contextos.

Nesse sentido, propomos que as atividades de leitura e escrita na alfabetização considerem as especificidades do processo de alfabetização e letramento. Com isso, não estamos minimizando os inúmeros benefícios que atividades de leitura de textos para as crianças podem trazer, nem o quanto as crianças aprendem sobre a linguagem escrita em atividades de produção de textos coletivos ou na tentativa de escrever textos para atender a diferentes finalidades e destinatários.

Se quisermos formar comunidades de leitores e motivar as crianças a aprender como se escreve, precisamos não perder de vista a necessidade de garantir tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. ; FIAD, R. S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROS, L. F. P.; COSTA VAL, M. da G. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização.

In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação das habilidades textuais pela criança. In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REGO, L. L. B. Literatura infantil: uma perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1995.

SILVA, R. P. Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do Novo Letra Viva 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana. Ler e escrever uma proposta construtivista. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

_____. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1994.

O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Artur Gomes de Moraes

Se perguntarmos hoje aos professores de alfabetização se eles usam e seguem um livro didático nessa área, teremos diferentes tipos de resposta. Alguns dirão imediatamente que usam o livro sim, mas só como um apoio, e acrescentarão que utilizam vários tipos de material. Já outros podem dizer que não usam um livro específico, mas retiram atividades de diferentes livros. Outros dirão que não usam livro, uma vez que os que têm chegado na escola apresentam nível muito elevado para seus alunos e são difíceis de trabalhar. Essas diferentes respostas se relacionam a duas questões principais: ao surgimento de um forte discurso contrário ao uso desse material, e às mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir da implantação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) pelo MEC.

O livro didático vem se constituindo em um material de regulação de muitos aspectos da prática do professor: os conteúdos a serem ensinados, a ordem em que eles deveriam ser trabalhados, as atividades a serem desenvolvidas, os textos a serem lidos, a forma de correção dos exercícios. Na década de 1980, vimos surgir um forte discurso

contrário à utilização de livros didáticos. O uso desse material passou a ser vinculado a uma prática tradicional de ensino, que precisaria ser ultrapassada.

Por um lado, essa utilização foi apontada como vinculada à desqualificação profissional de professores:

os livros didáticos criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, e a principal consequência dessa dissociação consistiria numa diminuição das exigências de formação e preparo docente. (BATISTA, 2000, p. 538)

Por outro, os livros passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade.¹ No que diz respeito às cartilhas especificamente, essas receberam fortes críticas por se basearem em métodos tradicionais de alfabetização e apresentarem textos forjados.

Nesse período, novas concepções relacionadas ao ensino de língua portuguesa passaram a ser divulgadas/produzidas no Brasil, concepções estas desenvolvidas em diferentes áreas: Lingüística, Psicolingüística, Análise do Discurso, etc. Mudanças nas práticas dos professores passaram a ser exigidas e, para que essas fossem efetivadas, seria necessário que os mestres parassem de organizar seus trabalhos valendo-se da utilização de um livro baseado em orientações teórico-metodológicas consideradas ultrapassadas.

Compreendendo a importância do livro didático na organização da prática pedagógica dos professores – uma vez que para a maioria esse ainda é um dos únicos materiais de leitura a que os alunos têm acesso – e reconhecendo que muitos deles se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos elaborados pelas Secretarias de Educação, além de ser desatualizados e apresentar erros inaceitáveis, o

¹ Sobre essa questão, ver, por exemplo, trabalho de NOSELLA (1979).

MEC passou a desenvolver, desde 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros inscritos no programa vêm sendo submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica² que resulta na publicação de um *Guia de Livros Didáticos*, que traz informações sobre esses livros, constituindo-se em um material que orienta a escolha do livro didático pelo professor.

Assim, desde 1998, os professores da rede pública de ensino só podem escolher livros didáticos recomendados no Guia do Livro Didático. No entanto, para muitos, os livros que têm chegado na escola não correspondem às suas expectativas, pois “apresentam um nível elevado” e “são difíceis de serem trabalhados”. Pretendemos, neste artigo, discutir sobre as mudanças nos livros de alfabetização e sobre como os professores podem utilizá-los em sala de aula. Dividiremos o texto em três partes: na primeira faremos uma crítica às antigas cartilhas que se baseavam nos métodos tradicionais de alfabetização; em seguida, apresentaremos e discutiremos as principais mudanças nos novos livros de alfabetização e, por último, apresentaremos e discutiremos uma prática de uso de um livro de alfabetização recomendado pelo PNLD/2004, desenvolvida por uma professora de alfabetização da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife.

As antigas cartilhas de alfabetização: por que não usá-las?

Pelo título desta seção, é possível perceber que estamos de acordo com o discurso que critica o uso das “tradicionais” cartilhas. Mas quais as principais críticas feitas a esse material nas últimas décadas?

² O trabalho de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos é feito por uma equipe de professores e especialistas que atuam nas quatro áreas de conhecimento básico, tanto na universidade como na escola de 1º grau, e é baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes, mas, principalmente, num conjunto de princípios e critérios cuidadosamente estabelecidos (*Guia de Livros Didáticos*: 1ª a 4ª séries / PNLD 98, p. 9).

Um dos pontos mais importantes diz respeito ao uso de textos forjados, os chamados “pseudotextos”, para alfabetizar. Em que consistem esses textos e por que eles estão presentes tanto em cartilhas silábicas, como nas que se baseiam no método fônico?

Um dos pressupostos básicos dos métodos tradicionais é o de que primeiro tem que se ensinar as unidades menores das palavras (letras, fonemas e sílabas) para só depois os alunos poderem ler frases e textos. Assim, para garantir que os alunos lessem apenas palavras que contivessem as unidades já trabalhadas, os autores das cartilhas passaram a inventar textos, controlando o repertório das palavras neles contidas. Ilustraremos a seguir, com um exemplo retirado da cartilha “Pipoca”, esse procedimento:

6

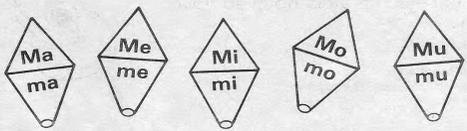
macaco



O macaco comeu a banana.

Mônica viu o macaco.
Ela levou coco e banana ao macaco.
O macaco viu o coco e a banana.
O macaco comeu a banana.

macaco



Vamos ler o quadro e descobrir novas palavras e frases. Vamos utilizar também as cartas no final da cartilha.

a	e	i	o	u
ba	be	bi	bo	bu
ca	—	—	co	cu
na	ne	ni	no	nu
la	le	li	lo	lu
va	ve	vi	vo	vu
ma	me	mi	mo	mu



mamãe

21

Essa lição corresponde ao ensino dos padrões silábicos ma-me-mi-mo-mu. O final da página contém um quadro com todos os padrões já trabalhados. Assim, podemos ver que o “texto” apresentado no início da lição é formado apenas por palavras constituídas das sílabas já ensinadas. Os textos cartilhados se caracterizam, então, por um amontoado de frases que, juntas, não correspondem a um texto, uma vez que não possuem uma unidade de sentido. E, para garantir a presença de palavras compostas pelas unidades já ensinadas, muitas frases são artificiais e sem sentido, como as clássicas “o boi bebe”, ou “o bebê baba”, ou “Ivo viu a uva”.

Enfim, os textos cartilhados correspondem a um gênero que foi criado pela escola, para alfabetizar os alunos através de uma prática descontextualizada. Assim, em vez de inserir textos que circulam na sociedade, os autores dos livros didáticos passaram a colocar nos livros textos completamente artificiais.

Mas as críticas às antigas cartilhas não se limitam à presença dos pseudotextos. É importante discutirmos sobre os tipos de atividade presentes nesses manuais e em como elas ajudariam pouco os alunos a se apropriarem do sistema de escrita alfabético.

Com base na análise de três cartilhas, duas silábicas (Pipoca e Este Mundo Maravilhoso) e uma fônica (Casinha Feliz), Moraes e Albuquerque (2005) observaram que as atividades presentes nesses livros correspondiam principalmente à leitura de sílabas, palavras, frases e textos cartilhados; cópia de sílabas, palavras e frases; escrita de palavras, exploração dos diferentes tipos de letra.

Tomando como exemplo a cartilha Pipoca³, vimos, pelo exemplo apresentado anteriormente, que, em cada lição, primeiro as crianças são apresentadas a uma palavra e a um texto cartilhado, para, em seguida, revisar os padrões já aprendidos/memorizados para poder realizar as atividades, ilustradas a seguir:

³ ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Pipoca: Método Lúdico de Alfabetização*. 20 Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

Leia:

mole
mula
lama

mico
amola
nome

maluco
meu
mamãe

ema
mia
mina

A menina nina o nenê.
Eu amo a mamãe.
Mônica coloca o nenê na cama.

Vamos escrever as sílabas:

ma - ma

Ma - Ma

me - me

Me - Me

mi - mi

Mi - Mi

mo - mo

Mo - Mo

mu - mu

Mu - Mu

Vamos ligar as palavras e escrever:

macaco

mima

menino

menino

cama

amola

come

mala

nome

maluco

mamãe

nome

maluco

mamãe

mala

come

amola

cama

mina

macaco

22

Assim, na segunda página da lição, os alunos são solicitados a ler palavras e frases com os padrões silábicos já trabalhados, e a copiar sílabas e palavras, nesse caso fazendo a transcrição da letra de imprensa para a letra cursiva. Na continuidade da lição, eles devem realizar uma tarefa de separação de sílabas, mais leitura de frases, e cópia de palavras, novamente transcrevendo a letra de imprensa para a cursiva. Por fim, eles são solicitados a formar frases com a palavra *menina*, mas o modelo da frase é apresentado:

Vamos separar as sílabas:

maluco _____
macaco *ma* *ca* *co*
comeu _____
menina _____
nome _____
mamãe _____



Leia:

Mônica lava o bebê.
Ela coloca o bebê na cama.
Mônica é uma boa menina.



Vamos completar:

Mônica lava o _____.

Ela coloca o _____ na _____.

Mônica é _____.

Vamos formar frases com a palavra:



menina

A menina é _____.

23

Se observarmos com cuidado o conjunto de atividades que os alunos foram solicitados a fazer, todas possuem natureza mecânica e repetitiva, que possibilita ao aluno realizá-las sem necessariamente ler e escrever. Nas atividades de leitura, as palavras com os “padrões” trabalhados se repetem, bastando que os alunos as memorizem. As atividades de escrita correspondem à cópia de sílabas, palavras e frases. Em relação à atividade de separação das palavras, muito comum nas cartilhas, o autor já estabelece a quantidade de sílabas, o que facilita a resposta do aluno, que não precisa ler a palavra para

separá-la corretamente. Não é à toa que muitos alunos, ao concluir o ano letivo, tinham “decorado” as palavras e frases da cartilha, mas, infelizmente, não tinham dominado a lógica e as convenções do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Enfim, as atividades das cartilhas tradicionais se relacionam a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como um código, que deveria ser aprendido através da memorização das letras/fonemas/sílabas, não possibilitando que os alunos reflitam sobre as características do SEA. Ao mesmo tempo, pelo artificialismo dos “textos” que contêm, as cartilhas impedem que os aprendizes convivam com a linguagem própria dos gêneros escritos que circulam em nosso mundo.

As mudanças nos novos livros de alfabetização

O exame dos atuais Livros Didáticos de Alfabetização (LDAs), quer “recomendados”, quer “recomendados com ressalvas”⁴, revelou uma adesão de seus autores, no plano do discurso, às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de lingüística e psicologia. Assim, nos manuais do professor, todos os novos livros se declaravam construtivistas ou socioconstrutivistas e faziam referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado desde o início da escolarização, no processo de alfabetização.

A mudança mais visível nos novos livros de alfabetização diz respeito à presença de uma diversidade textual, que se registra inclusive nos livros recomendados com ressalvas. No geral, os livros trazem textos representativos de gêneros tão variados como bilhete, instrução de jogo, poesia, conto de fadas, reportagem, receita, verbe de enciclopédia, trava-línguas, cartaz publicitário, notícia de jornal, etc. Nesse sentido, constata-se uma diferença gritante em relação às cartilhas tradicionais que, quando apresentavam textos diferentes

⁴ Não houve livros avaliados na categoria “recomendados com distinção” no PNLD/2004.

daqueles classificados como “pseudotextos”, o faziam nas últimas lições, depois que os alunos, supostamente, já haviam memorizado todas as correspondências grafofônicas. Vemos então, nos atuais livros didáticos de alfabetização, uma busca de apropriação do conceito de letramento e de suas implicações para a alfabetização.

Assim, podemos observar, nesses novos livros, a presença de textos longos nas páginas iniciais, em atividades em que o professor deve ler o texto para os alunos, como pode ser observado no exemplo apresentado abaixo, retirado do livro *Português: uma proposta para o letramento*, que traz na primeira lição uma poesia longa, que deve ser lida pelo professor:

UNIDADE 1 PARA QUE SERVE UM NOME?

TEXTO 1

LEITURA

ESCUITE, COM ATENÇÃO, O TEXTO QUE SEU PROFESSOR VAI LER.

DORA
Sonia Junqueira



— SABE, DORA? O TEODORO MANDOU TE DAR UM RECADADO, MAS EU NÃO DOU, SÓ MAIS TARDE.



— FALE, ORAI DIGA AGORA O QUE O TEODORO QUER.



— ESPERE UM POUQU, DORINHA, VEM COMIGO DAR UM GIRO, VEM CORRER, BRINCAR DE RODA, VEM DANÇAR, ESQUEÇA A DOR DE ESPERAR PELO RECADADO.

— VAMOS, FALE! QUE EU ARDO DE VONTADE DE SABER O QUE O TEODORO QUER.

— ORA, ENTÃO VOCÊ NÃO SABE? VÉ SE DESCONFIA, DORA! POIS SE O TEODORO ATE MANDOU TE DAR ESSE ARO DE OURO, É UM ANEL, E VOCÊ NÃO SABE



AINDA!...

— NÃO SEI, QUAL É O RECADADO?

— TÁ BEM, SE VOCÊ NÃO SABE VAI FICAR SABENDO AGORA.



— ACHO QUE CHEGOU A HORA... É SÓ UMA PALAVRINHA COM AS LETRAS DO SEU NOME.

— E VOCÊ NÃO ADIVINHA? AH, DORA... É QUE O TEODORO MANDOU DIZER QUE TE ADORA.

Dora. Coleção Nomes & Nomes. Belo Horizonte: Formato, 1990.

Quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), os autores dos atuais livros didáticos de alfabetização têm buscado distanciar-se dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas. Que atividades têm sido propostas para os alunos se apropriarem do SEA? Numa pesquisa recente (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005) realizamos um cuidadoso trabalho de categorização das atividades/ tarefas propostas nos LDAs que eram voltadas ao ensino do sistema de escrita alfabética, em seis livros de alfabetização (3 livros classificados

como “recomendados” e 3 livros classificados como “recomendados com ressalvas”). O que pudemos constatar? Apresentamos abaixo algumas conclusões:

1. Se os LDAS tinham muitas tarefas de leitura e produção de textos, ao desejar ensinar o SEA, seus autores privilegiavam atividades que tinham a “palavra” ou letras como unidades principais. Com exceção de um LD (recomendado com ressalvas), parecia existir interesse de não usar sílabas como unidades nos exercícios, talvez a fim de diferenciar-se das antigas cartilhas.
2. Os LDAs não promoviam a reflexão metalingüística dos alunos. Eram pouquíssimos os exercícios que propiciavam às crianças o desenvolvimento da consciência fonológica. Eram quase ausentes as tarefas que envolviam, por exemplo, a identificação ou produção de rimas e aliterações, a partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Esse nos pareceu um ponto preocupante, já que sabemos o quanto tais atividades são essenciais para a apropriação do SEA. Vemos, portanto, novamente, no plano da formulação de atividades e seqüências didáticas, a ausência de influência dos estudos sobre consciência fonológica entre os autores que investigamos.
3. Na mesma direção, os LDAs exploravam pouco os textos curtos (como trava-línguas, parlendas e quadrinhas) que são adequados para a promoção da consciência fonológica e que, por serem facilmente memorizados, ajudam o aluno a refletir sobre as relações entre partes escritas e faladas das palavras.
4. Embora se declarassem adeptos da teoria construtivista e muitos mencionassem a teoria da psicogênese da escrita, observamos que as atividades propostas poucas vezes consideravam a heterogeneidade dos alunos, quanto ao nível de compreensão do SEA. Alguns dos LDAs recomendados com ressalvas não estimulavam a produção escrita espontânea, através de tarefas em que alunos (que ainda não desenvolveram uma hipótese alfabética nem dominaram as convenções som-grafia) pudessem revelar seus níveis de psicogênese da escrita. Havia em certos casos evidente controle, no sentido

das tarefas pressuporem a produção de escritas únicas, convencionais e corretas.

5. Havia certa uniformização nos LDAs quanto a iniciarem com tarefas de exploração dos nomes próprios, seguindo certa tendência já praticada em escolas da rede privada, que cedo tentaram didatizar a teoria da Psicogênese da Escrita. Dois aspectos, porém, tornavam-se geralmente dominantes: a) a ênfase sobre a localização de letras no interior dos nomes, sem fazer-se acompanhar de uma exploração de sua sonoridade ou quantidade de unidades (sílabas, letras) e b) o confinamento desse tipo de atividade na primeira ou nas primeiras unidades do livro, como se todos os alunos, num breve espaço de tempo, já tivessem dominado a lógica de relações parte-todo do SEA.
6. Havia, conseqüentemente, uma desconsideração da heterogeneidade das turmas com as quais os professores trabalham, evidenciada numa expectativa de que, a partir do 3º bimestre, todos os alunos já tivessem alcançado uma hipótese alfabética de escrita. Era evidente a sobrecarga de tarefas de leitura/produção de palavras e textos planejados para essa etapa do ano letivo (2º semestre).
7. Os autores freqüentemente não conseguiam articular as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à reflexão sobre palavras e suas unidades menores e, portanto, mais adequadas ao aprendizado do SEA. A passagem do nível macro (“do texto”, do letramento) ao nível micro (das palavras, da alfabetização) parece merecer debate urgente em nosso país.

Enfim, os autores dos atuais livros didáticos de alfabetização parecem estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA, têm deixado a desejar tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas.

A partir desses resultados, podemos entender o porquê de muitos professores acharem que os novos livros não alfabetizam. Na realidade, eles sentem a falta de um ensino mais sistemático voltado

para o eixo da “alfabetização”. Assim, alguns docentes preferem não usar os livros que têm chegado nas escolas e buscam desenvolver suas práticas de alfabetização com o apoio de outros livros e tipos de material.

É importante considerarmos, no entanto, que os novos livros didáticos são de boa qualidade, além de ser distribuídos para cada aluno, o que facilita no desenvolvimento das atividades. É preciso, portanto, saber como usá-los, para se garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento. Apresentaremos, a seguir, alguns relatos de professores que indicam como eles têm usado os novos livros de alfabetização.

Como os professores têm usado os “novos livros de alfabetização”?

Numa outra pesquisa (ALBUQUERQUE, FERREIRA, MORAIS; SILVA, 2005), buscamos compreender como os docentes têm usado os novos LDAs. Descobrimos que, embora as professoras reconhecessem que os livros atuais se constituem em um “bom material” pela riqueza de seu repertório textual, elas alegavam que esses não atendiam “as necessidades apresentadas por seus alunos”. Isso ficou evidente em alguns depoimentos, quando relataram que, mesmo sabendo que podiam estar sendo “tradicionais”, não conseguiam alfabetizar com base nos novos LDAs.

Na realidade, o livro oficial tem sido tomado como um “suporte”, do qual, eventualmente, os professores extraem textos para leitura e realizam as atividades presentes no livro e outras que criam para sistematizar o ensino do SEA.

A título de exemplo, vejamos como a professora Cláudia de Vasconcelos ⁵utilizou, numa de suas aulas, o livro didático adotado na rede⁶. Ela realizou as seguintes atividades:

⁵ A professora Cláudia de Vasconcelos ensinava, em 2004, no 1º ano do 1º ciclo na Escola Municipal Sítio do Berardo, pertencente à Secretaria de Educação da cidade do Recife.

⁶ O livro adotado na rede municipal de ensino da cidade do Recife, para o 1º ano do 1º ciclo, foi o *Português: uma proposta para o letramento*, de Gladys Rocha, Ed. Moderna, recomendado no Guia do Livro Didático, 2004.

- Primeiro a professora fez a leitura do texto “A cigarra e a formiga”, e solicitou que os alunos acompanhassem em seus livros, conforme instrução da autora do livro. O texto lido foi o seguinte:

TEXTO 3

LEITURA

Tente acompanhar a leitura que seu professor vai fazer.

A cigarra e a formiga

A cigarra tinha o costume de cantar, no tronco dum árvore, bem perto do formigueiro. Foi assim, dia após dia, durante todo o verão.

Mas o bom tempo passou e vieram as chuvas.

A cigarra, sem casa, passando frio e fome, resolveu pedir socorro a alguém. Lembrou-se da formiga, que acreditava ser sua amiga e foi bater à porta do formigueiro.



A formiga olhou a cigarra de alto a baixo e perguntou:
— O que você quer?
— Venho pedir abrigo e algum alimento. O mau tempo ainda demora e eu...
— E o que fez durante todo o verão?

103

UNIDADE 3 INSETOS SÃO BONS OU RUINS?

A cigarra, quase sem forças, respondeu:
— Eu cantava...
— Cantava? Pois agora, dança! — respondeu a formiga, antes de bater a porta, com ares de superioridade e impaciência.



Versão de domínio público.
Recontada por Gladys Piocha.

INTERPRETAÇÃO ORAL

- 1 Por que a cigarra foi pedir ajuda para a formiga?
Porque estava com fome, frio e não tinha alimento e nem abrigo.
- 2 O que você acha da atitude da formiga?
Resposta pessoal.
- 3 Se você estivesse no lugar da formiga, o que teria feito? Resposta pessoal.

104

4 E correto dizer que a cigarra também estava trabalhando? Por quê? Resposta pessoal.

5 Na sua opinião, a formiga agiu certo? Resposta pessoal.

6 No final do texto, antes de bater a porta, a formiga fala:
“— Cantava? Pois agora, dança!”

Nessa situação, o que quer dizer a palavra **dança**?

Movimentos feitos com o corpo, normalmente de acordo com o ritmo de uma música?

Enfrentar, sem ajuda, problemas ou dificuldades. Agüentar, se virar?



105

- Depois fez uma atividade de interpretação oral com base nas questões sugeridas no livro, apresentadas acima:

P.: Por que a formiga pediu ajuda?

A.: Porque ela tava com fome.

P.: Vocês acham certo ela ter ajudado a cigarra?

A.: Não.

P.: Enquanto a cigarra estava cantando, a formiga estava fazendo o quê?

A.: Trabalhando.

P.: A formiga deveria fazer o quê?

A.: Deixar ela entrar.

P.: Se você fosse a formiga o que faria?

A.: Deixava.

P.: É correto dizer que a cigarra estava trabalhando?

A.: É.

P.: A cigarra tava cantando, não era? E vocês acham que cantar para a cigarra é fazer nada?

A.: Não.

P.: Não, a cigarra tava fazendo o trabalho dela.

P.: A formiga falou então para a cigarra: ‘Você cantava, agora dança’. O que dançar significa aqui? A formiga quis dizer o quê?

A.: Que ela ia passar fome.

P.: Vocês acham que a palavra “dança” nesta frase significa movimentar o corpo ou enfrentar sem ajuda problemas e dificuldades?

A.: Enfrentar problemas.

P.: Então vocês vão marcar o quadradinho de baixo.

- Em seguida, continuando a seqüência do livro, ela leu o texto “A cigarra e a formiga” recontada por João de Barro, e o explorou baseando-se em questões sugeridas pela autora do LD. Uma delas envolvia uma reflexão sobre o modo como os dois textos foram escritos, uma vez que o segundo correspondia a um poema com rimas. Cláudia não só solicitou que os alunos descobrissem a diferença entre os textos, como também pediu

que identificassem algumas palavras que rimavam, como pode ser observado no seguinte extrato de aula:

P.: O que tem diferente no modo que Cláudia contou o primeiro e o segundo texto? Eu vou ler uma parte do primeiro e segundo texto (leu).

P.: Qual é a diferença? Escuta esse pedacinho e vê o que acontece. O que tá acontecendo com as palavras deste pedacinho de texto. Vou ler mais um (leu).

A.: A letra que tem diferente.

A.: Combina.

P.: Olha só, eu vou ler um pedacinho do outro texto. Escutem porque vocês vão descobrir. O que aconteceu neste pedaço?

P.: Vocês tão percebendo que o segundo texto é rimado e o primeiro texto não é? Escutem quando ele diz assim: (leu um pedaço do texto). A palavra *florida* rima com o quê?

A.: Vida.

P.: A palavra *luz* rimou com?

A.: Azuis.

P.: *Passando* rimou com?

A.: *Trabalhando*.

- Depois, Cláudia fez com os alunos a atividade 1, solicitando que eles escrevessem sozinhos as palavras para completar a estrofe, e em seguida explicou a atividade 2, solicitando que eles completassem o quadro:

INTERPRETAÇÃO ORAL

Discuta com sua turma:

- + Esse texto é diferente do primeiro texto *A cigarra e a formiga?* Em que? *Respostas pessoais.*
- + De início, a formiga não quis ajudar a cigarra. O que a cigarra fez para que a formiga mudasse de ideia? *A cigarra mostrou a formiga a importância, e valor, do seu canto.*
- + Com a ajuda do professor, observe o modo como o segundo texto foi escrito. Compare com o primeiro texto. O que você descobriu? *Respostas pessoais.*

ATIVIDADES: LEITURA E ESCRITA

1 João de Barro, para falar do trabalho da formiga, usou esses versos.

“Um, dois, três sacos de farinha.
Quatro, cinco, seis sacos de feijão.
Trabalhando, dona Formiguinha
Vai enchendo, aos poucos, seu porão.”

- + Como poderia ficar o texto, se o autor tivesse contado até 10? Responda, completando os versos na página seguinte. *Respostas pessoais.*

109

UNIDADE 3 INSETOS SÃO BOMES OU RUINS?

“Um, dois, três sacos de farinha.
Quatro, cinco, seis sacos de feijão.”
Sete, _____, _____, dez
sacos de _____
Trabalhando, dona Formiguinha
vai enchendo, aos poucos, seu porão.”

1 Leia seu trabalho para os colegas e para o professor.

2 Descubra o que está faltando e complete o quadro.

1	um	
2		
3		
4		
5	cinco	
6		
7		
8		
9	dois	

110

P.: Aí no número 2 tem escrito assim: “Descubra o que está faltando e complete o quadro”. Aqui tem o número 1, aqui tem escrito a palavra um e tem um saco de feijão. Aqui tem o número 2, vou escrever a palavra “dois” e vou desenhar dois sacos de feijão. Aqui tem o número 3, vou escrever a palavra “três” e vou desenhar os três sacos de feijão.

A.: A gente já sabe!

P.: Podem fazer.

Durante a realização da atividade, a professora trabalhou a escrita de cada número da seguinte forma:

P.: Como é que se escreve 2?

A.: D, O, I, S.

P.: Como é que se escreve o número 3?

A.: T, R, E, S.

P.: E um acento aqui.

P.: Como é que se escreve o número 4?

A.: Q, U, A, T, R, O.

P.: Como é que se escreve 5? CIN?

A.: C, I, N.

P.: E o CO?

A.: Ce O.

P.: Como é que se escreve o número 6?

[...]

- Depois dessa atividade, a professora leu outra versão da história da “Cigarra e da formiga”, a partir de um livro de literatura infantil, e perguntou qual das versões tinha agradado mais aos alunos:

P.: Qual dessas histórias vocês acham mais legal? A que a formiga ajuda ou a que a formiga não ajuda?

A.: Ajuda.

- Depois da merenda, a professora fez com os alunos a atividade da página 112, de formar palavras com as sílabas do quadro.

UNIDADE 3 INSETOS SÃO BONS OU RUINS?

4 Usando as sílabas do quadro, encontre palavras que aparecem nos textos *A cigarra e a formiga*.

- Fique atento: não vale usar a mesma sílaba duas vezes. Não pode sobrar sílaba.

GUEI	MI	FOR	RO
NO	IN	VER	RÃO
RE	VO	AR	VE
RA	CI	GAR	GA
CA	SA	FOR	MI

Escreva as palavras que você encontrou.

Depois, coloque um x na frente das palavras que têm duas sílabas e pinte a palavra que tem mais sílabas.

112

- Depois que eles escreveram as palavras, a professora junto com a turma segmentou oralmente todas as palavras para descobrirem as que possuíam menor número de sílabas (no caso: VERÃO, CASA possuíam duas sílabas e FORMIGUEIRO possuía quatro sílabas). Essa atividade não estava proposta no livro, mas fazia parte da prática de alfabetização da professora Cláudia.
- A professora, em seguida, leu uma outra versão da história “A cigarra e a formiga” e retomou com os alunos as versões que eles haviam lido durante o dia:

P.: Essa história é a que a formiga ajuda a cigarra?

A.: Não.

P.: Essa história é a que a formiga não ajudou a cigarra. Agora a gente vai sentar no lugar. Nós hoje ouvimos quatro histórias (duas do livro e outras duas de outros livros). Em duas a formiga ajuda a cigarra em outras duas a formiga não ajudou a cigarra.

- Como última atividade relacionada a essa lição do livro didático, a professora solicitou que os alunos escrevessem um texto sobre a história da cigarra e da formiga:

P. Agora nós vamos receber o caderno para escrever um texto sobre a história da formiga e da cigarra.

P.: Como é o nome da história que a gente viu?

A.: A formiga e a cigarra.

P.: Então eu vou colocar lá em cima a data de hoje, vou pular duas linhas e vou colocar: A CIGARRA E A FORMIGA. Depois vou pular uma linha e vou escrever alguma coisa sobre a história da cigarra e a formiga.

Alguns comentários, a título de conclusão

Muitos professores acham as atividades dos novos livros de alfabetização difíceis de ser feitas por alunos que ainda estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética. Cláudia, no exemplo citado acima, conseguiu, em um dia de aula, realizar uma lição do livro didático, desenvolvendo atividades de leitura, de apropriação do SEA e de produção de textos. E o interessante é que ela tanto seguiu as instruções apresentadas no livro, como acrescentou e modificou outras atividades, para adequá-las aos seus objetivos e ao nível dos alunos.

Dissemos, anteriormente, que os novos livros de alfabetização vêm mudando: ao lado de um bom repertório textual e de propostas inovadoras de práticas de leitura e produção de textos, tendem, infelizmente, a apresentar certas lacunas quando se trata de ajudar os alunos a refletir sobre as palavras e se apropriarem da escrita alfabética.

A prática da professora Cláudia, há pouco descrita, mostra que é possível se beneficiar dos avanços encontrados nos novos LDAs, mas estarmos vigilantes, no sentido de sistematicamente praticar com os alunos atividades diretamente ligadas à apropriação do sistema alfabético.

Enfim, acreditamos que os professores não devem usar o livro como o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico. Mas entendemos que ele hoje, com as mudanças que vem sofrendo, é um bom material sobre o qual podemos construir e criar as atividades de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; FERREIRA, Andréa; MORAIS, Artur e SILVA, Edilson. A fabricação de práticas de alfabetização: o que dizem os professores? Trabalho submetido ao 17º EPENN, Belém-PA, julho de 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil; São Paulo : Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)

MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 98*. Brasília: MEC, 1997.

MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 2000/2001*. Brasília: MEC, 2000.

MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 2004*. Brasília: MEC, 2000.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana. Novos livros de alfabetização – novas dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. No prelo, 2005

NOSELLA, Maria de Lourdes. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SOBRE OS AUTORES

Andréa Cavalcanti Galvão

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, professora do Colégio Apoio e atua como Assessora Pedagógica de Redes Municipais. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

andrealgalvao@uol.com.br

Artur Gomes de Moraes

Doutor em Psicologia, professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador do CNPq. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

agmoraes@uol.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

elianaba@terra.com.br

Marília Lucena Coutinho

Mestra em Educação, professora do Colégio São Luís e atua como Assessora Pedagógica de Redes Municipais. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

marilia.lc@uol.com.br

Roseane Pereira da Silva

Mestra em Educação, atua como Assessora Pedagógica de Redes Municipais. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

roseane-pereira@uol.com.br

Tânia Maria Rios Leite

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, coordenadora do Centro Educacional Talento e atua como Assessora Pedagógica de Redes Municipais. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

c.e.talento@uol.com.br

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

tfleal@terra.com.br

O objetivo principal deste livro é teorizar sobre a prática de professores alfabetizadores, fornecendo-lhes subsídios para melhor compreender concepções, conceitos, procedimentos, atividades e atitudes que subjazem ao seu fazer pedagógico. A premissa aqui é de que a reflexão contínua e fundamentada que o docente faz sobre sua própria prática docente tem um papel importante a desempenhar na formação de professores.

Não há dúvida de que esse é um grande desafio, e que a superação dos problemas do analfabetismo no Brasil não depende unicamente do professor, mas de um conjunto de fatores que dizem respeito tanto a instituições, modelos e práticas de formação inicial e continuada quanto à organização do sistema de ensino, da escola, do currículo, dentre outros aspectos que priorizem um trabalho pedagógico de natureza cooperativa, solidária e comprometida com a educação de qualidade. Dentre esses vários aspectos que envolvem a questão, os saberes específicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita constituem instrumentos fundamentais para a atuação dos docentes envolvidos no processo de ensino, na perspectiva de alfabetizar letrando.

ISBN 85-7526-153-3



9 788575 261538