

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PRISCILA ANDRADE SPINA

**ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
FUNDAMENTAIS À PRÁTICA DO PROFESSOR**

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PRISCILA ANDRADE SPINA

**ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
FUNDAMENTAIS À PRÁTICA DO PROFESSOR**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em **Formação Docente: Ensino Superior**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP sob orientação da Prof.^a Dr^a Mônica de Fátima Valenzi Mendes.

SÃO PAULO

2018

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Capítulo 1 - Alfabetização: as diferentes facetas.....	13
1.1. Métodos de alfabetização: breve contextualização.....	13
1.2. Emilia Ferreiro: breve apresentação.....	24
Capítulo 2 - A Alfabetização por Emilia Ferreiro.....	30
2.1. Alfabetização sob a perspectiva de Emilia Ferreiro.....	30
2.2. Psicogênese da língua escrita: equívocos e controvérsias.....	45
2.3. Alfabetização e letramento.....	48
2.4. Psicogênese da língua escrita e consciência fonológica.....	52
Capítulo 3 - O professor alfabetizador.....	55
3.1. Importância da formação do professor alfabetizador.....	55
3.2. Estratégias e intervenções necessárias à prática do professor alfabetizador.....	60
3.3. Proposta de atividades para alfabetização.....	69
3.3.1. Aspectos que indicam boas situações de aprendizagem na escrita e leitura.....	72
3.3.2. Situações didáticas com o nome próprio.....	73
3.3.3. Atividades de escrita e de leitura.....	75

3.4. Avaliação: necessidade e bom uso.....	90
---	-----------

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	98
-------------------------	-----------

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo propor intervenções fundamentais na prática do professor alfabetizador a partir da perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita proposta por Emília Ferreiro (1999), bem como da Consciência Fonológica proposta por Artur Gomes de Moraes (2012). Para tal, a princípio, apresenta brevemente um panorama dos principais métodos de alfabetização utilizados no Brasil durante o século XX, assim como expõe sucintamente a biografia e teoria de Emilia Ferreiro, principais preceitos de sua pesquisa e o caminho percorrido pela criança para aquisição da língua escrita e leitura. Em contrapartida há a exposição de equívocos e controvérsias que se formaram ao redor da teoria da Psicogênese da Língua Escrita propostos por Soares (2017), Moraes (2012) e Braslavsky (1993). Diante disso é abordada a relação entre alfabetização e letramento, evidencia-se a importância da formação contínua do professor alfabetizador e partindo das teorias apresentadas e tomando-as por base, proporcionam-se atividades e intervenções que poderão garantir boas situações de aprendizagem no processo de alfabetização. Por fim, aborda-se sucintamente, a avaliação, partindo da necessidade e os bons usos que se pode fazer dela.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Emilia Ferreiro, Consciência Fonológica, Formação do Professor Alfabetizador, Intervenções Pedagógicas

ABSTRACT

The present work had as main objective to propose fundamental interventions in the exercise of a literacy teacher starting from the perspective of the *Psicogênese da Língua Escrita* suggest by Emilia Ferreiro (1999), such as the Phonological Awareness suggested by Magda Soares (2017) and Artur Gomes de Morais (2012). For such, initially, presents briefly a panorama of the main methods of literacy used in Brazil during the XX century, as exposes subtly the biography and theory of Emilia Ferreiro, main precepts of her research and the path the child traveled for the acquisition of the writing language and the reading. One the other hand, there is the exhibition of misunderstandings and controversy that have been built around the theory of the *Psicogênese da Língua Escrita* proposed by Soares (2017), Morais (2012) and Braslavsky (1993). In view of the above, the relation between literacy and alphabetization is approached, the importance of the ongoing graduation of a literacy professor becomes evident and, lastly, starting from the theories presented and taking those as base, activities and interventions capable of ensuring good situations of learning in the process of literacy are provided. Lastly, finessely approached, the evaluation, starting from the need and the good use to be made of it.

Key-words: Alphabetization, Literacy, Emilia Ferreiro, Phonological Awareness, Graduation of the Literacy Professor, Pedagogical Input.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pelo cumprimento desse antigo desejo de cursar uma especialização nesta instituição. Pela oportunidade de conviver e aprender tanto, durante um ano e meio, com excelentes professores e com ótimos colegas.

Agradeço imensamente à professora Dr^a Mônica Fátima Valenzi Mendes, pela maravilhosa orientação, desde o início direcionando, complementando e enriquecendo esse trabalho, sempre com muito carinho, agilidade e compreensão.

Agradeço aos meus pais, esposo e minha família, pelo apoio e a compreensão durante as semanas de ausência em que estive debruçada nesta produção.

Gratidão a todos!

Ficha Catalográfica

Andrade-Spina, Priscila

Alfabetização: intervenções didático-pedagógicas fundamentais à prática do professor.

p. 100

Setembro/2018

Orientadora: Prof.^a Dr^a Mônica de Fátima Valenzi Mendes

Monografia de conclusão do curso Formação Docente: Ensino Superior

Bibliografia

1. Alfabetização, 2. Letramento, 3. Emilia Ferreiro, 4. Consciência Fonológica, 5. Formação do Professor Alfabetizador, 6. Intervenções Pedagógicas

Introdução

A alfabetização foi meu amor à primeira vista enquanto cursava o antigo magistério no Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Por meio dos estágios pude acompanhar de perto uma turma de primeiro ano, estávamos em 2004, numa escola pública, a professora baseava suas atividades em treinos de prontidão e em atividades mimeografadas muito parecidas com as encontradas em cartilhas.

Observar a prática da professora era um tanto angustiante, pois destoava completamente dos planos de aulas e atividades que elaborávamos no magistério. Tudo começou neste momento!

Concomitantemente ao último ano do magistério iniciei a pedagogia, tive então a oportunidade de aprofundar a teoria e conhecer melhor a pesquisa de Emilia Ferreiro e a discussão sobre letramento apoiada em Magda Soares. Porém ainda faltava muito para conseguir organizar a minha prática diante de tanta teoria, afinal uma rotina diária de alfabetização é bastante diferente de elaborar atividades e planos de aula esporadicamente, eles ajudaram muito, serviram de base, mas tornou-se necessário ir além.

Após algum tempo assumi a coordenação pedagógica em uma escola privada de educação infantil, nesse lugar tive o privilégio de, nos dois anos finais, trabalhar a alfabetização exatamente conforme as teorias, entretanto, ainda surgiam muitas dúvidas, me debruçava sobre mais teorias, aperfeiçoava à prática e trabalhava para que conseguisse vivenciar o que acreditava.

Foi exatamente esse trabalho na coordenação pedagógica que impulsionou a realização desta pesquisa, para compreender ainda mais e melhor como o professor alfabetizador pode atuar de forma mais reflexiva e eficaz nesse processo, partindo de uma perspectiva que contempla a alfabetização enquanto processo de construção, tomando por fundamentação a teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Todos os anos trabalhando com professores confusos quanto a alfabetização, ora quanto a métodos, mesclando elementos didático-pedagógicos de diversos deles, ora dizendo-se alfabetizadores em uma concepção de processo de construção, porém sem de fato conhecer como o processo de aquisição de escrita e leitura se dá na perspectiva da psicogênese.

Em minha prática observo que ainda há resquícios de má interpretação quanto ao processo de alfabetização sob a perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, sua disseminação foi confusa e muito mal compreendida por diversos professores, muitos ainda interpretam erroneamente, partindo dos equívocos que serão apresentados nesse trabalho.

Diante de todos esses fatos, surgiu o questionamento: Em uma perspectiva construtivista, quais são as estratégias fundamentais na prática de um professor alfabetizador? Quais habilidades, elementos e intervenções são imprescindíveis em suas ações em sala de aula, ao longo desse período de alfabetização?

Ferreiro (2001), afirma que a compreensão da escrita e leitura começa a se desenvolver antes de ser ensinada, sendo assim o papel do professor no que se refere à aprendizagem, é o de criar condições para que a criança as descubra, construa o conhecimento e, não o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético.

Deve-se ainda, considerar a importância de o professor alfabetizador compreender como o aluno aprende, como esse processo de aquisição de conhecimento ocorre e como deve ser a sua influência e atuação nesse percurso, para que de fato, a alfabetização ocorra partindo dos pressupostos da concepção da Psicogênese da Língua Escrita e, considerando ainda, a importância do trabalho da Consciência Fonológica.

Para tanto, Weisz (2009) propõe que o professor alfabetizador nessa perspectiva, ultrapasse seu maior desafio, o de saber o que seus alunos pensam e sabem, para assim poder ajustar as propostas e atividades, lançando problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento.

Telma Weisz afirma ainda que, a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do

sistema alfabético de escrita, justamente por esse motivo, o professor deve ter por estratégia para o aluno se alfabetizar, não a memorização, mas a reflexão sobre a escrita.

Sendo assim, quando o professor alfabetizador garante boas situações para que o aluno pense em como a escrita se organiza, há a possibilidade que avance muito, pois é pensando sobre a escrita que o aluno constrói e reconstrói suas hipóteses, estando assim, cada vez mais próximo de se alfabetizar.

Infelizmente, o Brasil é um país com altos índices de fracasso escolar, segundo o Censo 2010, 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos não sabem ler nem escrever. Em meio a esse número, 3,9% são crianças de 10 a 14 anos, ou seja, 671 mil crianças não alfabetizadas!

Para compreender melhor esse fracasso, Moraes (2012) propõe a reflexão de que, no Brasil, a escola pública se tornou um direito legal, apenas a partir das primeiras décadas do século XX, entretanto, apesar desse direito, até o início dos anos 1990, mais de 15% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos ainda estavam fora da escola.

Em comparação com países latino-americanos, a partir dos dados do Censo 2010, o Brasil apresenta a pior situação, 9,6% da população com idade acima de 15 anos é analfabeta, contra 1,7% no Uruguai, 2,4% na Argentina, 2,95% no Chile, 4,7% no Paraguai e 5,9% na Colômbia.

O sistema escolar brasileiro é excludente, e o fracasso logo no primeiro ano de escolarização, no início da alfabetização, é a principal marca da ineficiência da escola no Brasil. Claramente, são inúmeros os fatores que contribuem para esse fracasso. Dentre eles as questões relativas à fundamentação teórica e prática do professor alfabetizador.

Sendo assim, a partir da minha experiência pessoal, dos estudos e pesquisas na área da alfabetização e dos dados que demonstram que a escola, na sociedade contemporânea é a principal responsável pela inserção das pessoas na cultura letrada e que se espera que a educação básica crie as condições para que todos os cidadãos possam participar na sociedade, pois nela quase tudo depende da capacidade de processar informação escrita, o problema

girou em torno da necessidade de compreender de fato quais são as estratégias e intervenções fundamentais à prática do professor alfabetizador, partindo da premissa de que a alfabetização é um processo.

Nesse contexto, a indagação central detalha o problema, qual seja, quais referenciais teóricos, habilidades, elementos e intervenções são fundamentais na prática de sala de aula de um professor alfabetizador?

Diante da proposição de buscar respostas a tal questão, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho buscar referencial teórico e estratégias propostas em livros, artigos e documentos oficiais dos governos federal, estadual e municipal para a prática do professor alfabetizador numa perspectiva de processo, ou seja, de construção do conhecimento.

Tomando por base este objetivo geral elegeu-se como objetivos específicos:

- caracterizar a fundamentação teórica da alfabetização na perspectiva da psicogênese e em outras que se fizeram necessárias;
- estudar o processo de aquisição de conhecimento do aluno na construção da escrita e leitura na fase de alfabetização;
- distinguir os processos de alfabetização e letramento;
- compreender como se desenvolve e como trabalhar consciência fonológica no processo de alfabetização;
- elucidar algumas intervenções didático-pedagógicas do professor alfabetizador;
- selecionar atividades que contribuam para o processo de alfabetização fundamentado nas teorias defendidas neste trabalho.

Nesse contexto, como metodologia, a pesquisa tem um cunho exploratório, assumindo a forma de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de apresentar possíveis reflexões, estratégias, intervenções e atividades, assim como, indicar os bons usos da avaliação na intenção de contribuir para a prática do professor alfabetizador.

Para tanto, o primeiro capítulo procurou caracterizar os principais métodos de alfabetização fortemente presentes no Brasil até o século XX.

Por consequência, no segundo capítulo, foi fundamental estudar o processo de aquisição de conhecimento do aluno na construção de escrita e leitura na fase da alfabetização. Tal estudo foi baseado na brilhante pesquisa e teoria de Emilia Ferreiro, a Psicogênese da Língua Escrita, apresentada por volta dos anos de 1980.

Esse estudo também considerou os equívocos e controvérsias pelas quais a teoria de Emilia Ferreiro passou, percorrendo as questões sobre letramento, apresentadas por Magda Soares, como também sobre a importância de trabalhar consciência fonológica no processo de alfabetização e aquisição do sistema de escrita alfabética, aspecto defendido por Artur Gomes de Morais.

Só então, após toda essa trajetória percorrida, de análise, caracterização e estudo, no terceiro e último capítulo, foi possível elucidar algumas intervenções e estratégias, que como caracteriza Telma Weisz, são boas situações de aprendizagem, assim como, podem-se apresentar propostas de atividades de escrita e leitura, bem como jogos, e sucintamente como o professor pode fazer bom uso da avaliação no processo de alfabetização.

Capítulo 1

Alfabetização: as diferentes facetas

O objetivo do presente capítulo é o de apresentar brevemente os principais métodos de alfabetização que surgiram no decorrer da História, em sequência os disseminados e debatidos amplamente no Brasil durante o século XX até o advento da psicogênese da língua escrita (anos de 1980), bem como contextualizar de forma breve a biografia de Emilia Ferreiro e sua teoria sobre a alfabetização.

1.1. Métodos de alfabetização: breve contextualização

Araújo (apud MENDONÇA, 2011, p. 24) apresenta a história da alfabetização e a divide em períodos. O primeiro grande período, denominado de Soletração, predominante na Antiguidade e Idade Média, momento em que foi criado o primeiro alfabeto e esse método de alfabetização, também chamado de alfabético ou ABC.

A alfabetização a partir desse método se dava através de um processo demorado e complicado, iniciava-se com a aprendizagem do alfabeto grego, decorando as 24 letras do alfabeto, em ordem alfabética e na sequência em ordem inversa, após essa etapa a forma gráfica de cada letra era apresentada para então ocorrer a associação do valor sonoro à representação gráfica. Primeiro conheciam as letras maiúsculas, organizadas em colunas e só então as letras minúsculas.

Após essa memorização, de maneira muito semelhante, partiam para a memorização das sílabas, primeiro com as sílabas simples, até o fim de todas as combinações possíveis, passando para as sílabas complexas, na sequência os monossílabos, dissílabos, trissílabos, assim continuamente, trabalhando todas

as possibilidades combinatórias a cada grupo. Quando então era iniciado o trabalho com textos, esses eram apresentados segmentados em sílabas, depois com a escrita normal, porém sem espaçamento entre as palavras e sem pontuação, tornando esse estágio mais complexo que de fato era.

De acordo com Araújo (apud MENDONÇA, 2011, p. 25) a mesma organização progressiva também era utilizada na Idade Média, informações encontradas em fontes escritas, arqueológicas e iconográficas, possibilitaram o conhecimento de como ocorria a alfabetização nesse período, por meio da análise desses materiais, constatou-se que a alfabetização ocorria em dois estágios: o do alfabeto e o dos primeiros textos, textos esses de cunho religioso e escritos em latim.

Conforme a cartilha *Civile Honesteté des enfants* (Paris, 1560), ainda na Idade Média, para o processo de aquisição da leitura e escrita, devia-se ensinar quatro letras por dia, A, B, C, D, dando origem ao termo abecedário.

Entretanto, havia também outra linha de pensamento, por exemplo, no século XVII, a orientação era que as letras fossem ensinadas em grupos de três, porém na primeira aula, apresentava-se unicamente a letra A, e, na segunda apresentação, devia-se ensinar as três primeiras letras do alfabeto, A, B, C, de onde, também surgiu o termo abecê.

A partir da observação de peças de museus, percebe-se que na Idade Média, haviam muitos recursos e técnicas facilitadores para a aquisição da leitura, acreditava-se que quanto mais cedo a criança tivesse contato com o alfabeto, mais fácil seria a aprendizagem, pois incorporariam conhecimentos já a partir da amamentação, por exemplo, em que os bebês mamavam com uma tabuleta do alfabeto pendurada em seu braço, também a partir da convivência com alimentos em formatos de letras e diversos objetos de diferentes materiais com o alfabeto gravado.

Teoria Condutista
Métodos Sintéticos
Método Soletração ou Alfabético
1º Passo: Memorização do nome das letras do alfabeto em ordem crescente e

decrecente;
2º Passo: Associação do nome das letras à representação gráfica;
3º Passo: Apresentação das letras maiúsculas em colunas;
4º Passo: Apresentação das letras minúsculas em colunas;
5º Passo: Memorização das famílias silábicas simples;
6º Passo: Memorização das famílias silábicas complexas;
7º Passo: Monossílabos, dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente;
8º Passo: Textos segmentados silabicamente;
9º Passo: Textos com escrita normal, entretanto sem espaçamento entre as palavras e sem pontuação.

Mendonça (2011) afirma que, a partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da Soletração em decorrência de sua dificuldade. A partir de então, alguns pensadores de diferentes países apresentam novos métodos ou reestruturação de métodos de alfabetização já existentes.

Valentin Ickelsamer, na Alemanha, expõe um método que tinha foco no som das palavras, porém as palavras utilizadas eram as já conhecidas pelos alunos.

Na França, Pascal reelabora o método da soletração, ensina o som das letras no esforço de facilitar a soletração em vez de ensinar o nome das letras.

Vallange, em 1719, cria o Método Fônico com o material “Figuras Simbólicas”, em que apresentava as palavras acentuando o som a ser apresentado. Porém o método foi rejeitado no século XVIII, por conta do exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas.

Dubois (apud MENDONÇA, 2011, p. 26) afirma que fonema é a menor unidade desprovida de sentido, uma unidade vazia, e os elementos que diferenciam fonemas são apenas traços mínimos, exemplo observável em vaca/faca.

O Método Fônico, segundo Braslavsky (1971), parte dos fonemas simples e o aluno tem que reconhecer e isolar os diferentes fonemas em uma palavra e

então relacioná-los aos sinais gráficos. Em seguida relacionar a forma e o som das vogais e na sequência das consoantes. Há ênfase na análise auditiva para que haja separação entre os sons e se estabeleça correspondência entre os grafemas e fonemas.

Teoria Condutista
Métodos Sintéticos
Método Fônico
1º Passo: Apresentação das vogais;
2º Passo: Palavras formadas apenas por vogais;
3º Passo: Apresentação dos fonemas reguladores de forma isolada;
4º Passo: Apresentação dos fonemas irregulares;
5º Passo: Junção dos fonemas regulares e irregulares com as vogais, formando sílabas;
6º Passo: Formação de palavras;
7º Passo: Formação de frases;
8º Passo: Formação de textos.

Mendonça (2011) também enuncia o Método Silábico criado na França tentando superar as dificuldades do método fônico. Nesse método a sistematização está em unir consoante e vogal, formando a sílaba, e unir sílabas para formar palavras.

Dessa maneira, o método silábico inicia o processo com a apresentação do nome das vogais, depois as consoantes, posteriormente são apresentadas as famílias silábicas denominadas de “unidades-chave”, ou seja, sílabas que combinam entre si (BRASLAVSKY, 1971), formando palavras e frases. Assim, comumente apresentam-se primeiramente as vogais acompanhadas de ilustrações e palavras, na sequência há exercícios de junção de cada vogal com as diversas consoantes.

Teoria Condutista
Métodos Sintéticos
Método Silábico

1º Passo: Apresentação das vogais com ilustrações e palavras;
2º Passo: Apresentação das consoantes com ilustrações e palavras;
3º Passo: Apresentação das sílabas simples com ilustrações e palavras;
4º Passo: Apresentação progressiva das famílias silábicas com ilustração e sílaba em destaque em uma palavra;
5º Passo: Formação de palavras;
6º Passo: Formação de frases;
7º Passo: Formação de pequenos textos.

Os métodos de Soletração, Fônico e Silábico pertencem a Teoria Condutista, isto é, partem do preceito de que a melhor idade para iniciar o processo de alfabetização acontece entre os seis e sete anos, pois antes disso a criança precisa ser preparada com exercícios de prontidão para que alcance os pré-requisitos para ser alfabetizada, a aprendizagem é vista como subproduto, é apenas resultado do método instrucional.

Os três métodos são Sintéticos, pois partem de elementos menores que a palavra, o processo se dá das partes para o todo, isto é, das letras que unidas formam as sílabas, que formam então as palavras, juntando as palavras constituem sentenças, por fim agregando-as formam o texto, desta forma, o processo também se dá pelo estudo dos sinais ou pelos sons elementares e segue para a correspondência entre o som e a grafia, sendo assim, a audição é a estratégia perceptiva utilizada. A criança precisa fazer um trabalho de operação de síntese para organizar os elementos mínimos da escrita - a letra - até chegar a elaboração de textos.

Esses métodos foram e são bastante criticados pois não consideram que se deve atribuir significado ao ponto de partida do processo, assim como também, ao fim do processo não chegam a esse significado.

Mendonça (2011, p. 27), afirma lembrando que Comenius (1655), em sua obra *Orbis Pictus*, caracterizou o método da soletração como a “maior tortura do espírito”.

Surge então um novo olhar e percepção para e sobre os métodos de alfabetização, Braslavsky (1971) (apud Mendonça, 2011, p. 27) comenta sobre o Método Palavração, também conhecido como Iconográfico, ou seja, associava palavras-chave à imagens, o objetivo era que a criança estabelecesse relação entre a grafia e a representação icônica da palavra.

Corroborando com essa proposta Mendonça (2011, p. 27) afirma que já em 1787, Nicolas Adams, gramático francês, acreditava que o processo de alfabetização deveria considerar a realidade da criança, desse modo o processo ganharia significado, já que a criança aprende a falar a palavra inteira e não partes dela.

O processo deixaria então de ser tão complexo e abstrato. Afirmava ainda que o professor deveria insistir a maior quantidade de tempo possível no estágio de investigação das palavras como um todo, após essa fase partia-se para a análise das sílabas da palavra explorada.

Teoria Condutista
Métodos Analíticos
Método Palavração
1º Passo: Apresentação da palavra acompanhada da ilustração;
2º Passo: Memorização da leitura e escrita da palavra;
3º Passo: Divisão silábica da palavra;
4º Passo: Formação de novas palavras com as sílabas trabalhadas;
5º Passo: Estudo e análise de grafemas e fonemas;
6º Passo: Formação de frases;
7º Passo: Formação de textos.

Na sequência foram criados os métodos Sentenciação e Global. O método Sentenciação parte da apresentação de frases que fazem parte do universo infantil e desdobra-se até o estudo de grafemas e fonemas.

Teoria Condutista
Métodos Analíticos

Método Sentenciação
1º Passo: Apresentação de sentenças;
2º Passo: Memorização da leitura e escrita da sentença;
3º Passo: Observação de palavras semelhantes na sentença;
4º Passo: Formação de grupos de palavras;
5º Passo: Isolamento de sílabas conhecidas na palavra;
6º Passo: Estudo e análise de grafemas e fonemas;

O Método Global parte de textos, contos e da experiência infantil. O processo tem início com a apresentação de partes de textos, entretanto partes contextualizadas e possuidoras de sentido, e desmembra-se em várias etapas até finalizar também com o estudo dos grafemas e fonemas.

Teoria Condutista
Métodos Analíticos
Método Global – Contos e Experiência Infantil
1º Passo: Apresentação de cartazes com partes do texto;
2º Passo: Memorização da leitura e escrita do texto;
3º Passo: Divisão do texto em frases;
4º Passo: Divisão das frases em palavras;
5º Passo: Divisão das palavras em sílabas;
6º Passo: Formação de novas palavras com as sílabas divididas;
7º Passo: Estudo e análise de grafemas e fonemas.

Os Métodos Palavração, Sentenciação e Global, são de origem Analítica, visto que partem da totalidade, de uma unidade maior – frase ou palavra – que possui significado, para então realizar a segmentação e estudo das unidades menores. Trabalha-se a partir do reconhecimento global das palavras e frases com o propósito de unir o conceito e a significação ao ensino da leitura.

Nessa proposta a visão é a estratégia perceptiva, ou seja, independente da dificuldade auditiva haverá avanço, pois, a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual.

Durante muitos séculos a cartilha foi utilizada no processo de alfabetização e, atualmente ainda observamos sua presença em salas de aula, em escala bem menor, mas ainda presente. Ela emergiu da necessidade de um material que servisse de apoio ao processo de ensino de leitura e escrita.

De acordo com Mendonça (2011), no século XVI surgiu o primeiro silabário, que poderia ser considerado a primeira versão do que viria a ser a cartilha.

No Brasil, a cartilha mais antiga utilizada para alfabetizar é a de autoria do português João de Barros, denominada a *Cartinha para Aprender a Ler*, impressa em Lisboa por volta de 1539 e, posteriormente enviada à colônia brasileira.

Além desta a autora ainda afirma que outras cartilhas também foram utilizadas no Brasil. Em Lisboa, a cartilha *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever*, elaborada por Antonio Feliciano de Castilho em 1850, englobava o abecedário, o silabário e textos de leitura.

O poeta João de Deus editou sua cartilha em 1876, para *Cartilha Maternal*, segundo Mendonça (2011), ele era contra os métodos de soletração e silabação. Sua obra foi um marco entre os métodos sintéticos e analíticos, esses últimos difundidos no Brasil durante a República. Além dessa, outras cartilhas também foram bastante utilizadas no país.

Até o final do século XIX, a alfabetização era estabelecida a partir da letra cursiva, em seguida e alternadamente a letra bastão era ensinada. O professor preparava o alfabeto em folhas e contava com o apoio de cartas para auxiliar os alunos com dificuldades nas atividades manuscritas, essas cartas poderiam ser de nomes, sílabas e até de ofícios.

A publicação de cartilhas passou a ser um grande negócio a partir de 1930, crescendo consideravelmente, inclusive por volta de 1944 foi publicado o Manual do Professor com o objetivo de direcionar o professor ao uso correto da cartilha.

Mendonça (2011) expõe que pesquisas realizadas entre 1960 e 1980, apontavam que as cartilhas mais usadas no Estado de São Paulo foram *Caminho*

Suave, Quem sou Eu? e *Cartilha Sodré*, em 1960. Em 1980, as cartilhas, *No Reino da Alegria*, *Mundo Mágico* e *Cartilha Pipoca*.

A cartilha esteve absolutamente presente durante muitos anos em salas de aula pelo mundo, muitas pessoas acreditam em sua eficiência no processo de alfabetização. Contudo, Mendonça (2011) apresenta brevemente falhas e problemas encontrados no trabalho com a cartilha.

O primeiro deles, o *Modo de Trabalho com as Sílabas*, a autora ressalta que todas as cartilhas possuem a mesma estruturação. As lições iniciam com uma palavra-chave e um desenho, a primeira sílaba é destacada nessa palavra e apresenta-se a família silábica, para logo depois ocorrer a silabação, isto é, a leitura coletiva das sílabas.

Na sequência são apresentadas as palavras, logo depois, exercícios para que a criança monte e desmonte palavras, complete lacunas com sílabas, visando apenas a memorização, todo esse processo se dá de forma mecânica. A atividade é finalizada com um texto.

Para Mendonça (2011, p. 30) e Cagliari (1999) este é o maior problema, pois a cartilha apresenta textos que são pretextos, contendo apenas palavras com sílabas já estudadas, na intenção de facilitar a leitura. Textos com o mínimo de conteúdo, sem coesão e coerência, acabam por prejudicar as habilidades que o aluno já possui, como, descrever e narrar situações e defender um ponto de vista.

Outro problema apresentado por Mendonça (2011, p. 30) e endossado por Cagliari (1999) é a *Concepção de Linguagem das Cartilhas*, nelas “uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases”, ou seja, há a concepção de que a linguagem é uma soma de partes pequenas, abarcando apenas o estágio superficial da linguagem.

Nesse problema os autores elucidam a questão das variações da linguagem, as geográficas no léxico, na fonética e sintaxe dos falantes, o que se torna um problema para o Brasil, um país imenso e repleto dessas variações. A variação lexical é a que mais interfere na comunicação e não é considerada pela cartilha, que ignora essa realidade linguística e não adapta essa variação, por

exemplo, quando apresenta a palavra mandioca, para designar o que é macaxeira para quem está no nordeste e aipim para o sul do país, a cartilha acaba por desenvolver um trabalho descontextualizado.

A escrita reduzida à representação da fala, é outra questão problemática, por ser assim, Mendonça (2011 p. 31) ressalva que a representação não é idêntica e reitera que “a linguagem falada tem marcas e características típicas da oralidade e existem expressões próprias da fala e outras mais adequadas à escrita”.

A autora apresenta ainda exemplos para tais situações, a expressão “tipo”, muito falada por jovens, entretanto não adequada a linguagem escrita. Ela também menciona o caso de palavras como *voltou*, *mal*, *calma*, em que professores tentam mostrar a diferença do L e do U por meio da pronúncia dos sons, como se isso fosse assim falada por todas as pessoas, sem distinção entre paulistas e sulistas, por exemplo.

Além dessas questões, essa ideia ainda inclina-se a formar alunos copistas, em vez de priorizar a leitura, a escola valoriza o trabalho com exercícios de coordenação motora fina, que em nada corrobora com a especificidade da escrita.

Mais um problema do trabalho com cartilhas apresentado por Mendonça (2011) são os *Equívocos quanto às Famílias Silábicas*, por exemplo a apresentação da família silábica do C, apresenta-se CA-CO-CU, e omite-se o QUE-QUI, por serem formas difíceis para a criança compreender e por isso são apresentadas mais tarde, fato que pode gerar equívocos na escrita da criança, quando por exemplo escreve *acilo*, em lugar de *aquilo*.

Problemas Fonéticos também são uma questão complicada no trabalho com cartilhas, há ignorância quanto a questões fonéticas, segundo a autora. Um exemplo disso são as cinco vogais A-E-I-O-U que se diversificam em doze fonemas (sete orais e cinco nasais), i, ~i; e, ~e, é; a, ã; õ, o, ó, u, ~u.

Mendonça (2011, p. 32) afirma que “tende-se a não perceber, por exemplo, a diferença entre o BA de *barato*, e o BA de *banco*”. Segundo Cagliari (apud Mendonça, 2011, p. 32) os professores consideram as trocas que os alunos

fazem como deficiências, distração, falhas de observação ou auditiva, e não como falta de conhecimento por parte dos alunos que não sabem as diferenças fonêmicas básicas.

A *Prevalência da Atividade Escrita sobre a Fala*, é mais um problema que Mendonça (2011) apresenta quanto ao uso da cartilha, as primeiras tinham o objetivo de ensinar o aluno a ler e a decodificar sinais, mas esse enfoque, com o tempo, mudou para a escrita, a cartilha passou a ser um material para ensinar a escrever e treinar a escrita.

A cartilha passou a prevalecer sobre a fala, fala essa que não é valorizada no processo e, que muitas vezes é vista como indisciplina pelos professores em vez de estímulo para o trabalho pedagógico.

Por fim Mendonça (2011, p. 32) apresenta o problema da precariedade da produção de textos encontrado na cartilha, afirmando que talvez essa seja a questão mais grave, pois “os tipos de textos ali apresentados muitas vezes não constituem textos. Não tem unidade semântica, não apresentam textualidade e, não raramente, perdem até mesmo a coerência”.

O aluno que já tem a habilidade de narrativa, já produz textos orais e se depara com esse tipo de texto pode passar a considerar que o modelo da escola é que é o correto ou ainda, não acreditar no modelo da escola e criar resistência ao trabalho pedagógico.

Por muitas décadas a cartilha foi o meio utilizado pela escola para a alfabetização, porém observa-se que ela já não é mais a metodologia mais adequada à atual sociedade, assim como nenhum material didático é completo.

Atualmente, espera-se que o aluno vá além de codificar e decodificar sinais, esse aluno além de criar pequenos textos precisa, a partir da escrita, saber comunicar utilizando diversos discursos. Como afirma a autora,

[...] o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos. (Mendonça, 2011, p. 33)

Conclui-se que o aluno precisa de um espaço de fala, espaço esse que não lhe é garantido no método da cartilha, nele não há espaço para a fala, as atividades são reduzidas as cópias, produções espontâneas não existem e também não são valorizadas, assim como os textos apresentados não despertam o gosto pela leitura.

Eis que surge então uma teoria não condutista, em que o foco está exatamente nessas necessidades descritas, qual seja, a teoria psicolinguística para alfabetização, que nasce a partir das pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro.

1.2. Emilia Ferreiro: breve apresentação

Argentina, Emilia Ferreiro nasceu em 1937, licenciou-se pela Universidade de Buenos Aires em Psicologia no ano de 1962, segundo Mello (2015) a pesquisadora pertence à “primeira geração de psicólogos argentinos”. Exerceu o cargo de delegada estudantil no Conselho Diretor da Universidade de Buenos Aires. Em seus estudos na universidade, Emilia Ferreiro incomodava-se com os testes aplicados para crianças, principalmente o *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças* que eram testes geralmente aplicados individualmente para apontar os QIs verbal e não verbal e, também o QI total, a desagradava a contagem das respostas erradas das crianças.

Seu interesse pelo suíço, Jean Piaget, surgiu durante a leitura do livro *Psicologia da inteligência*, momento em que Ferreiro se deparou com o enfoque que a agradava, foi então que ela começou a estudar a Psicologia da Inteligência e realizou mais leituras de outras obras do pesquisador suíço.

Em 1960, Emilia Ferreiro foi para Genebra, na Suíça, por já contar com determinado conhecimento da teoria de Piaget, seu interesse, conforme afirma Mello (2015, p. 247) era “verificar se realmente a teoria de Piaget era uma teoria geral de processos de aquisição de conhecimento”.

Durante o período em que Ferreiro ainda não estava próxima de Piaget trabalhou como auxiliar de pesquisa com Hermine Sinclair, com Barbel Inhelder e lecionou Psicanálise.

Para então aproximar-se de Piaget solicitou ingresso no Centro Internacional de Epistemologia Genética, localizado em Genebra, fundado por Piaget em 1955, com o objetivo de, através da experimentação, desvendar os processos fundamentais de formação do conhecimento na criança.

Foi aceita e recebeu o tema “Movimento Browniano” em que ela deveria desenvolvê-lo, ou seja, encontrar uma técnica, levantar os dados e finalizar com um relatório que seria entregue a Piaget para receber um parecer do pesquisador, que analisaria o desenvolvimento do tema em suas férias.

O tema “Movimento Browniano” era de difícil desenvolvimento para Ferreiro, entretanto seu marido, Rolando Garcia, era físico e ela pôde contar com a ajuda dele para encontrar uma solução para o tema.

Logo depois, seu marido também ingressou no Centro Internacional de Epistemologia Genética, pois Piaget estava à procura de físicos com interesse epistemológico. Após o desenvolvimento de todas as etapas Ferreiro entregou o relatório à Piaget e recebeu um parecer favorável.

Aprovada, Ferreiro passou a ter a confiança de Piaget e a desenvolver trabalhos também no Centro Internacional de Epistemologia Genética, além de sua pesquisa com Sinclair, sobre a aquisição da linguagem.

Apenas depois de um ano recebeu a proposta de desenvolver uma pesquisa de doutorado. Ferreiro, no estudo das relações temporais, como afirma Mello (2015), enfrentou dificuldades diversas, com o método clínico, que não era ensinado em Genebra, e também com o francês, precisava da fluência na língua para entrevistar crianças, nas situações experimentais.

Além desses fatores, Ferreiro não contava com bolsa de estudos, portanto precisava trabalhar enquanto realizava suas pesquisas para a tese e desenvolvia seus estudos, até o fim de seu doutorado exerceu a função de assistente no

Centro Internacional de Epistemologia Genética, mesmo exercendo temas que não eram consonantes à sua formação.

Emilia Ferreiro doutorou-se, sob a orientação de Jean Piaget, em Psicologia, pela Universidade de Genebra, em 1970. Piaget escreveu o prefácio de seu livro, resultado de sua tese: *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (1971).

Em 1970, após terminar o doutorado, Emilia Ferreiro volta para Buenos Aires e começa a “trabalhar com a língua escrita como uma espécie de passagem inevitável pela escrita para voltar à língua oral” (MELLO, 2015, p. 249).

Esse trabalho com a língua escrita, tomando proporções maiores, precisou auxiliares para investigações, e por ser a única latino-americana com doutorado orientado por Jean Piaget, havia muitos interessados. Assim, a pesquisa tornou-se um estudo detalhado sobre o tema.

Emilia Ferreiro tinha muitas aspirações, entretanto nos anos de 1970 a Argentina passava por um sério processo de transição política, conforme descreve Mello (2015), sua situação acadêmica estava afetada, mesmo tendo voltado para a Universidade de Buenos Aires, não pôde permanecer e, juntamente ao seu marido, Rolando Garcia, partiram para o Uruguai, Universidade de Montevideú, local em que permaneciam e retornavam a cada duas semanas.

Em sua pesquisa sobre a aquisição da língua escrita, na década de 1970, Ferreiro não encontrou nenhuma “criança piagetiana”, como afirma Mello (2015, p. 252), “uma criança que tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho”.

A bibliografia existente na época sobre a aquisição da língua escrita era dividida em dois grupos, quais sejam, a bibliografia psicológica, que listava as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, e, o segundo grupo, a bibliografia pedagógica, em que se constatava a antiga discussão sobre qual o melhor método para ensinar a ler e a escrever.

Segundo Mello (2015), diante desse questionamento acerca da “criança piagetiana”, Ferreiro questionou-se vagamente se no caso da língua escrita ela não existiria. Foi então que em 1973, na Argentina, Emilia Ferreiro organizou dois grupos de pesquisa, ambos contavam com psicólogas ou pesquisadoras da área das Ciências da Educação, pela sua formação, todas demonstravam interesse em trabalhar com Ferreiro, o primeiro grupo vinculado à escrita e, contava com a participação de Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernández, Ana María Kaufman e Delia Lerner; e, o segundo grupo vinculado à linguagem oral, com a participação de Célia Jakubowitz, Liliana Tolchinsky e outras. Além dessas afinidades todas reconheciam que a escola pública deveria assegurar o direito à alfabetização para todas as crianças.

Com o primeiro grupo, relacionado à escrita, Emilia Ferreiro, em 1974, iniciou um trabalho experimental que fez parte de suas atribuições já estando novamente na Universidade de Buenos Aires. Acontecia nesse período o início da pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita, que foi publicado somente no México em 1979, sem contar com apoio financeiro e oficial, o trabalho ocorreu ainda por mais dois anos.

Segundo Mello (2015), na Argentina, teve início o regime militar, fato que dificultou o andamento das pesquisas. Entretanto, persistindo, o grupo de pesquisadoras iniciou o trabalho em escolas de bairros marginalizados de Buenos Aires.

Infelizmente, em 1975, o grupo foi distanciado, dificultando a finalização da coleta de dados. Parte das pesquisadoras deixou a Argentina e Emilia Ferreiro voltou para Genebra. Ana Maria Kaufman partiu para o México, Delia Lerner para o Brasil e depois Venezuela, e Ana Teberosky foi para Barcelona.

Comunicavam-se por cartas e guardavam ainda o mesmo interesse, quando decidiram continuar a investigação, cada uma de sua localidade, multiplicando assim os estudos e desenvolvendo ainda mais bases comparativas.

Mesmo conseguindo um cargo de professora na Universidade de Genebra, Ferreiro não pôde permanecer, pois a ocupação do cargo era preferencial aos suíços, foi quando começou a viajar repetidamente para o México e formou o

primeiro grupo mexicano de estudos para discussão de problemas de aquisição da leitura e escrita com Margarita Gomes Palacio.

Esses estudos repercutiram no planejamento de políticas educacionais da Secretaria de Educação Pública do México.

No México, Ferreiro teve a oportunidade de prosseguir com seu trabalho, ampliando a adultos analfabetos e indígenas, obteve também um lugar de privilégio como docente. Em 1979, passou a atuar no Centro de Investigações e Estudos Avançados (Cinvestav) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) no México, onde é pesquisadora emérita (MELLO, 2015).

Em 1979, Emilia Ferreiro em coautoria com Ana Teberosky, no México, publicou sua mais importante obra: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, pela editora Siglo XXI Editores, nesse trabalho constam os resultados e reflexões de sua pesquisa na Argentina, de 1974 a 1976, junto a seu grupo de pesquisa.

No Brasil o livro foi traduzido em 1985, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, Editora Artes Médicas. Os resultados apresentados na obra foram muito bem recebidos pelas pessoas que lutavam contra as inúmeras reprovações no primeiro ano. Pessoas que refletiam sobre a prática e estavam desesperadas com a desagregação, de ser construtivista em matemática e condutista na alfabetização, conforme afirma Mello (2015).

Foi Telma Weisz, uma das primeiras pesquisadoras brasileiras que leu e entendeu a proposta de Ferreiro, antes mesmo de ser traduzida ao português.

Desde então as ideias de Emilia Ferreiro são traduzidas e se fazem presentes no Brasil, sua carreira conta com muitas homenagens, recebidas em diversos lugares.

Em abril de 2001, Ferreiro recebeu a mais alta distinção do governo brasileiro na área da educação, a condecoração do “Mérito Educativo no Grau de Grande Oficial”, suas ideias estão presentes na concepção de alfabetização empregada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e atualmente na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), além de muitos outros documentos de formação de professores alfabetizadores em diferentes redes públicas do país.

As políticas educacionais, especialmente as políticas curriculares das redes públicas estadual e municipal de São Paulo apoiam-se em suas pesquisas desde os anos de 1980 apesar das descontinuidades políticas, isto é, a despeito dos diferentes partidos políticos e consequentes políticas educacionais.

Capítulo 2

2. A Alfabetização por Emilia Ferreiro

Neste capítulo aborda-se a alfabetização a partir da pesquisa e obras de Emilia Ferreiro, sua fundamentação teórica, pensamentos e contribuições para a educação. Bem como serão apresentadas algumas controvérsias em relação a sua teoria, embasadas por Berta Braslavsky, Magda Soares e Artur Gomes de Morais.

2.1. Alfabetização sob a perspectiva de Emilia Ferreiro

Emilia Ferreiro, a partir de suas pesquisas, mostrou um novo enfoque em relação à alfabetização, isto é, a princípio, nos métodos condutistas, o foco estava em como ensinar, Ferreiro com sua grande contribuição teórica elucida e parte então da premissa de como a criança aprende.

Ferreiro não propõe necessariamente um novo método de alfabetização, mas parte de uma nova visão da aprendizagem, que para a autora é um contínuo processo de desenvolvimento, portanto volta o olhar do adulto alfabetizador para como seu aluno aprende e o que ele pensa e sabe sobre a escrita.

Diferente dos métodos condutistas, que entendem que a alfabetização dever ser iniciada por volta dos seis, sete anos, idade em que a criança já está preparada, e partindo então de uma concepção construtivista, Ferreiro (2011) sustenta que crianças de quatro, cinco anos que vivenciam experiências educativas, mesmo sem a obrigação da alfabetização, porém recebendo estímulos para o contato com a língua escrita, avançam muito e iniciam a educação básica muito bem preparadas para tal fase.

Ferreiro (2005) afirma ainda que,

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças *pensam* a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos). (FERREIRO, 2005, p. 36).

A autora traz à reflexão a questão da escuta, de dar voz aos alunos, de deixá-los falar e ouvi-los, alunos esses, antes tão calados pelos métodos condutistas sintéticos, analíticos ou mistos e pelas apostilas. Emilia Ferreiro pontua ainda a capacidade da criança quando afirma:

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de ser tratadas como infradotadas ou como adultos em miniatura. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo. (FERREIRO, 2005, p. 39).

Para Ferreiro (2001), não se deve considerar a criança como alguém que só aprende quando exposta ao ensino sistemático, considerando-a até então como um ser ignorante, ao contrário disso, a criança já é capaz de construir saberes, antes mesmo de entrar na escola, e esses saberes estão além do saber socialmente aceito, e existem saberes sobre a língua escrita que a criança já domina.

Em sua obra *Com todas as Letras*, Ferreiro (2011) apresenta as propostas fundamentais e os objetivos da alfabetização, segundo sua perspectiva e fundamentados a partir de suas pesquisas juntamente com Ana Teberosky e um grupo de colegas, iniciada em 1974, resultando em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*

O primeiro aspecto apresentado por Ferreiro (2011) é a restituição à língua escrita de seu caráter de objeto social, ou seja, a criança precisa perceber a função da escrita em seu cotidiano, que é necessário saber ler e escrever para participar ativamente do contexto em que vive, por exemplo, escrevendo recados e lembretes e lendo informações a sua volta.

A autora ressalta também a necessidade de contar com um “ambiente alfabetizador”, isto é, o lugar de trabalho da alfabetização deve dispor de um espaço ou canto de leitura, como também abranger grande diversidade de

material escrito, material que também seja recebido da casa das crianças e comunidade.

Além disso, deve haver o trabalho de busca por esses materiais nas imediações e, nesse processo, Ferreiro, afirma que a criança deve ser estimulada a descobrir onde há escritos, questionar o porquê, realizar antecipações sobre o que pode estar escrito e o significado e, por fim, ler!

Ainda nesse contexto, Emilia Ferreiro afirma que:

Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores. (FERREIRO, 2005, p. 25).

Esta afirmação que corrobora com seu preceito de ambiente alfabetizador, afinal não só a escola compõe esse ambiente, além do professor que estimule e instigue a curiosidade do aluno, que o auxilie no levantamento de hipóteses e na busca de respostas, a criança também está inserida em uma comunidade permeada por uma infinidade de textos escritos de diferentes gêneros, e se, também rodeada de leitores, terá sua aprendizagem facilitada quando ingressar na escola.

O segundo aspecto apresentado por Ferreiro (2011) é que se deve aceitar, desde a educação infantil, que todos, de acordo com seu nível, podem produzir e interpretar escritas. Ainda exemplifica comparando essa fase com o momento em que a criança começa a desenhar, ressaltando que não há cobrança de técnicas e nem traços perfeitos.

O professor deve estar preparado e ter condições de reconhecer o valor dessas escritas na evolução da criança, pois, tanto elas como as intenções de leitura, promovem momentos de troca e aprendizagem, quando as crianças comparam as escritas entre si. Assim, a heterogeneidade da turma deixa de ser um empecilho e torna-se vantagem nesse processo, visto que haverá confronto e discussão, já que as crianças não estão no mesmo nível de desenvolvimento.

Ferreiro (2011) esclarece o terceiro aspecto afirmando que se deve permitir e estimular, nos mais variados contextos, que a criança interaja com a língua escrita. Devem haver atividades em que a criança escute o professor lendo, para

que descubra assim as diferentes formas de organização da língua, por exemplo, que a linguagem é diferente quando se lê algo escrito de quando apenas se fala sem estar lendo.

Do mesmo modo como a criança deve explorar textos na busca por semelhanças e diferenças, situações em que o contexto sirva para antecipar significados, e que todas as letras desse texto sejam apresentadas desde o início.

Nesse processo, caso seja necessário, o aluno pode realizar atividades de cópia, em situações que haja preocupação com aspectos formais da escrita e que não se concentrem apenas no significado. À criança deve ser oferecida a oportunidade de pedir e receber informações, como também ofertá-las, pois todos sabem algo de acordo com seu nível de desenvolvimento, e o professor não é mais o único que sabe na sala de aula.

A quarta proposta fundamental apresentada por Ferreiro (2011) no processo de alfabetização é a permissão, o quanto antes possível, à escrita do nome próprio, pois segundo a autora, a escrita do nome é peça-chave dentro da evolução. Isso porque no contexto de sala de aula, a criança precisa reconhecer seu nome em meio a tantos outros, passa então a observar características, como por exemplo, letra inicial, letra final, quantidade de letras, etc., levanta hipóteses e desenvolve-se nesse processo de compreensão e descoberta, que vai muito além, de seu nome próprio.

Ferreiro (2011, p. 48), no quinto aspecto, afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

Sendo assim, a criança não deve ser supervalorizada, esperando-se dela que de imediato compreenda a relação entre escrita e linguagem, como também não deve ser subvalorizada, na crença de que ela nada sabe até que o professor passe a ensinar.

A sexta e última proposta apresentada por Ferreiro (2011) diz respeito ao erro. Classicamente a correção imediata é a intervenção mais utilizada nos métodos condutistas, fato que, implicitamente, carrega a convicção de que o

papel do professor é o de corrigir, e que aprender é substituir respostas erradas por certas, como afirma Weisz (2009).

Entretanto, em uma proposta de alfabetização que concebe esse processo como construção, o professor deve atuar para que o aluno transforme seus esquemas interpretativos, tornando-os mais complexos e elaborados.

Dessa maneira, Ferreira (2011) afirma que, de imediato não se deve pedir a correção gráfica e nem ortográfica à criança em processo de aprendizagem. Essa correção constante e frequente cria inibição, impedindo a reflexão e a confrontação por parte do aluno.

Nessa direção Weisz (2009) estabelece que os erros devem ser corrigidos no momento certo, e nem sempre esse momento é quando foram cometidos, dependem da situação de aprendizagem que está sendo vivenciada no momento.

Assim, Ferreira defende uma alfabetização baseada no questionamento, de maneira que quando questionado pelo aluno sobre a escrita correta de uma palavra, o professor deve devolver esse questionamento ao aluno, fazendo-o refletir e buscar hipóteses para a elaboração e escrita da palavra em dúvida.

Por exemplo, em uma sala de aula em que os alunos já escrevem alfabeticamente, o professor observa que uma criança escreveu *CUADO* (*quando*), ele pode levar o aluno a pensar sobre a escrita, pedindo que leia o que escreveu, ou solicitar que procure a palavra no dicionário, perguntar de que outras maneiras a criança poderia escrever essa palavra ou ainda, quando pertinente, pode abrir a questão e trabalhar com a turma toda, solicitando que algum aluno escreva a palavra na lousa e iniciando uma discussão a respeito da grafia.

Outra possibilidade de apreciação de como se deve proceder com a correção de um erro é, por exemplo, uma criança está escrevendo uma história e grafou a palavra *cachorro* com X, nesse caso, Weisz (2009), orienta que a criança não deve ser corrigida nesse momento, a menos que pergunte que letra usar, pois está vivenciando um período criativo, e a intervenção do professor nesse momento irá romper de forma abrupta sua linha de raciocínio.

Weisz (2009) pontua que a concepção tradicional que se tem sobre a correção tem um caráter emergencial, precisa ser realizada no ato do erro, pois muitos pais e professores consideram que um erro não corrigido no ato, fixará na memória da criança, o que de fato não ocorre e se assim o fosse, a criança aprenderia a escrever e não erraria mais apenas observando a escrita ao redor.

A essa nova concepção apresentada de correção do erro denomina-se de correção informativa, pois ela deve ocorrer dentro da situação de aprendizagem e o professor deve realizar da maneira mais adequada ao momento. (WEISZ, 2009)

Ferreiro assegura ainda que os erros também precisam ser interpretados, “[...] já que nem todos os erros se parecem (não têm a mesma origem nem ‘dizem’ o mesmo com respeito à evolução)” (2011, p. 48), assim como as correções feitas pelo professor não podem ser todas da mesma origem, pois os conteúdos não o são.

O aluno, nesta aprendizagem, está vivenciando um processo individual de construção e compreensão e elabora hipóteses sobre a escrita, portanto o professor precisa ter claro que,

Interpretar em termos de certo ou errado (em relação ao modelo adulto) os esforços iniciais para compreender, é negar-se a ver os processos e intenções que possibilitam a avaliação dos resultados. (FERREIRO, 2001, p. 62)

Por isso, em cada situação de aprendizagem há inúmeras formas de levar o aluno a saber o que errou, onde errou, por que errou, de forma a ajudá-lo a avançar. De maneira geral, o erro pode sim ser apontado, contudo é importante “saber se o professor está corrigindo porque ‘professor tem de corrigir’, ou se, corrigindo ele está ensinando” (WEISZ, 2009, p. 90).

Em Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky (1999), afirmam que em seu processo de alfabetização, a criança constrói hipóteses sobre o que a escrita representa. E, essas hipóteses evoluem de um primeiro estágio, chamado de hipótese pré-silábica, em que a escrita ainda não é a representação da fala, para o estágio denominado hipótese silábica, em que a escrita representa a fala, através de correspondência silábica, até por fim, evoluir para o último estágio, em que há correspondência alfabética adequada à escrita.

Emilia Ferreiro apresenta essa evolução organizada em três grandes períodos, os quais contam com subníveis, o primeiro período,

[...] caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca das condições de interpretação desses objetos substitutos. FERREIRO (1990, s/ n. p.)

Nesse primeiro período a criança trabalha buscando encontrar características que introduzam diferenciações no universo das marcas gráficas, a primeira diferenciação é a separação das marcas icônicas das demais. A princípio a escrita é definida pela negação, ela não é desenho.

Entretanto a criança ainda não utiliza os termos convencionais para nomear letras e números, o que não é desenho pode ser chamado de letras ou números, independente a que grupo pertençam. Ela ainda não faz essa distinção.

O aspecto significativo desse momento é a busca da criança em diferenciar o icônico do não-icônico e o resultado das ações de desenhar e escrever. Pois quando se desenha as formas gráficas são apropriadas e configuram a forma do objeto desenhado. Entretanto, ao se escrever, as formas gráficas não reproduzem a forma do objeto, fica-se fora do icônico.

Nesse estágio, início do processo, a criança acredita que escrever é uma outra forma de desenhar as coisas, ainda não compreende que a escrita representa a fala e o som das palavras, e não o objeto que o nome descreve.

Nesse primeiro período denominado Hipótese Pré-Silábica, a escrita, ainda sem relação enquanto representação da fala, pode tratar-se de garatuja, “de ‘verdadeiras’ letras, como de algarismos, de ‘quase-letras’ ou de ‘pseudoletas’, ou simplesmente de séries de bolas e de barras verticais” (FERREIRO, 1990, s/ n. p.).

Nessa hipótese, a escrita é a reprodução de traços com variação dos caracteres, ela ainda não apresenta correspondência entre grafias e sons, como se pode observar nas figuras abaixo:

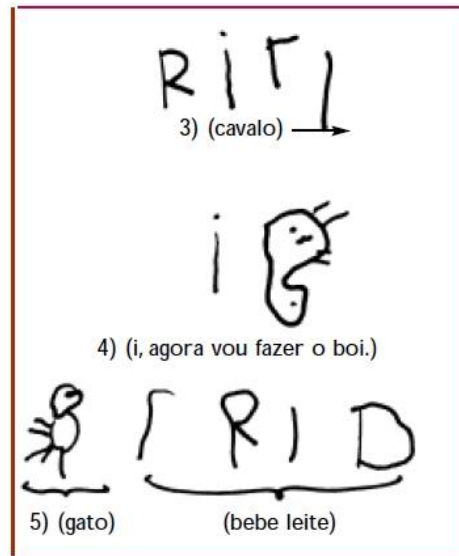


Figura 1

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

A princípio a criança não diferencia o sistema de representação pictográfico (desenho) do sistema de representação alfabético (escrita), como se pode observar na figura 1.

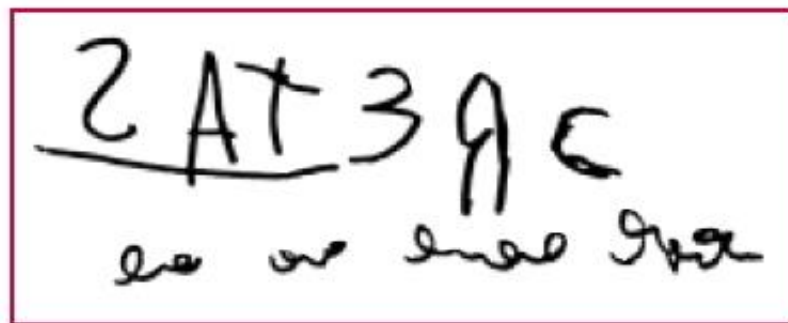


Figura 2

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Como se pode observar na Figura 2, a escrita, com exceção da primeira linha, em que a criança escreve seu nome, se dá por meio de garatuja, que aparentam imitar a escrita de um adulto com letra cursiva.

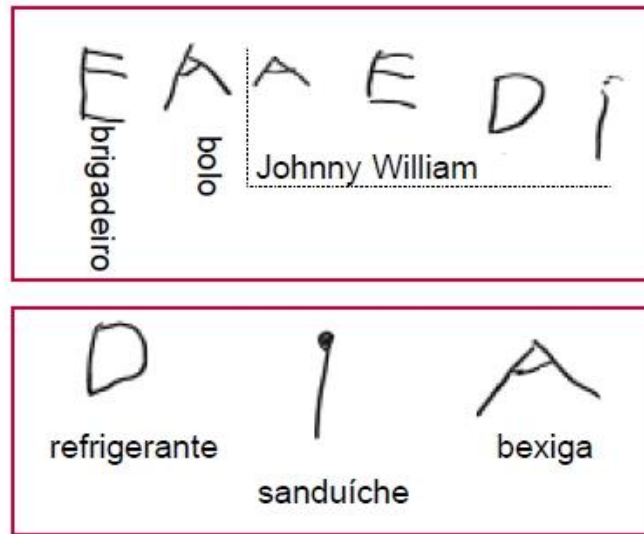


Figura 3

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Na figura 3, a criança já utiliza letras convencionais, porém escreve com uma única grafia a palavra solicitada, com exceção da escrita do nome próprio.

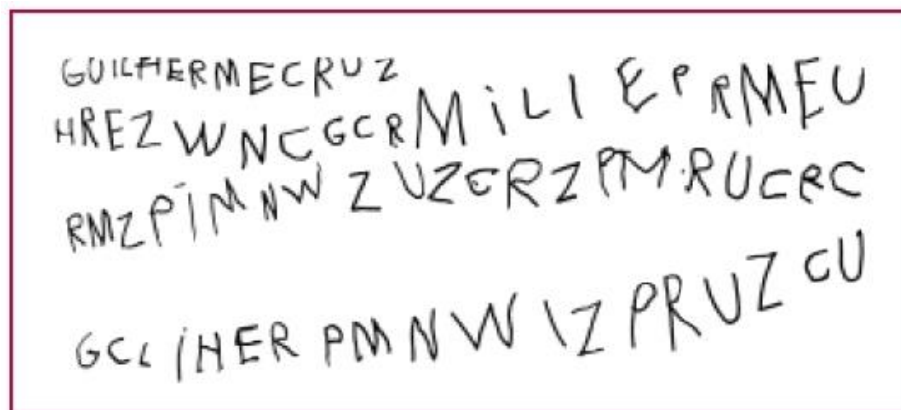


Figura 4

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Na Figura 4, nota-se que a criança só considera sua escrita completa quando atinge o limite de espaço, observa-se também que, apesar de utilizar várias letras para escrever, praticamente todo seu repertório vem do nome próprio.

As três figuras representam escritas desse primeiro período, Hipótese Pré-Silábica, porém é observável que entre elas já há evolução em como as crianças pensam a escrita.

Emília Ferreiro apresenta o segundo período e afirma que:

[...] é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos. (1990, s/ n. p.)

Nesse período, ainda denominado de Hipótese Pré-Silábica, pode-se observar as propriedades específicas do texto, são estabelecidas condições formais de “legibilidade” e de “interpretabilidade”, isto é, para que a criança considere que um texto ou uma série de letras sirva para ler, as condições são que essa série de letras contenha uma quantidade mínima de caracteres, em geral em torno de três e que seja formada por letras variadas, ou seja, que não apresente letras repetidas.

Quantidade mínima e variação interna, são agora critérios definidos pela criança, que estabelece então dois eixos de diferenciação, o quantitativo e o qualitativo, a partir deles a criança vai construindo suas hipóteses.

No eixo de diferenciação quantitativo as palavras ou séries de letras devem atender a exigência de uma quantidade mínima de letras, no eixo de diferenciação qualitativa, a exigência é a de variedade, as letras não podem ser repetidas, como observa-se nas figuras abaixo:



Figura 5

Como pode-se observar na figura 5, a escrita de Natália atende as duas exigências, a de quantidade, pois ela escreve sempre com quatro letras por palavra e a de qualidade, pois na mesma palavra não repete letras.

Fábio, com a escrita representada na figura 6, também atende a essas exigências, e assim como Natália, também utiliza as letras do próprio nome, porém para ele já é inaceitável que coisas diferentes sejam escritas com as mesmas letras e ordem, como faz Natália.

Fábio
F A B I O (Fábio)
A B I O E (brigadeiro)
E A B I O (pipoca)
B I E O (suco)
I B I O E (bis)

Figura 6

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Observando as representações escritas das figuras, pode-se constatar que dentro da mesma hipótese de escrita, há diferentes níveis de evolução.

Para sintetizar o trabalho da criança de elaboração de hipóteses sobre a escrita nesse primeiro período, o de Hipótese Pré-Silábica, Brasil (2001), afirma que ainda antes de suspeitar que a escrita representa a fala, a criança já realiza diversas tentativas de construir um sistema que corresponda à escrita adulta, e as diferenças entre as palavras, a criança resolve diversificando a quantidade, a posição e a variação de caracteres.

A partir desse momento em que a criança acredita que as letras são objetos-substitutivos, passa-se a analisar, segundo Ferreiro (1990), se a interpretação dada ao conjunto (de letras, formando a escrita de uma palavra) pode ser dada também às partes constitutivas.

No início, as letras são as partes constitutivas para a formação de uma palavra, e a criança busca compreender essa relação entre o todo escrito e as suas partes, as letras.

No momento em que avançam e começam a perceber a correspondência termo a termo inicia-se, o terceiro período que é o da fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético (FERREIRO, 1990).

Esse terceiro período subdivide-se nas Hipóteses, Silábica sem Valor Sonoro, Silábica com Valor Sonoro e Silábico-Alfabética, terminando no período Alfabético.

A hipótese Silábica, é um salto qualitativo, que se torna possível a partir do acirramento das contradições decorrentes das hipóteses anteriores da criança e as informações oferecidas pela realidade.

Essa hipótese é caracterizada pela convicção da criança de que cada letra na palavra representa uma sílaba. Como pode-se observar na figura 7:



Figura 7

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Na figura 7 é observável uma escrita de hipótese silábica sem valor sonoro, isto é, cada letra escrita pela criança representa uma sílaba da palavra, porém não há correspondência da letra escrita com a emissão sonora da sílaba que ela representa.

Já na figura 8, observa-se uma escrita de hipótese silábica com valor sonoro, em que cada letra representa uma sílaba com emissão sonora, ou seja, uma sílaba oral.

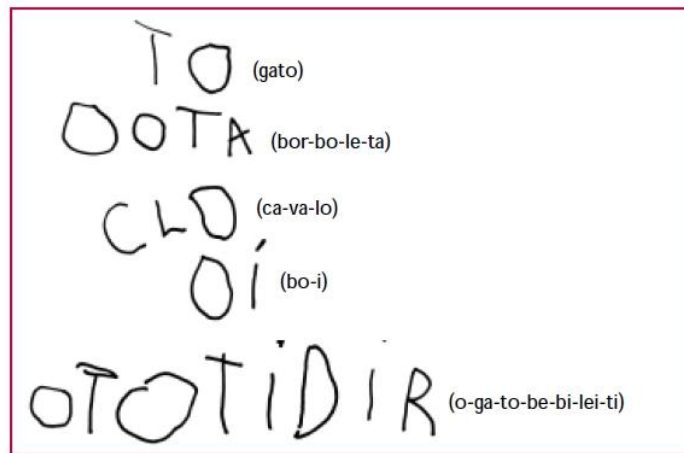


Figura 8

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Verifica-se também nas hipóteses silábicas o conflito de quantidade mínima de letras para que o conjunto possa ser considerado uma palavra, como já citado anteriormente. No início do processo, a criança acredita que apenas uma letra não serve para escrever e ler uma palavra, considera necessário que haja entre três e quatro letras.

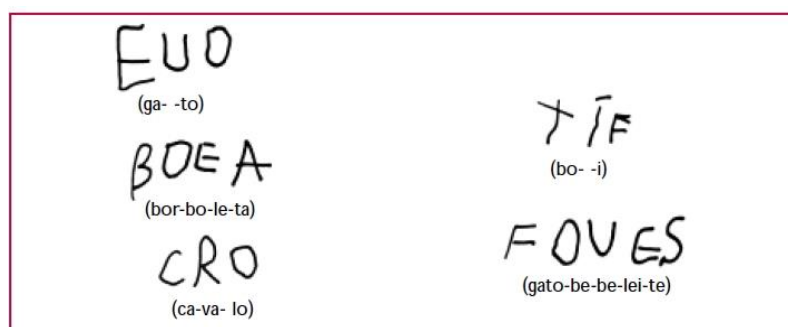


Figura 9

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

É exatamente o que se percebe na figura 9, nas palavras monossílabas e dissílabas surge o problema e então a criança pode resolver o conflito, mesmo não ficando confortável, acrescentando letras sem valor sonoro às palavras com menos de três sílabas.

De acordo com Brasil (2001) a hipótese silábica é falsa e necessária por ser um “erro construtivo”. Falsa no sentido de que, em relação à concepção alfabética da escrita, cada letra representa uma sílaba, entretanto ela é muito mais verdadeira que as hipóteses anteriores. Assim, ela dá um salto qualitativo, é nela que ocorre a descoberta de que a escrita representa a fala, surgindo juntamente a necessidade de correspondência da escrita à fala.

Na hipótese Silábico-Alfabética a criança não se contenta mais em representar cada sílaba com apenas uma letra, passando a agrupar mais letras para cada emissão sonora, como nota-se na figura 10.

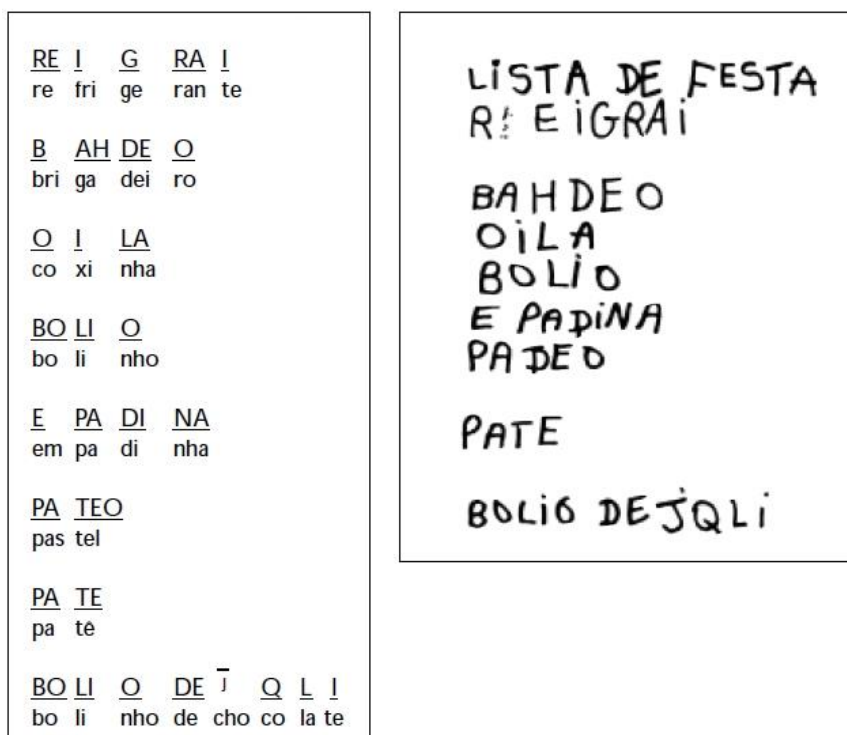


Figura 10

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Além disso a criança passa a alternar o uso de duas letras para representar a mesma sílaba, isto é, em uma palavra escreve de uma forma, em outra palavra escreve a mesma sílaba trocando uma das letras, a criança em suas hipóteses cria mais de uma versão da sílaba, fato conhecido como alternância grafofônica.

Por fim, há a fase Alfabética, fase em que ainda exigem-se muitas pesquisas aprofundadas sobre muitos detalhes (Ferreiro, 1990). Nessa fase a criança já compreende o sistema alfabético de escrita, entende que a escrita representa a pauta sonora e que as letras representam os fonemas, e não as sílabas. Em sua escrita, a criança comete agora, erros ortográficos, conforme a figura 11.

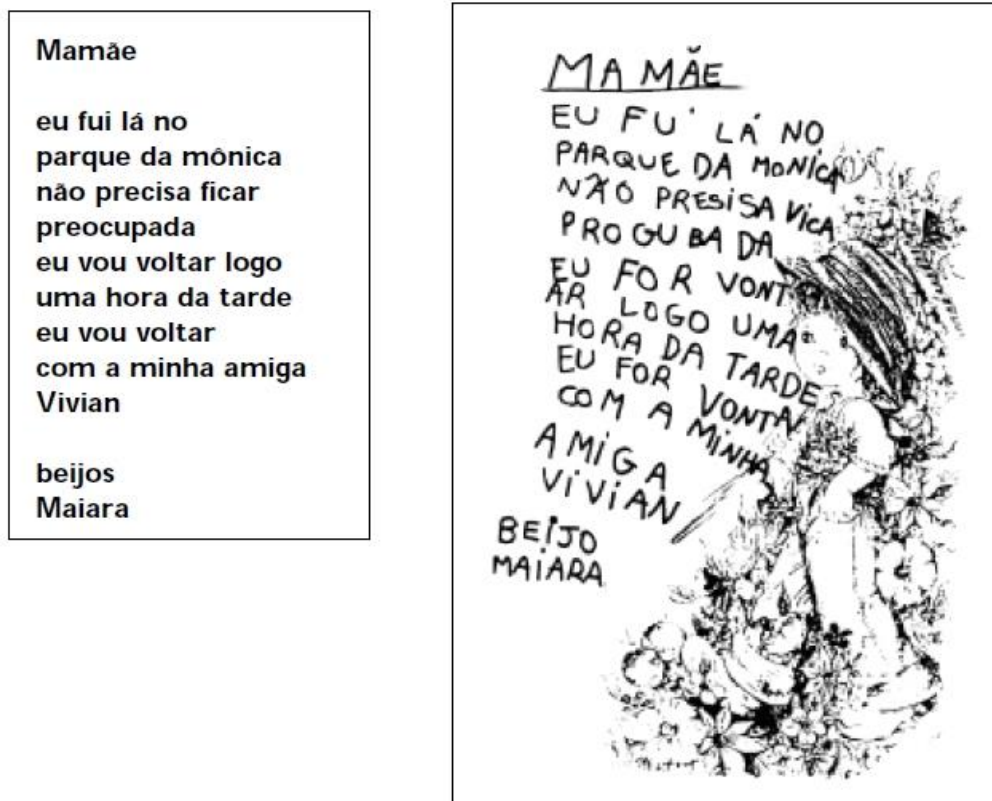


Figura 11

Fonte: BRASIL/MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001, Módulo 1. Coletânea de Textos.

Ferreiro e Teberosky (1999) em *Psicogênese da Língua Escrita*, como mencionado, obra em que relatam toda a pesquisa sobre como se dá o processo de aquisição da escrita e leitura na criança, diante das descobertas apresentadas sobre como a criança cria hipóteses e aprende, afirmam que os métodos

condutistas utilizados até então, não consideravam a criança como um ser possuidor de conhecimento sobre sua língua materna.

Esses métodos, com todas as suas etapas, sugeriam que a aprendizagem da língua escrita seria uma reaprendizagem da língua oral. As autoras afirmam ainda que,

[...] o ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever um sistema alfabético” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 27)

Enfim, diante da abordagem apresentada torna-se claro que a criança já possui sim conhecimentos sobre a língua escrita e oral, nesse processo e até mesmo antes de chegar à escola, ela já elabora hipóteses, vivencia e soluciona conflitos a cada etapa superada. Portanto seus conhecimentos e o modo como se dá sua aprendizagem devem ser conhecidos e considerados no processo de alfabetização.

2.2. Psicogênese da Língua Escrita: equívocos e controvérsias

A *Psicogênese da Língua Escrita* proporcionou uma inquestionável transformação na área da alfabetização, seu surgimento sobrepujou a alfabetização a partir dos métodos sintéticos e analíticos e do uso de cartilhas.

Evidenciou que até então a visão sobre a atividade do aluno era errônea, revelando que a escrita não é um código que se aprende rapidamente a partir das informações prontas transmitidas pelo professor e cartilha.

Afinal, o processo de alfabetização tem início fora do ambiente escolar e passa a ser conduzido pela escola desde a educação infantil, que partindo de práticas de leitura e escrita, induzem e melhoram o ritmo do processo de alfabetização.

Todavia, de acordo com alguns autores como Morais (2012), Braslavsky (1993) e Soares (2017), também trouxe consigo alguns equívocos e falsas inferências.

A princípio confundiu-se a teoria da Psicogênese da Língua Escrita com metodologia de ensino, como apresenta Morais (2012). Durante as décadas de 1980 e 1990, houve uma disseminação dos estágios e hipóteses de escrita pelos quais a criança passa em seu processo, sem que dessas informações proviesse uma metodologia de alfabetização.

De fato, a proposta da *Psicogênese da Língua Escrita*, para suas fundadoras trata-se de uma concepção, e após anos de pesquisa, apresenta o processo pelo qual a criança passa na construção de conhecimento a respeito da escrita e leitura, para a partir daí, derivarem as ações de como ensinar.

Entretanto, essa concepção foi mal interpretada, por uns vista como método, o que não é. Corroborando com a afirmação de Magda Soares,

Talvez se possa dizer que, para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES, 2017, p. 40)

Berta Braslavsky reitera esclarecendo que em trabalhos mais recentes, Emilia Ferreiro sustenta que “o conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita não resolve nenhum dos problemas que os professores encontram na organização das atividades de sua classe”. (BRASLAVSKY, 1993, p. 28).

Além desse equívoco apresentado, Morais (2012) ressalta ainda que a luta contra a cartilha e a ausência de uma clara proposta de ensino para a alfabetização, juntamente com estudos sobre letramento, assunto que será abordado mais adiante, resultaram no falso pressuposto de que, a criança, espontaneamente, se alfabetizaria apenas a partir de um intenso convívio com o material escrito presente nas práticas sociais.

Ademais, não seria necessário indicar os erros constantes na escrita da criança, pois, por conta própria, ao longo do processo de desenvolvimento, ela superaria esses erros. Como reforça Morais (2012), os resultados desse equívoco

têm sido desastrosos para a educação, a escola não deveria abandonar o ensino do sistema alfabético sendo que, ele por si só é o objeto de conhecimento, como elucidou a Psicogênese da Língua Escrita.

O descaso com a caligrafia dos alunos é outro equívoco apresentado por Moraes (2012), visto que no processo de alfabetização, por facilitar esse momento, utiliza-se a letra bastão maiúscula, porém defende que assim que a criança estiver alfabetizada, deve-se haver o incentivo e o ensino da letra cursiva.

Assim como, também na década de 1980 e 1990, encontrou-se em vários lugares do país, certo descuido com o ensino de ortografia, Moraes (2012) afirma que, por conta de mais um mal-entendido, muitos professores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” e que, mais uma vez, os alunos aprenderiam sozinhos lendo e escrevendo, as normas ortográficas.

Portanto, houve um equívoco, e no caso da ortografia é importante reiterar que a correção se define pelo momento de aprendizagem em que os alunos estão, ou seja, se o aluno ainda não escreve alfabeticamente não adianta o professor insistir na ortografia porque não faz sentido para ele, e “poderá deixar a criança atônita, porque ela não sabe sequer do que o professor está falando” (WEISZ, 2009, p. 86). Todavia, se o estudante possui uma hipótese alfabética o professor precisa intervir considerando a melhor forma e momento para tal como já comentado anteriormente neste trabalho.

Soares (2017) acrescenta a isso a declaração de que essa concepção privilegia a faceta psicológica da alfabetização em detrimento de sua faceta linguística-fonética e fonológica, quer dizer, subestimou-se a natureza do objeto de conhecimento em construção.

Nessa mesma direção Braslavsky (1993) defende que tal abordagem dissocia o ensino da aprendizagem explicitamente a favor da faceta psicológica, assim como em relação a aspectos epistemológicos e linguísticos e que essa dissociação muitas vezes tem evidenciado controvérsias. No caso, o equívoco fica claro a partir da afirmação de Smolka,

Ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino à questão correspondência

gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões... (SMOLKA apud BRASLAVSKY, 1993, p. 28)

Por fim, Moraes (2012) corrobora apresentando polêmica a respeito de não se evidenciar, segundo a concepção da Psicogênese da Língua Escrita, no processo de alfabetização as correspondências grafema-fonema, pois, leitura e escrita, exigem algum domínio das correspondências letra-som, e isso precisa ser ensinado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização.

Dessa forma, a partir dessa discussão, considerou-se importante assinalar os conceitos e as relações entre alfabetização e letramento e em seguida, tratar do tema consciência fonológica.

2.3. Alfabetização e Letramento

Letramento, conceito que no Brasil teve o surgimento em meados dos anos 1980, e ainda tem a discussão enraizada no conceito de alfabetização, mesmo com propostas acadêmicas que os diferenciam, surgiu a partir da

[...] necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2017, p. 63)

A medida que as práticas sociais de leitura e de escrita ganharam visibilidade e importância para as profissões e sociedade como um todo, utilizar o termo alfabetização, no sentido tradicional, já não era suficiente, juntamente com o intento de ampliar o significado do termo alfabetização, começaram a surgir afirmações de que alfabetizar não é apenas aprender a ler e escrever, ou que alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar. Difundiu-se então o termo *alfabetização funcional*, para nomear apenas o ensino de leitura e escrita.

Em consequência da escassez de recursos para ampliar o significado de alfabetização, tanto quanto, objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem, o conceito letramento surge então para nomear e caracterizar práticas de leitura e escrita que estejam envolvidas em situações sociais.

Soares (2017) evidencia que em consequência de o conceito de letramento ter se originado e ampliado a partir do alargamento do conceito de alfabetização, ambos os processos têm sido confundidos e fundidos frequentemente.

Entretanto, no plano pedagógico, a distinção entre os conceitos, torna-se conveniente, visto que, alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” e letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”, como afirma Soares (2017, p. 64.)

São processos de origem substancialmente diferentes, envolvem competências, habilidades e conhecimentos específicos que requerem formas de aprendizagem diversificadas, em consequência, procedimentos diferenciados de ensino.

Em contrapartida, Magda Soares, aponta a necessidade de reconhecer que, mesmo distintos, é um equívoco dissociar alfabetização de letramento, visto que são processos interdependentes e indissociáveis,

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017, p. 45)

Diferente de Emilia Ferreira, que nega a coexistência dos dois termos, sob o argumento de que “em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2017, p. 45).

Para Magda Soares, a afirmação de Emilia Ferreira seria pertinente se o conceito tradicional de alfabetização fosse ressignificado, passando a ser entendido por alfabetização muito mais que a aprendizagem grafofônica, na mesma medida que letramento pudesse significar também a aprendizagem do

sistema de escrita. Sendo assim, considerando o tradicional significado de ambos os conceitos, constata-se que são processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis.

Durante todo esse processo de surgimento de conceito, (re) atribuições de significados, essa fusão dos dois processos – alfabetização e letramento –, percorreu-se um trajeto que culminou na *desinvenção da alfabetização*, termo nomeado por Soares (2012).

Com a *hegemonia do discurso do letramento*, como denomina Moraes (2012), e o equívoco acarretado com a Psicogênese da Língua Escrita, muitos educadores e alguns estudiosos do campo de alfabetização, iniciaram a defesa de que não seria necessário o ensino sistemático da escrita.

Os tradicionais métodos de alfabetização foram abolidos, com razão diante de tudo que já foi descrito neste trabalho, entretanto, em seu lugar havia uma teoria clara sobre como se dava o processo de aquisição da língua escrita na criança, e, nenhuma metodologia.

Assim, a partir dessa valiosa pesquisa apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999), o equívoco gerado de que não era necessário o ensino sistemático da língua escrita, culminou na *desinvenção da alfabetização*, conforme já mencionado, antes havia um método e nenhuma teoria, a partir de então, havia uma teoria e nenhum método, conforme afirma Soares (2017).

Ou seja, o processo de alfabetização passou por uma perda de especificidade, o que antes lhe caracterizava - o método de alfabetização - a partir de então foi abolido, sem que nenhuma nova metodologia, a partir das concepções de Ferreiro e Teberosky (1999), surgisse, fato que, como afirma Soares (2017), muito tem contribuído para o fracasso escolar.

Com a tendência ao radicalismo de grupos favoráveis “a volta do fônico” e ao tão nítido fracasso escolar, constatado por meio de avaliações externas do sistema educacional e atribuído à questão da ausência do ensino do sistema fonológico, Soares (2017) denomina esse novo momento, de busca de uma metodologia para a alfabetização, como a *reinvenção da alfabetização*.

Assim posto, diante do resultado de fracasso obtido nas avaliações externas, a *reinvenção da alfabetização*, sem extremismos, revendo os quadros referenciais e os processos de ensino que tem predominado nas salas de aula, se faz necessária, reconhecendo-se a necessidade de se estabelecer distinção entre,

[...] *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento 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. (SOARES, 2017, p. 46)

Ou seja, a *reinvenção da alfabetização*, deve ocorrer, não com a volta dos antigos métodos fônicos, que partem de pressupostos equivocados, mas a partir do que agora já se sabe sobre o processo de alfabetização, e como se dá a construção da escrita e leitura na criança, juntamente com a importância do trabalho com a consciência fonológica, confirmada por Morais (2012).

Soares (2017) sugere enfim, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. Assim como a alfabetização deve se desenvolver num contexto de letramento, com desenvolvimento de habilidades e atitudes positivas em relação às práticas sociais da leitura e escrita. Bem como o reconhecimento de que alfabetização e letramento têm diferentes dimensões, portanto demandam metodologias diferentes que culminam na formação do professor, que devem ser revistas e reformuladas, de modo a torná-lo capaz de enfrentar o fracasso escolar.

2.4. Psicogênese da língua escrita e consciência fonológica

Em sua teoria, Emilia Ferreiro é resistente quanto a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. Essa é a principal controvérsia em relação à sua concepção.

Morais (2012) conceitua consciência fonológica como um grande conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Conjunto que varia significativamente, sendo assim, consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não.

As variações podem ser do tipo de operação cognitiva, que se faz sobre as partes das palavras ao pronunciá-las, por exemplo: contar partes das palavras, separar partes em voz alta, juntar partes separadas, emitir palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças, etc.

Outra variação das habilidades da consciência fonológica, é que os segmentos podem estar no início, meio ou fim nas palavras. Como também podem ser de diferentes tamanhos, gerando fonemas, sílabas e rimas formadas por mais de uma sílaba.

São muitas as habilidades de consciência fonológica, entre elas, Moraes (2012) destaca algumas: afirmar que a palavra *impressora* é maior que a palavra *mesa*, dado que *me-sa* tem dois pedaços e *im-pres-so-ra* tem quatro pedaços; assim como diferenciar entre quatro palavras (*madeira*, *banana*, *tijolo*, *macaco*), que *madeira* e *macaco* começam parecidas, porque é *ma* e *ma*; como também reconhecer que *maçã* e *medo* começam parecidas, *ma* e *me* quando juntas a *caixa* e *loja*; comunicar a palavra *dinheiro* para que termine igual a *cheiro*, ambas com *eiro*; por fim, distinguir que, na palavra *sacola*, tem outras palavras como *saco* e *cola*.

O autor ressalta ainda que, diante de tanta variedade de habilidades, umas são mais difíceis, outras mais fáceis, além de que, nem todas se desenvolvem ao mesmo tempo.

Sendo assim, o professor precisa refletir algumas questões a respeito da relação entre alfabetização e consciência fonológica, a primeira delas, sobre quais habilidades de consciência fonológica são importantes para um aluno se alfabetizar.

Morais (2012), afirma que para avançarem no processo de alfabetização, os alunos precisam desenvolver habilidades metafonológicas, dentre as quais destaca as habilidades de pronunciar e partir palavras em sílabas, identificar palavras começadas com a mesma sílaba, distinguir palavras que compartilham apenas o mesmo fonema inicial e detectar palavras que rimam.

Adverte sobre a importância de não se confundir os exaustivos testes e atividades, em que eram propostos isolamentos de fonemas nas palavras denominados Consciência Fonêmica, com a Consciência Fonológica descrita acima.

Uma segunda questão proposta para reflexão, pelo autor, é que o aluno não precisa ter desenvolvido as habilidades fonológicas para iniciar o processo de alfabetização, pois elas serão desenvolvidas ao longo do processo, desde que trabalhadas oportunamente em atividades nas aulas.

A terceira e última questão apresentada por Moraes (2012) é que não basta treinar a consciência fonológica fazendo com que a criança memorize as letras correspondentes aos segmentos sonoros, pois o desenvolvimento das habilidades fonológicas é condição necessária, porém não suficiente para que a criança atinja a hipótese alfabética, para tal, como já descrito por Emilia Ferreiro, o aluno terá que fazer mentalmente, as relações entre o todo falado e o todo escrito, respeitando a correspondência termo a termo.

Morais (2012) é enfático ao afirmar que é contra a volta dos velhos métodos fônicos de alfabetização, assevera que além da sobrecarga cognitiva desnecessária ao pronunciar fonemas isolados, adia o contato da criança com textos do mundo real, submetendo-a a leitura de falsos textos que apenas determinam relação entre letra e som, gerando um aglomerado de frases desconectadas.

A discussão sobre consciência fonológica vem começando a ser debatida nos últimos anos. Aparece em documentos oficiais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na Base Nacional Comum Curricular.

Diante das pesquisas aqui apresentadas sobre todo esse processo pelo qual a alfabetização passou, o próximo capítulo tem como objetivos expor a importância da formação continuada e oferecer sugestões de atividades, estratégias e intervenções que poderão auxiliar a prática do professor alfabetizador na direção das atuais concepções discutidas neste trabalho.

Capítulo 3

Professor alfabetizador: formação e prática

Neste capítulo, será abordada a importância da formação inicial e continuada do professor alfabetizador, as implicações que a formação acarreta à sua prática pedagógica enquanto profissional que contribui para o desenvolvimento de inúmeros conhecimentos de diferentes naturezas.

Por fim, a apresentação de propostas de atividades de alfabetização, que partem dos pressupostos defendidos ao longo desse trabalho, além de estratégias e intervenções que quando presentes na prática do professor contribuem efetivamente com o processo de aquisição da língua escrita e leitura.

3.1. Professor alfabetizador: a importância da formação

Em todo o processo de alfabetização, o enfoque também na formação do professor é imprescindível, visto que esse professor alfabetizador é produto das más concepções de alfabetizações já abordadas nesse trabalho, são professores mal alfabetizados que leem e escrevem pouco, como salienta Ferreiro (2011).

Analisando a formação inicial do professor alfabetizador, Weisz (2009) afirma que o conhecimento adquirido na graduação é insuficiente, por mais conceituada que seja a instituição de ensino que frequentou, assim como o estágio, que segundo a autora, pouco contribui para a formação prático-reflexiva.

Refletir sobre o estágio é constatar que ele precisa de transformações urgentemente, como sugere Telma Weisz, um médico não faz residência em qualquer lugar, com qualquer um, a residência acontece em hospitais-escola, com médicos didatas. Por que então o professor também não é encaminhado para

estagiar em uma escola e com um professor didata, que esteja preparado para receber esse estagiário e contribuir significativamente para sua prática?

A autora propõe ainda que a prática desses professores didatas seja documentada por meio de recursos tecnológicos, como vídeo, e socializada com muito mais professores do que caberiam em sua sala de aula.

Diante da questão de uma formação inicial que não tem dado conta de auxiliar o professor em sua prática cotidiana de sala de aula, afinal as demandas são diferentes das décadas de 1970 em que o professor ainda era visto como um profissional que recebia um treinamento para aprimorar e conhecer novas técnicas e aplicá-las, ou da década de 1980, em que haviam capacitações para compensar as deficiências da formação do professor com a divulgação de novas práticas e concepções pedagógicas, que quando compensadas a capacitação estava encerrada.

Ao contrário dessa perspectiva do passado, hoje, o papel do professor é mais exigente, ele precisa “se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”. (WEISZ, 2009, p. 118)

Com essa alteração de compreensão sobre o papel do professor, fica evidente que mesmo que haja transformação na formação inicial, ainda será necessário um permanente trabalho de estudo e reflexão, afinal a profissão de professor prevê constante prática de reflexão e atualização.

A formação permanente e continuada é aspecto imprescindível para que o professor alfabetizador elabore e reelabore constantemente sua prática pedagógica, visto que a realidade que ele atua está em constante transformação, assim como as ideias educacionais também estão continuamente em produção.

Lerner (2002) apresenta, como um dos meios de efetivação da formação continuada, o programa de capacitação de professores, diante de tantas considerações a serem feitas e a partir de sua experiência em um projeto realizado em Buenos Aires, entre 1988 e 1991, em que são indicadas algumas variáveis e soluções para que a formação se efetive de forma satisfatória.

Dentre as questões a se pensar, o tempo é uma variável importante para a capacitação, pontua que esse tempo deve ser bem distribuído ao longo das reuniões, assim os professores poderão ler bibliografias, colocar em prática novas atividades e discutir com colegas sobre as questões que surgirem.

A autora afirma que a alternativa mais produtiva em sua experiência, é a combinação de oficinas, com acompanhamento da tarefa em sala de aula. Desta maneira, assegura que há mais possibilidade de se aprofundar o trabalho com os professores. As oficinas têm a duração de vários meses, e o acompanhamento em sala de aula, acontece por um ano letivo.

Em relação a obrigatoriedade-voluntariado, ambos têm vantagens e inconvenientes, quando obrigatória a falta de interesse dos participantes pode ser um problema, quando voluntária, a adesão é menor, porém o comprometimento é maior e podem se tornar promotores da proposta, entretanto é mais complicado alcançar as prioridades educativas.

Em se tratando de uma rede educacional, há ainda o inconveniente do grande número de professores participantes, o que acaba ocasionando a participação apenas dos gestores que levam as propostas para as escolas, nesse caminho muito se perde, visto que essa troca não se dará com quem elaborou a proposta didática.

Assim como Ferreira (2011), Lerner (2002) e Weisz (2009) também consideram imprescindível que a formação trate da prática do professor, afinal a criança é componente essencial do processo educativo.

Para a formação continuada Weisz (2009), propõe a *tematização da prática*, que consiste em olhar para a prática da sala de aula como um instrumento que se pode pensar sobre.

A *tematização da prática*, é um instrumento de formação continuada oposto à tradicional visão aplicacionista, em que se disponibiliza conceitos teóricos para que o professor aplique em sua prática profissional.

Quando se trabalha a formação – inicial e continuada – por meio da *tematização da prática*, também se valoriza os conceitos teóricos e a proposta é

que o professor seja capaz de esclarecer quais teorias guiam sua prática em sala de aula, afinal

[...] toda ação didática traz em si uma teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, uma teoria sobre o processo através do qual ele é aprendido e uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais ele deve ser ensinado. (WEISZ, 2009, p. 124)

Nesse processo de tematização, é impreterível que a prática do professor seja documentada, podendo ser realizada de diversas formas, através de anotações do observador da classe ou de um texto produzido pelo professor, incluindo o planejamento e o relato do desenvolvimento de tal atividade e uma breve avaliação.

Entretanto, Telma Weisz considera a gravação de vídeo a mais influente forma de registro, deve, sempre que possível, ser acompanhada de um relato escrito pelo professor. O vídeo permite o olhar conjunto dos professores, que discutem e constroem um olhar coletivo em comum sobre a atividade analisada.

Esse tipo de formação proporciona a estruturação de uma prática de análise sobre as situações presentes na sala de aula, de tal modo que possibilita a compreensão das ideias e hipótese que norteiam a prática do professor, mesmo quando o próprio não tenha consciência delas. É exatamente esse o objetivo da *tematização da prática*, despertar essa consciência no professor, consciência que está além de certo ou errado.

O registro escrito também é um meio para que o professor reflita sobre sua prática, ultrapassando as simples constatações, escrevendo o professor tem a possibilidade de construir, de maneira organizada, uma reflexão, além de sua prática, sobre suas crenças e o que sabe e ainda não sabe, avançando no próprio trabalho.

Weisz (2009) reforça ainda a importância de as escolas produzirem coletivamente um documento para difundir as características de seu projeto pedagógico, pois uma escola que desenvolva um bom trabalho deve comunica-lo, entre diferentes grupos de professores, esse documento torna-se útil também para envolver a comunidade de pais.

Telma Weisz pontua que, hoje em dia, a profissão de professor é uma área que exige envolvimento e responsabilidade, assim como outras áreas, porém bem menos remunerada e valorizada pela sociedade.

Essa situação é emergencial, a sociedade precisa de bons professores, e para isso precisa valorizar e remunerar decentemente esses profissionais, para fazer seu trabalho.

Além de um salário adequado, o professor precisa de condições de trabalho dignas. Afinal o professor não é mais o profissional que apenas executa sem pensar, fato que o desqualificou ao longo dos anos. Salário e valorização são imprescindíveis.

Finalmente, Lerner (2002) traz à reflexão que apenas a formação continuada não é condição suficiente para ocasionar as mudanças profundas de que precisa a educação, é imprescindível também alterações no currículo e na organização institucional.

A seguir encontram-se algumas estratégias e intervenções, além de atividades, que visam contribuir com a prática do professor alfabetizador, apoiam-se em documentos oficiais, tais como, o Programa de Formação de Professores alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de obras de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weisz, Artur Gomes de Moraes, Ester Pillar Grossi, Anne-Marie Charter, Christiane Clesse e Jean Hébrard.

Os materiais utilizados contemplam as perspectivas aqui defendidas como proposições para que o processo de alfabetização torne-se ainda mais significativo, na tentativa de apreciar todos os aspectos necessários para esse processo.

3.2. Estratégias e Intervenções necessárias à prática do professor alfabetizador

A prática pedagógica do professor traz consigo concepções e ideias que a orienta, elas estão presentes mesmo quando não são conscientes. Weisz (2009) diz que para compreender a ação do professor é necessário analisá-la a fim de desvendar, por meio de seus atos, qual a concepção que o professor tem do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda; qual a concepção do processo de aprendizagem, ou seja, ponderar sobre os caminhos pelos quais a aprendizagem acontece.

O modelo de aprendizagem empirista, já discutido anteriormente, esteve fortemente presente na prática de professores durante muitos anos, impregnando as representações sobre quem é o aluno e como ele aprende, e sobre o que ensinar.

Os antigos métodos de alfabetização, hoje são questionados pela linguística e psicologia e criticados, pois, limitam e desfiguram o aprendizado do aluno, impedindo o professor de atuar com autonomia e ajustar o “ensino que pratica às diferentes necessidades de seus alunos”. (MORAIS, 2012, p. 113)

Diferente do que se acreditava a partir dos velhos métodos, em que se esperava a maturação do aluno para a iniciação da alfabetização, na perspectiva de construção, acredita-se que para o início do processo não conta o relógio biológico, mas as oportunidades vivenciadas na sociedade e na escola.

Para tanto, desde as etapas finais da educação infantil, a escola deve propiciar à criança, diariamente, a convivência e o desfrute de práticas de leitura e produção de textos, e um pouco mais além, garantir também, a reflexão a partir de brincadeiras e jogos, sobre a palavra e sua dimensão sonora e gráfica.

Como afirma Moraes (2012) não se trata de ensinar aos quatro, cinco anos de idade, correspondências som-grafia, e sim, que a criança vivencie um ensino intencional quanto à compreensão dos aspectos convencionais e conceituais da escrita, assim como proporcionar-lhe avanços em seus conhecimentos letrados.

O professor que busca inovar sua prática, aderindo um modelo de ensino que entende a construção de conhecimento como um processo, sob as perspectivas apresentadas, precisa conhecer profundamente a teoria.

Nela, o aluno é visto como sujeito, ele tem um papel ativo em sua aprendizagem, pensa, propõe questões, estabelece relações e elabora as informações recebidas. Para tanto o professor necessita possuir estratégias que ajudem a constatar o que os alunos já sabem.

Essa perspectiva de construção de conhecimento permite que alguns princípios filosóficos sejam colocados em prática na escola, se ela quer:

- a) formar pessoas não conformistas, críticas, que lutam por seus direitos;
 - b) formar pessoas que não só repetem, mecânica ou ordeiramente, o que lhes é transmitido, mas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão;
 - c) formar pessoas que regem por princípios éticos de justiça social, de redução das desigualdades socioeconômicas, de respeito à diversidade entre os indivíduos, grupos sociais e povos;
 - d) formar pessoas respeitando suas singularidades, seus ritmos de aprendizagem, e levando em conta quê, especificamente, necessitam ser ajudadas, para que possam avançar em suas aprendizagens.
- (MORAIS, 2012, p. 114)

A princípio o professor deve ter ciência de que não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, são dois processos diferentes, o processo de ensino é desenvolvido pelo professor, enquanto o de aprendizagem, pelo aluno, entretanto, ambos são processos que se comunicam.

Segundo Weisz (2009) é engano pensar que o aluno receberá qualquer conhecimento exatamente da forma como é transmitido pelo professor. Na realidade, é papel do professor compreender o percurso de aprendizagem que o aluno percorre no momento, a partir de então, identificar as informações e atividades que permitam o aluno progredir do conhecimento que já possui para um nível mais avançado.

Desta forma, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem, adaptando-se a ele. Nesse momento do processo, concerne ao professor organizar situações de aprendizagem, por meio de atividades planejadas,

sugeridas e coordenadas “com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem”. (WEISZ, 2009, p. 65)

Para que as atividades tenham valor pedagógico e constituam boas situações de aprendizagem, elas precisam seguir alguns princípios e englobar algumas condições,

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
 - os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
 - a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
 - o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.
- (WEISZ, 2009, p. 66)

Ao preparar as atividades escolares, nem sempre é possível considerar simultaneamente esses quatro pressupostos pedagógicos, entretanto esses princípios indicam uma direção que não se deve perder de vista.

Nessa proposta didática apoiada na concepção de aprendizagem como construção, os dois primeiros pressupostos apresentados por Telma Weisz refletem o pano de fundo dessa proposta.

Quanto ao pressuposto “pôr em jogo” o conhecimento, significa ir além de apenas usar esse conhecimento, o aluno precisa ousar e testar as deduções, confrontar as contradições próprias e as dos colegas, a partir do que consegue produzir sozinho e o resultado convencionalmente correto.

Em referência a “resolver problemas”, deve-se ter ciência de que o aluno só avança quando tem bons problemas para refletir e solucionar, essa perspectiva didática de construção está apoiada na ideia de que se aprende resolvendo problemas.

Para tal, o professor precisa de habilidade para decidir e propor desafios adequados que fiquem entre o difícil e possível. Se for difícil demais, o aluno não será capaz de realizar, pois será um desafio impossível no momento. No entanto, se a atividade é fácil demais, não há desafio. Assim posto, o professor tem a

tarefa de preparar boas situações de aprendizagem, deve apresentar atividades difíceis, mas possíveis de realização pelo aluno.

Dentro dessa perspectiva o professor precisa autorizar e incentivar o aluno a acionar os conhecimentos e experiências que já possui, para que possa pôr em jogo tudo o que sabe, como ressalta Weisz (2009) os saberes construídos fora da escola, devem ser valorizados, a partir deles, o aluno toma consciência do que, e de quanto sabe, para a partir disso multiplicar seus conhecimentos.

Como afirma Weisz, para que a informação circule da forma mais ampla pela sala de aula, é necessário que “o professor aceite que seu papel é o de um planejador de intervenções que favoreçam a ação do aprendiz sobre o que é o objeto de seu conhecimento” (2009, p. 71).

Tudo na sala de aula informa, os livros e materiais escritos, a intervenção do professor, a observação, a dúvida, as dificuldades e até o próprio objeto de aprendizagem em questão. Há avanço em relação ao conhecimento a partir do momento que o aluno enfrenta questões em que ainda não havia pensado.

Garantir a máxima circulação de informação possível na sala de aula é o que faz com que o aluno avance em seus conhecimentos, é nesse momento que ele observa colegas resolvendo problemas de maneira diferente do que ele faria, observa os informes do professor, e tantas outras informações que estão circulando e possibilitam seu avanço.

A pretensão dessa proposta didática é que o aluno estabeleça relações entre o que vive e o que aprende, diante dessa perspectiva não se deve introduzir dificuldades, com o intuito de facilitar, como se pode observar nos textos que as cartilhas apresentavam, completamente irreais e descontextualizados da realidade da criança, o que tinha a intenção de facilitar, acabava por dificultar a compreensão e o estabelecimento de relações por parte do que o aluno vivia.

Não há necessidade de simplificar tudo o que é oferecido ao aluno, com o respeito e apoio do professor nessa introdução de novos conhecimentos, o aluno tem capacidade de enfrentar objetos de conhecimento complexos, como alega Weisz, “passamos a poder abrir a escola para o mundo e fazer dela um ponto de partida da aventura do conhecimento. Nunca o ponto de chegada.” (2009, p. 75)

No processo de alfabetização, é imprescindível que o professor entenda o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita, a partir do conhecimento da psicogênese da língua escrita e sobre consciência fonológica, será possível elaborar e propor atividades que respeitem e façam o aluno avançar em seus conhecimentos.

Partir de uma atividade de sondagem para constatar as hipóteses de cada aluno e a partir de então elaborar atividades e intervenções, conforme sugerida pelo PROFA (2001) é uma boa maneira de iniciar o processo. O mais adequado é que a atividade de sondagem seja individual, nela pede-se ao aluno que escreva quatro palavras do mesmo campo semântico, em que a primeira deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba.

Também é importante que nas sílabas das palavras propostas não se repita as vogais, pois como já apresentado anteriormente, na fase inicial do processo de aquisição da escrita, a criança estabelece duas exigências para que algo esteja escrito, a quantidade mínima de letras - em torno de três - e a variedade - que as letras não sejam repetidas -, o número decrescente de sílabas nas palavras, permite ao professor a descoberta de qual o número mínimo de letras que o aluno aceita para escrever uma palavra.

Durante essa atividade de sondagem o professor deve tomar o cuidado de não silabar as palavras ao ditá-las para que a criança escreva. Deve, ao fim da escrita, solicitar que o aluno leia o que escreveu, essa etapa é tão importante quanto a escrita, a partir da leitura o professor poderá verificar se o aluno estabelece correspondência entre as partes do falado e as partes do escrito.

Vale ressaltar que essa atividade de sondagem, não tem meramente por objetivo classificar alunos, ao contrário, a única função dessa atividade é ajudar o professor a se situar em relação ao percurso de aprendizagem de cada aluno e a partir de então poder planejar, afinal o planejamento é um instrumento e um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos, ele é parte fundamental na prática do professor, contribuindo assim para o preparo de atividades adequadas e organização de agrupamentos produtivos.

Agrupamento produtivo é uma forma de organizar a atividade, garantindo que haja, entre os alunos, a máxima circulação de informação possível. Sob esse conceito é importante que o professor conheça o que os seus alunos sabem, só assim planejará bons agrupamentos, realizando parcerias entre os alunos que potencializem a aprendizagem.

Um agrupamento é produtivo e eficiente quando os alunos reunidos possuem hipóteses parecidas, mas não iguais, sobre a compreensão da escrita. Saber o que os alunos pensam sobre a escrita, permite que o professor dose o nível de problematização durante as atividades.

Além das interações em relação ao conhecimento, ao estabelecer um agrupamento, o professor deve também considerar a personalidade de cada aluno e a disposição em realizar a parceria com determinado colega, o estilo pessoal de cada aluno pode tornar o trabalho improdutivo.

Diante do planejamento de atividades adequadas e formação de agrupamentos produtivos, as intervenções do professor também são fundamentais durante as atividades realizadas no processo de alfabetização.

Portanto, sua circulação pela sala de aula observando quais procedimentos os alunos usam para realizar a atividade e sua inferência apresentando questões problematizadoras, a partir das informações que possui sobre o que seus alunos sabem de maneira a levá-los a pensar e a socialização, são aspectos imprescindíveis para uma boa situação didática, que induzem a uma situação de aprendizagem de fato.

Entretanto, sabe-se que em uma sala de aula numerosa, não é possível acompanhar de perto todos os alunos em um mesmo dia, então é necessário distribuir esse acompanhamento ao longo da semana. Um instrumento de registro é muito útil para a organização do professor, que poderá anotar suas observações em relação a cada agrupamento, esse registro o ajudará a acompanhar precisamente o desenvolvimento de cada aluno bem como planejar futuras intervenções.

O professor é um privilegiado portador de informações na sala de aula, porém não é o único, quando há atividades e agrupamentos bem planejados,

haverá muita aprendizagem entre os próprios alunos, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um.

Por isso os agrupamentos são facilitadores para esse trabalho de intervenção tão fundamental à prática do professor alfabetizador, além da circulação de informação e conhecimento entre os alunos, o trabalho em grupo possibilita que em menos tempo o professor acompanhe todos os alunos, diferente do que aconteceria se todos os alunos trabalhassem sempre individualmente.

O trabalho com práticas de leitura e produção de textos com práticas de reflexão sobre palavras é possível e necessário, desde o final da educação infantil. Como afirma Moraes (2012) antes mesmo de se apropriarem do sistema alfabético de escrita, o professor deve garantir ao aluno a oportunidade de participar de práticas de leitura e produção de textos, com essas atividades a criança passa a compreender diversas características dos gêneros textuais escritos, tanto em estrutura, quanto suas finalidades e usos sociais.

Ao participar de atividades de leitura realizadas pelo professor ou um colega, a criança ainda não alfabetizada, constrói conhecimentos convencionais sobre os atos de ler e escrever, como perceber que os textos têm autores, que os livros infantis têm ilustradores, que se lê e se escreve da esquerda para a direita, etc.

Assim como quando participa de atividades de produção coletiva de textos, em que o professor é o escriba do que os alunos ainda não alfabetizados ditam, ou quando o aluno escreve não ainda da forma convencional. Em todas essas situações a criança evolui em seus conhecimentos letrados.

Moraes (2012) reforça ainda que o professor deve, desde cedo e sempre, cuidar da qualidade das atividades de leitura e escrita.

O trabalho conjunto de práticas de letramento e práticas de alfabetização é um aspecto a se cuidar para que a alfabetização não seja negligenciada, afinal a *desinvenção da alfabetização* conceituada por Soares (2017) e já apresentada anteriormente, é justamente acreditar que apenas a vivência em situações de

leitura e produção de texto, sem o ensino do sistema de escrita alfabética, já seria suficiente para os alunos se alfabetizarem.

O processo de letramento tem início mesmo antes da escolarização e perdura por toda a vida, desenvolve-se mais conforme as experiências que o sujeito vivencia por meio de sua trajetória de vida. No entanto, a alfabetização é um processo que precisa ser concluído com qualidade e no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental, como pontua Moraes (2012).

Moraes (2012) enfatiza ainda a necessidade de o professor preparar, para todos os dias da semana, atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do sistema de escrita alfabética (do segundo ano em diante, voltado à aprendizagem da norma ortográfica) e que também com a mesma periodicidade o professor deve propor situações em que o aluno participe de atividades de leitura e/ou produção de textos que não foram preparadas especificamente para o ensino do sistema de escrita alfabética.

É preciso que intencionalmente, o professor planeje para cada dia de aula os dois tipos de atividades: aprendizado da escrita alfabética e aprendizado da linguagem que se usa ao escrever.

Há de se considerar que, nas turmas de alfabetização, é praticamente impossível que o professor consiga propor atividades diárias de produção de textos que considerem os cuidados necessários a essas atividades, como estabelecer finalidade ao texto, identificar interlocutores e gêneros e estabelecer momentos de planejamento e revisão. Sendo assim, atividades de leitura acabam sendo mais frequentes, pois demandam menos tempo.

Entretanto, Moraes (2012) afirma que as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, devem sim, ser diárias, o professor pode ou não vinculá-las aos textos lidos e produzidos na sala de aula.

O texto é a unidade fundamental do trabalho no processo de alfabetização, porém, o professor deve evitar embarcar na “ditadura do texto”, como se atividades que utilizam palavras ou unidades menores orais e escritas, fossem proibidas, como reitera a reivindicação:

[...] a escrita alfabética não é um mero código de transcrição da fala, como ainda concebem alguns. Ela é objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, e seu aprendizado requer que o estudante foque nas palavras e partes de palavras. (MORAIS, 2012, p. 123)

O trabalho com palavras e listas é um aspecto que o autor aborda de forma bastante interessante, o professor alfabetizador sente-se na obrigação de contextualizar as palavras, retirando-as de textos trabalhados em atividades anteriores ou construir listas (semânticas e funcionais) a partir de temas do cotidiano, por exemplo, nomes de personagens de contos de fadas ou animais selvagens, assim sendo, o professor sente-se a salvo, em um “suposto paraíso de contextualização”, entretanto como questiona Moraes (2012), quem, fora da escola, produz esse tipo de lista? Ou ainda, qual a finalidade real?

Moraes (2012) pretende com essa reflexão evidenciar que essas “firulas” tiram o foco do professor alfabetizador, afinal em todas as culturas existem jogos com palavras, e as crianças gostam dessas brincadeiras com palavras. Nelas, as crianças participam prazerosamente e ainda refletem sobre as palavras e a escrita alfabética enquanto brincam.

Por fim, Moraes (2012) defende que ao longo dos anos letivos de alfabetização, o trabalho conjunto de atividades a partir de textos e palavras, voltadas ao domínio específico da escrita alfabética, precisa assumir modificações quanto ao que deve ser evidenciado, considerando sempre o que os alunos já aprenderam.

No aspecto da compreensão de leitura, o professor deverá passar a investir em estratégias que demandem o tratamento de intertextualidade ou a elaboração de inferências. No aspecto do aprendizado do sistema de escrita alfabética, o professor deve priorizar atividades que garantirão o domínio das convenções, ou seja, relações entre som e grafia e domínio progressivo da ortografia.

Diante de tudo explicitado, vale ainda ressaltar que as estratégias e intervenções aqui apresentadas para a reflexão do professor alfabetizador, de forma alguma esgotam todas as possibilidades de trabalho, aqui foram apresentadas algumas, para que, a partir delas o professor reflita e desenvolva ainda outras inúmeras que contribuirão significativamente para sua prática. A

seguir, apresentam-se algumas propostas de atividades para o que o professor utilize no processo de alfabetização.

Além disso, é preciso lembrar-se do grande valor do trabalho realizado em forma de Sequências Didáticas e Projetos Didáticos, e da importância de estar sempre atento ao grupo e comunidade dos alunos em questão.

3.3. Proposta de atividades para alfabetização

A importância de um ambiente alfabetizador já foi descrita nesse trabalho, assim como também já foi afirmado que apenas um ambiente alfabetizador não é suficiente para que a criança se alfabetize. Isso posto, a seguir, serão apresentados algumas das características fundamentais de um ambiente alfabetizador, bem como algumas atividades e situações, que se complementam e auxiliam o professor no processo de alfabetização.

Teberosky e Colomer (2003) alegam que é um processo construtivo desenvolver um ambiente e conceitos adequados e ricos para/sobre alfabetização na sala de aula. Um ambiente rico em cultura escrita deve contar com um rol amplo de escritos, porém com o cuidado de não confundir tipos de textos, a proposta é que se tenham diferentes portadores e suportes escritos.

Dentre esses diferentes suportes escritos, estão os materiais presentes na vida cotidiana da criança, nos espaços urbanos, encontrados em lugares públicos, geralmente textos curtos e com funções determinadas, por meio de placas, por exemplo. Os textos do espaço doméstico também fazem parte do cotidiano da criança, como os rótulos, marcas e logotipos impressos nas embalagens.

Esses escritos domésticos são característicos, pois são compostos por princípios icônicos e alfabéticos, eles comunicam diretamente, sem necessariamente passar pela linguagem, um exemplo disso, são as grandes marcas, reconhecidas imediatamente, mesmo sem a leitura.

Existem os escritos das máquinas interativas, que além do computador citado pelas autoras, hoje, conta-se também com smartphones e tablets, estes ordenam de forma interativa e sequencial as ações dos usuários.

Além dos escritos da vida cotidiana, conta-se também com suportes próprios do mundo da escrita, os livros, dicionários, gibis, e os contemporaneamente menos comuns, jornais e revistas. Diferente dos portadores, os escritos passam especificamente pela linguagem para comunicar.

É extremamente importante que esses materiais estejam de fácil acesso à manipulação das crianças, pois em muitas salas de aula, além da escassez de material escrito, há ainda a dificuldade de acesso, muitos ficam longe do alcance da criança. Teberosky e Colomer (2003) afirmam que já está demonstrado que o fácil acesso e proximidade física dos livros influenciam no interesse e entusiasmo das crianças.

Entretanto, de nada basta se toda essa exposição a materiais escritos não for combinada com outros fatores, como a participação em atividades com adultos e com crianças, hoje o panorama da sala de aula é bastante diferente, mais amplo que o tradicional, em que o aluno trabalhava sozinho frente a um livro.

Teberosky (2004) ressalta que a partir de toda essa exposição à materiais escritos na vida cotidiana e sala de aula, para que haja aprendizagem, o aluno precisa vivenciar contextos de:

- ✓ notar e manipular textos em seus suportes próprios – livros e jornais – e os tipos de portadores de texto – cartazes e rótulos – e as relações entre os objetos e as ações;
- ✓ observar essas ações junto com adultos, por exemplo, ver um livro com ilustrações;
- ✓ escutar leitura em voz alta realizada por um adulto, assim como colaborar com trocas verbais, por exemplo, os nomes das ilustrações de um livro;
- ✓ relação entre o texto e o contexto, por exemplo, onde olhar em uma embalagem para encontrar o nome do produto;

- ✓ escrever em “voz alta”, ou seja, ditar um texto para um adulto, participando assim da produção gráfica enquanto o adulto é o escriba;
- ✓ perguntar a um adulto ou colegas, e receber respostas, sobre o nome e/ou a forma gráfica de uma letra;
- ✓ imitar a leitura, produzir escritas, antecipar uma história, para relacionar o processo ao produto escrito, e por fim a interpretação;
- ✓ escrever por si próprio, além de palavras e listas, textos longos que ouviram e memorizaram.

O objetivo da manipulação de diferentes suportes de texto é que o aluno os conheça em si mesmos enquanto objeto, e que os diferentes tipos proporcionem uma diversidade de ações específicas possíveis e de ações compatíveis com cada um deles, ou seja, o aluno precisa compreender também os usos sociais de cada tipo de suporte de texto.

Todas essas experiências que a criança vivencia contribuem para seu desenvolvimento, pois inicialmente a criança considera a palavra como parte do objeto e não como um signo, pois a “palavra é mais uma propriedade que um símbolo do objeto, e dessa palavra-objeto a criança apropria-se primeiro de sua estrutura externa, e depois, da simbólica interna”. (VYGOTSKY, apud TEBEROSKY, 2012, p. 23). Ou seja, a criança designa que cada coisa tem um nome e como salienta Ferreiro (1999) o conjunto de letras passa a ser um objeto substitutivo, isto é, representa alguma coisa.

Em posse de tão valiosas informações, considera-se interessante que uma das primeiras atividades de escrita, fosse se não, a escrita do nome próprio.

A seguir, um compilado de sugestões de atividades de escrita, de leitura, e que promovem a consciência fonológica, todas apoiadas nas teorias e sugestões de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Delia Lerner, Artur Gomes de Moraes, Ester Pillar Grossi, Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hérbrard, além dos documentos oficiais do MEC - PROFA e PNAIC.

Vale ainda ressaltar que todas essas atividades só se tornam de fato significativas quando seu desenvolvimento conta com estratégias e intervenções

específicas e enriquecedoras do professor alfabetizador, algumas delas já abordadas no subitem anterior, as atividades por si só, muito pouco acrescentarão ao desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Assim como cabe ao professor, selecioná-las e adaptá-las, fazendo o melhor uso no momento adequado a heterogeneidade de sua turma de alfabetização.

3.3.1. Aspectos que indicam boas situações de aprendizagem na escrita e leitura

Weisz (2009) explica que “situação de aprendizagem” é o resultado do planejamento da atividade juntamente com a intervenção pedagógica do professor durante a atividade e que reflete na aprendizagem dos alunos.

Diante dessa afirmação, as propostas de atividades devem ser bem planejadas, os desafios precisam estar adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos, os agrupamentos devem ser organizados de forma que potencializem os esforços intelectuais para que cada aluno pense em questões advindas dessas parcerias e, por fim, a intervenção do professor deve ser problematizadora, isto é, ele deve apresentar bons problemas para que os alunos resolvam. São esses aspectos que tornam uma simples atividade em boa situação de aprendizagem.

As atividades, elaboradas a partir de textos, listas, canções, textos informativos, etc., criam um contexto real de reflexão, pois o aluno precisa pensar como escrever, mesmo que sua resposta ainda não seja a convencional, nesse processo o aluno compreende um pouco mais como funciona a escrita convencional.

Nas atividades propostas o aluno precisa usar suas ideias para produzir escrita ou leitura, enfrentando contradições. Fato observável em uma atividade de leitura, por exemplo, nessa atividade o aluno analisa semelhanças e diferenças do enunciado oral para tentar encontrar essas marcas no texto escrito.

O aluno para ler, sem ainda saber ler convencionalmente, terá que analisar a sonoridade das letras iniciais e finais, aproveitará como referência os materiais escritos presentes na sala de aula, utilizará todo o conhecimento construído.

Só será possível que os alunos leiam e escrevam, sem saber convencionalmente, se o professor organizar situações didáticas de leitura e escrita de forma que os alunos recebam pequenas ajudas para descobrirem o que está escrito ou o que têm que ler, utilizando todos os conhecimentos que já possuem.

Nessa concepção de aprendizagem, em que a alfabetização é tida como um processo, o conhecimento progride quando o aluno descobre que tem bons problemas para pensar. Por isso o professor precisa adequar o nível de desafio para cada um de seus alunos, só assim, todos terão bons problemas a resolver.

É mediante atividades bem planejadas pelo professor alfabetizador e cultivadas com boas intervenções que os alunos estarão envolvidos em situações didáticas que proporcionem letramento, assim como de igual importância, proporcionem também o conhecimento do sistema de escrita alfabética, nesse amplo e importante processo de alfabetização.

3.3.2. Situações didáticas com o nome próprio

De acordo com Barros (apud BRASIL, 2001), o conhecimento do nome próprio é importante para o aluno visto que, é uma escrita livre de contexto e uma escrita não aleatória dentro de um conjunto de letras que informa.

A partir da escrita do nome próprio, há chance privilegiada de refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita pois o nome próprio:

- ✓ é um modelo estável, tanto gráfico quanto linguístico;
- ✓ elimina a ambiguidade de interpretação, pois ele representa um único objeto;
- ✓ tem valor de verdade, pois diz respeito a uma existência;

- ✓ é usado, culturalmente, para identificar pessoas ou objetos;

Trabalhar com a escrita de nomes próprios a partir de modelos é apropriado pois a criança recebe informações sobre a forma e o valor sonoro convencional das letras, assim como sobre a quantidade, a variedade, a posição e a ordem das letras necessárias em uma escrita convencional, percebendo assim a realidade da escrita e conflitando suas próprias hipóteses com o convencional.

Mais adiante há algumas sugestões de atividades específicas, entretanto há inúmeras situações produtivas para os alunos vivenciarem em relação ao nome próprio, dentre elas:

- ✓ observar e percorrer listas de nomes;
- ✓ reconhecer a escrita do nome dos colegas;
- ✓ identificar nos nomes, as sílabas, fonemas/letras e usar essas informações em outras atividades;
- ✓ em fichas, etiquetas, cartazes, etc., reconhecer o próprio nome e outros;
- ✓ utilizar e observar nomes em cadernos, desenhos, atividades, etc.;
- ✓ em situações necessárias, copiar nomes;
- ✓ montar um nome com letras em quantidade exata e sem consulta a um modelo;
- ✓ montar nomes com o alfabeto móvel, sem modelo e realizando a seleção dentro do conjunto de letras;
- ✓ escrever o nome dos colegas em atividades;
- ✓ participar de jogos utilizando nomes, por exemplo, forca, bingo, memória, adivinhações, etc.

Os jogos também são um recurso didático importante para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Por isso, ao longo das atividades apresentadas a seguir, encontram-se alguns jogos.

Desde muito cedo, antes mesmo de ingressar na escola, a criança já vivencia experiências em que “brinca com a língua”, e os jogos permitem que o

aluno continue vivenciando essas situações, ele reflete sobre o sistema de escrita alfabética sem precisar passar por exercícios e treinos cansativos e sem sentido.

Os jogos estimulam os alunos a consolidarem e a construírem novos saberes a respeito da lógica do funcionamento da escrita. A proposta é que a partir de seu uso, os professores proporcionem a reflexão fonológica nesse processo de construção da língua escrita e leitura.

A partir de atividades com jogos os alunos podem:

- ✓ interagir em situações orais em sala de aula;
- ✓ compreender que diferentes palavras compartilham as mesmas letras;
- ✓ constatar que diferentes palavras diferenciam em relação a quantidade, ordem e repertório de letras;
- ✓ verificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas;
- ✓ reparar que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- ✓ dominar as correspondências entre letras e seu valor sonoro de forma a ler palavras.

3.3.3. Atividades de Escrita e de Leitura

❖ Leitura em voz alta pelo professor

A leitura em voz alta é essencial para criação de excelentes ambientes de leitura, o professor deve separar diariamente um momento para essa atividade, preocupando-se em tornar o ambiente agradável e iniciar um momento de discussão e perguntas sobre o texto após a leitura.

A participação nessa rotina de leitura pode oferecer um rico contexto social, podendo ser também responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita.

É importante organizar esse momento de leitura em voz alta, abaixo algumas sugestões:

- ✓ estabelecer um momento diário para a leitura em voz alta;
- ✓ incluir esse momento na rotina diária, de forma que os alunos saibam em que momento vai acontecer e como se comportar;
- ✓ acontecer em um lugar confortável;
- ✓ as histórias devem ser selecionadas de acordo com o ritmo, nível de vocabulário, etc.;
- ✓ repetir as histórias de um mesmo livro, pois facilita a compreensão, a memorização de palavras e a reconstrução da história pela criança;
- ✓ de início, apresentar o conteúdo, o título, autor, ilustrador, etc.;
- ✓ os alunos precisam ser envolvidos em perguntas e discussões;
- ✓ promover as condutas de simulação de leitura;
- ✓ estimular a reconstrução oral;
- ✓ propor a reescrita de textos;
- ✓ o professor deve oferecer-se como leitor para a turma;
- ✓ possibilitar a escolha de livros, para que os alunos desenvolvam preferências;
- ✓ estimular o empréstimo e a circulação de livros diversos;
- ✓ colocar livros ao alcance dos alunos.

❖ Escrita do Nome Próprio

A escrita do nome, é uma atividade a partir de um modelo, o crachá, ela situa-se entre as atividades de interpretação e as de produção. Ela é uma boa opção de início pois proporciona à criança informações sobre as letras, suas formas convencionais, valor qualitativo, e a presença de uma palavra, de fato, convencionalmente escrita.

❖ **Apresentação do Nome Próprio**

Confecciona-se vários cartões com o nome do aluno, cada cartão com uma possibilidade diferente de escrita, por exemplo, utilizando a letra bastão maiúscula, cartões apenas com o primeiro nome, outro com o nome completo, outro com as letras do primeiro nome misturadas, escrita na diagonal, as sílabas do nome separadas e espalhadas pelo cartão, e tantas outras possibilidades também apresentadas com a letra cursiva. Os cartões são distribuídos junto com o de outros alunos, e cada um tem que encontrar todos os seus cartões.

❖ **Bingo de Letras**

O professor prepara um cartão com o nome de cada aluno, que deverá marcar as letras sorteadas em um saco de letras e cantadas pelo professor.

❖ **Quebra-Cabeça do Nome**

Pode ser com o nome ou a inicial, a escrita deve ser tracejada e cortada passando pelas letras para formar as peças, assim o aluno terá referência ao montar a palavra, pois cada parte da letra estará em uma peça.

❖ **Bingo de Palavras**

A mesma proposta do Bingo de Letras, porém o aluno recebe um cartão com diversos nomes próprios, que podem, inclusive, ser o dos colegas da turma.

❖ **Descobrimos Nomes**

Na lousa, o professor inicia a escrita do nome de algum aluno, deve ir apresentando possibilidades e pistas aos alunos, por exemplo, esse nome inicia com a letra D, a segunda letra é o A, então começa com a sílaba DA, e assim por

diante. Pode diversificar essa atividade possibilitando a alguns alunos a condução em determinados momentos.

❖ **Analisando e Classificando Nomes**

O professor prepara fichas com o nome dos alunos e também o nome de personagens de histórias que a turma já conheça. Dispõe as fichas nas mesas e vai lançando os desafios, pode solicitar um nome que começa igual ao nome da Bela, ou quais os nomes têm mais letras que o nome do Pinóquio, e ainda, quais nomes são escritos como o do Lobo Mau; etc., enfim, as possibilidades de intervenções são inúmeras.

❖ **Baralho de Letras**

Cada aluno recebe diversas cartas com letras do alfabeto embaralhadas. Os alunos vão colocando as cartas na mesa sucessivamente à medida que vão pronunciando as letras em ordem alfabética. Quando coincidir a carta jogada com a letra falada, todos devem bater em cima da carta na mesa, o primeiro que bater recolhe todas as cartas para si, vencendo o aluno que recolher a maior quantidade de cartas. Uma boa sugestão é mesclar letras bastão e cursiva, e maiúsculas e minúsculas.

❖ **Palavras com o Alfabeto Móvel**

Com letras móveis, repetidas em quantidade suficiente, solicitar ao aluno escrever determinada palavra, essa atividade propicia ao aluno, tomada de decisão, afinal com todo o alfabeto a sua disposição ele terá que fazer escolhas, terá que decidir como ordenar essas letras, além de ter que conviver com letras iguais, contar quantas letras utiliza para montar, quantas vezes a mesma letra aparece, que trocando sílabas formam-se outras palavras, etc.

Ao fim, o aluno pode copiar no caderno as palavras construídas, inclusive com letra cursiva para que o aluno note as formas equivalentes para a escrita, assim como percebe o sentido de preservação da escrita.

❖ **Bingo dos Sons Iniciais**

São construídas cartelas com a grafia de várias palavras, objetos e animais, e a imagem, e são produzidas fichas com outras palavras, porém com as sílabas iniciais iguais as da cartela. O objetivo é que o aluno identifique palavras que começam com a mesma sílaba. O professor sorteia uma ficha com determinada palavra, e o aluno procura em sua cartela se há alguma imagem/palavra que inicia com a mesma sílaba, marcando quando tiver.

❖ **Ligue as Letras**

O professor seleciona imagens de alguns animais e os coloca em um conjunto juntamente com o seu nome, ao lado, em outro conjunto, coloca todas as letras iniciais do nome desses animais, todas embaralhadas, em ordem diferente da ordem em que os animais e as palavras estão organizados no conjunto ao lado. O aluno deve ligar a imagem/palavra à letra inicial do nome do animal.

Para aumentar o desafio da atividade e atender aos alunos com diferentes hipóteses de escrita, há a possibilidade de, no primeiro conjunto, estar apenas a imagem sem a palavra. E também, em outra alternativa, estar a imagem e uma linha, mais abaixo dentro de pequenos quadros diversas sílabas, para que o aluno analise e monte o nome do animal.

❖ **Cantigas de Roda**

O professor leva a turma para um ambiente descontraído para ouvir a cantiga, dançar, etc. No retorno para a sala de aula, o professor apresenta um cartaz com a letra da cantiga, a partir desse momento o professor deve realizar indagações diversas, por exemplo, perguntar à turma o que acha que está escrito no cartaz,

onde está escrita determinada palavra, quais palavras ali são parecidas iniciando ou terminando iguais, etc. Com boas intervenções esse momento será bastante produtivo.

Para finalizar, os alunos podem desenhar figuras que começam com as mesmas letras da personagem principal da cantiga, e do jeito deles, escrevem o nome das figuras desenhadas como acham que é.

❖ Escrita de Listas

Essa atividade pode ser amplamente utilizada conforme o professor, juntamente com a turma, estabelece novos temas, que podem ser contextualizados com os interesses dos alunos, partindo dos temas já planejados. Podem ser construídas listas de brincadeiras preferidas, de alimentos que haverá em uma determinada comemoração da turma, contos e histórias que já conhecem, etc.

O professor a princípio deve, oralmente, resgatar com os alunos a lista do que será ditado, para garantir que todos estejam compreendendo o que está sendo proposto e que conseguirão pensar em quantas e quais letras utilizarão ao escrever.

A escrita de listas é muito produtiva, desde que, o professor organize agrupamentos em função do que e quanto sabe cada integrante do grupo, ajustando o nível de desafio, para que todos tenham problemas a resolver.

No caso dessa atividade, agrupamentos produtivos seriam os que, os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si, precisam estar em conjunto com crianças que já produzem uma escrita fonetizada. E para os alunos com escrita alfabética, adapta-se o nível de desafio em relação a questões ortográficas.

A boa intervenção do professor nessa atividade é fundamental, deve observar o procedimento que os agrupamentos utilizam para realizar a atividade, propor questões problematizadoras, a partir do que pensam e sabem sobre a escrita e,

por fim, garantir a máxima circulação de informações, promovendo a socialização das escritas e das estratégias utilizadas por cada agrupamento.

❖ **Escrita de Títulos**

A escrita de títulos pode se desdobrar em muitas versões, dependendo da criatividade do professor, por exemplo, leitura de títulos, escrita de novos títulos, etc. Ela pode ser realizada a partir de agrupamentos produtivos ou coletiva, feita por toda a turma, com escribas na lousa e o professor enquanto problematizador, apresentando questões e conduzindo o andamento das suposições levantadas pelos alunos.

Podem ser escritos títulos para uma imagem ou fotografia, livros de contos, textos lidos pelo professor, títulos de programas de tv, filme ou desenhos, enfim, as opções são inúmeras.

❖ **Escrita de uma Canção Conhecida**

A princípio o professor deve se certificar de que todos os alunos conhecem e sabem cantar as canções sugeridas, após escolherem, o professor deve então organizar os agrupamentos, os alunos com escrita silábica qualitativa, podem formar duplas com alunos de escrita silábica quantitativa, com alunos de escrita silábico-alfabética e de escrita pré-silábica, nesses agrupamentos a proposta é:

- alunos com escrita silábica com valor sonoro ditam, enquanto alunos com escrita silábica com pouco ou nenhum valor sonoro escrevem;
- alunos com escrita pré-silábica ditam e os parceiros escrevem;
- alunos com escrita silábico-alfabética ditam e os parceiros com escrita silábica com valor sonoro escrevem.

O professor deve observar o desenvolvimento das duplas, quando os alunos tiverem dúvidas, remetê-los, se possível, para palavras conhecidas, a cartazes e

demais materiais escritos da sala de aula, levando-os a pensar e estabelecer relações. Ao final, as produções devem ser socializadas.

❖ **Reescrita de Textos Narrativos**

São organizadas duplas com hipóteses de escrita semelhantes, mas não iguais. O professor pode organizar a escrita de diferentes maneiras, em uma das situações um aluno dita e o outro escreve. Ou, ambos são narradores e cada aluno escreve um trecho. Para essa atividade os alunos podem usar situações já vivenciadas e recontar histórias ouvidas anteriormente.

❖ **Produção Coletiva de Textos**

Essa pode ser uma atividade semanal, o professor é o escriba, e quem conduz e auxilia na organização das ideias, todos juntos elaboram um texto para trabalharem em sala de aula. Pode ser elaborado a partir de acontecimentos ou interesses dos alunos no momento.

A partir do texto elaborado pela turma, algumas atividades podem ser desenvolvidas:

- ✓ leituras globais ou parciais;
- ✓ reconhecimento de palavras, frases ou letras no texto, que pode acontecer na cópia de cada aluno ou no cartaz, assim como pode estar em duas versões, com letra cursiva e bastão maiúscula;
- ✓ análise de palavras, quanto ao número de letras, de sílabas, quanto à letra inicial ou final, etc.;
- ✓ ditado de palavras ou frases relativas ao texto;
- ✓ remontagem do texto, alterando a ordem das frases;
- ✓ produção de um desenho para ilustrar o texto;
- ✓ contagem de frases, de espaços e de palavras;
- ✓ complementar lacunas de palavras.

❖ **Escritos do Espaço Urbano**

Essa atividade pode ser feita com uma saída da turma pelas ruas do bairro, ou como uma atividade extraescolar, o aluno deverá contemplar as informações a sua volta, e escolher em placas, fachadas, painéis, etc., algo para observar e escrever, o interessante dessa abordagem é que são sempre palavras curtas presentes em objetos fixos e com função de fácil compreensão.

O professor fotografa o que cada aluno escolheu para escrever, a escolha é livre, o aluno copia a palavra que escolher. Já em sala, deve acontecer um trabalho de exploração das palavras, identificando e comparando as grafias, observando tamanho, e diversas análises e contextualizações que surgem nesse momento, assim como comparar se alguma palavra se repetiu, quantas vezes ela aparece, se algum aluno registrou mais de uma palavra e não soube separar, etc. Além do imenso trabalho de leitura e escrita, ainda será trabalhada a questão da descoberta, principalmente para os alunos com hipóteses de escrita menos evoluídas.

Essa atividade também pode ser reorganizada e adaptada aos portadores de escrita encontrados em casa, pode ser realizado um trabalho semelhante a partir de escritas encontradas em rótulos de embalagens de produtos diversos.

❖ **Leitura de Listas**

O professor pode utilizar diferentes tipos de listas, interessante se forem contextualizadas a rotina da turma, por exemplo, lista de alimentos do lanche, lista dos títulos das histórias que já trabalharam em sala, lista dos brinquedos, etc.

Nessa atividade os alunos vão tentar ler antes de saber ler convencionalmente. A partir dos agrupamentos produtivos, vão utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro para levantarem hipóteses, vão também acionar estratégias de leituras que os ajudem, e também utilizar os materiais escritos na sala para estabelecerem relações e levantarem hipóteses.

O professor apresenta a lista às duplas dizendo do que se trata, em posse delas os alunos deverão encontrar a palavra ditada pelo professor, após argumentar com a dupla, marcar a resposta e socializar com a turma.

Os alunos com escrita não-alfabética podem ser agrupados em hipóteses de escrita próximas. Os alunos com escrita alfabética podem ler a lista, de forma aleatória para que a dupla não perceba a ordem, e pedir que o colega encontre a palavra.

❖ **Leitura de Poema e Parlendas**

Devem-se utilizar poemas e parlendas que os alunos já conheçam e saibam repetir muito bem, a leitura deve ser feita pelo professor a partir do livro que utilizou para transcrever, para que os alunos conheçam seu portador. Nessa atividade, os alunos, vão ler sem ainda saber ler convencionalmente, assim farão relações e utilizarão o conhecimento sobre o valor sonoro.

A proposta é que estabeleçam correspondência entre as partes do oral e as partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional. Para tal, as duplas devem receber o texto cortado em partes, devem discutir e ordenar essas partes, ajustando o falado ao escrito.

A atividade deve ser adequada considerando o conhecimento dos alunos, podendo ser organizada da seguinte maneira:

- alunos com escrita não-alfabética: realizam a atividade ordenando as palavras ou versos do poema ou parlenda, dependendo do agrupamento possível na turma. Os alunos com escrita silábica com valor sonoro, podem ser agrupados com alunos de escrita silábico-alfabética, alunos de escrita silábica com pouco ou nenhum conhecimento do valor sonoro.

- alunos com escrita alfabética: recebem as letras soltas para escrever o texto ou parte dele, quando muito longo, o professor deve informar que está recebendo a quantidade exata de letras, não podendo deixar que sobrem, assim como não irão faltar letras. Esses alunos irão trabalhar com muitas questões, inclusive ortografia, pois se escrevem palavras erradas terão que lidar com esse desafio.

❖ **Leitura de Receita**

É recomendado utilizar uma receita conhecida pelos alunos, ou que eles ao menos tenham noção de quais ingredientes são usados na receita escolhida. O professor apresentará a receita escrita com lacunas, que os alunos deverão completar escrevendo o nome do ingrediente.

Os alunos devem discutir com os parceiros, estabelecendo relações e analisando a quantidade de cada ingrediente, completando as lacunas, devem socializar com a turma.

Os agrupamentos devem ser organizados entre os alunos com hipóteses de escrita próximas. Para os alunos com escrita alfabética, que já podem ler e completar a receita autonomamente podem, também, ler a receita completa para a turma.

❖ **Leitura de Canção Conhecida**

A canção deve ser conhecida, todos os alunos precisam saber cantar. O professor pode iniciar a atividade dançando e cantando com a turma. Em seguida os alunos devem estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito. Vão utilizar estratégias de leitura, assim como o conhecimento do valor sonoro convencional das letras, nas parcerias.

O professor deve colocar a música para tocar e as duplas vão acompanhando, assim que a música parar, os alunos devem marcar no texto onde foi a pausa. Devem, depois disso, socializar as respostas com a turma.

Os alunos de escrita não alfabética devem ser agrupados com alunos com hipóteses de escrita próximas. Os alunos com escrita alfabética podem realizar a escrita da música, trabalhando conhecimentos sobre as questões ortográficas.

No final da atividade, os alunos com escrita alfabética ditam para o professor que escreverá na lousa, um trecho da música, os demais alunos devem ir acompanhando em seus textos e corrigindo quando houver algo errado.

❖ Trava-Línguas

O professor pode proporcionar momentos de diversão e humor, a partir da atividade de leitura de trava-línguas e pequenas parlendas, atividade que também contribui para que o aluno estabeleça correspondências entre som-grafema, ao final, podem criar novos trava-línguas.

❖ Completando Palavras

O professor apresenta diversas imagens com o nome escrito sem a primeira letra, o aluno deverá observar em um quadro de letras mais abaixo e escolher as letras para escrever no início de cada palavra.

❖ Palavras a partir de uma Letra

Apresenta-se um quadro com várias letras, o aluno deverá pensar em palavras que tenham início com a letra apresentada e escrevê-la no espaço determinado, o professor pode ir variando a atividade até que todas as letras do alfabeto sejam contempladas. Vale reforçar que as letras devem ser apresentadas aleatoriamente, sem apresentarem ordem alfabética.

❖ Tesouro de Palavras

Também conhecido como banco de palavras, pode ser individual ou coletivo, quando individual é um conjunto de palavras escolhidas pelo aluno e escritas pelo professor em um papel, de preferência em formas e cores diferentes, o aluno diz quais palavras quer colocar em seu tesouro, é importante que contenham nomes próprios de pessoas, animais e de objetos da criança, os nomes próprios, por terem uma função mais específica, facilitam a representação.

Em seguida essas palavras são colocadas em um envelope ou caixa e servirão como recurso de consulta e análise durante diversas atividades de escrita no processo de alfabetização;

Há também a opção de uma atividade de análise do número de letras das palavras que compõem o tesouro. Cada aluno escolhe uma palavra do seu tesouro, e iniciam um jogo, o professor pode traçar o chão com um grande quadro fechado para que os alunos caminhem nos traços dele, e vai dando as coordenadas, por exemplo, alunos que escolheram a palavra com menos de cinco letras ficam dentro do traçado, o professor bate palmas, todos voltam a caminhar ao redor do quadro traçado, e ao novo som de palmas o professor dá uma nova coordenada.

❖ **Palavra dentro de Palavra**

Nessa atividade, o professor apresenta uma lista de palavras, e o aluno observando-as deve encontrar uma palavra dentro da palavra da lista, por exemplo, a palavra *cano*, está dentro da palavra *tucano*.

❖ **Transformando Radicalmente Palavras**

A atividade propõe que o aluno, a partir da substituição de uma única letra, transforme a palavra em outra. Por exemplo: *sola*, *mola*, *bola*, *gola*.

❖ **Transformando Palavras**

Já nessa atividade a proposta é que o aluno adicione uma letra na sílaba da palavra, também transformando a palavra em outra. Exemplo: *pato* – *prato* / *moto* – *morto*.

❖ **Classificando Palavras**

O objetivo desta atividade é que o aluno classifique palavras que compartilham grafemas semelhantes, mas com sons diferentes, de acordo com a posição que ocupam nas sílabas. Exemplo: o aluno irá separar em duas colunas diferentes palavras escritas com S entre duas vogais das palavras escritas com SS.

❖ **Palavra Intrusa**

Em uma lista com conjuntos de palavras o aluno descobre qual é a palavra que não compartilha uma correspondência letra-som. Exemplo: lebre, lábio, pote.

❖ **Reorganizando Conjuntos de Letras**

A partir de um conjunto de letras, o aluno as reorganiza e descobre palavras. Exemplo: P I Á S L → L Á P I S.

❖ **Caça-Palavras**

Nessa atividade o aluno ao procurar no quadro de caça, as palavras do banco de palavras, irá se confrontar com palavras que não existem na língua portuguesa, irá trabalhar com sequência de letras, atividade que favorece o manuseio das relações grafema-fonema.

❖ **Jogo de Memória**

Cartas com pares de figura-palavra, podem ser ainda mais desafiantes quando produzidos com palavras que iniciam com a mesma sílaba ou letras, assim o aluno necessitará descobrir outras pistas.

❖ **Jogo de Trilha**

O aluno lança o dado e só pode caminhar pelo tabuleiro e avançar se conseguir ler a palavra que está na casa correspondente ao número do dado, o professor pode elaborar o jogo de maneira a manter os mesmos comandos, porém substituindo as palavras, variando e privilegiando determinadas correspondências grafema-fonema.

❖ **Cruzadinhas**

Podem usar figuras ou pistas de quais palavras do banco de palavras o aluno deverá escrever nos quadrinhos que podem estar em posição vertical, horizontal ou diagonal. O nível de desafio pode ser alterado conforme a cruzadinha é elaborada e o professor pode também priorizar palavras que contenham determinada correspondência grafema-fonema.

❖ **Stop Ortográfico**

Escolhe-se uma letra ou dígrafo, e o aluno deve escrever rapidamente palavras, de acordo com a lista solicitada – nome de pessoa, animal, objeto, etc. - iniciadas pela letra ou dígrafo escolhido.

❖ **Jogo de Forca**

O professor pode alterar o nível de desafio, fornecendo ou não pistas, assim como os tipos de pistas e utilizar palavras grandes, palavras menos frequentes, etc. Nesse jogo o aluno analisa e avalia conscientemente as combinações de grafemas e estruturas silábicas durante essa atividade.

❖ **Jogo Quem Escreve Sou Eu**

O professor separa imagens que são mostradas para a turma, cada aluno deve escrever corretamente o nome da gravura mostrada pelo professor. Ganha o jogo o aluno que escrever o maior número de palavras corretamente.

Foram apresentadas diversas atividades e a partir delas, muitas outras podem ser desenvolvidas, de maneira alguma estão esgotadas as possibilidades de trabalho em sala de aula. Mais uma vez se faz necessário ressaltar que são

apenas sugestões e que para que essas atividades constituam boas situações de aprendizagem, elas precisam ser bem planejadas, adequadas às hipóteses de escritas dos alunos e principalmente contar com excelentes estratégias e intervenções do professor alfabetizador, só assim elas poderão vir a contribuir com o processo de alfabetização.

3.4. Avaliação: necessidade e bom uso

Diante da perspectiva de alfabetização apresentada e defendida neste trabalho, a avaliação tem um caráter formativo, é necessário que ela seja realizada no início do processo, para que o professor investigue o que sabe e o que ainda não sabe seu aluno.

Essa sondagem inicial pode ser realizada por meio de um ditado, conforme já descrito anteriormente (PROFA, 2001) e que Moraes (2012) também reforça.

Alguns cuidados são necessários sobre essa atividade quando ela for voltada exclusivamente para avaliar a hipótese de escrita dos alunos, são eles:

- ✓ as palavras ditadas devem ser conhecidas pelo aluno, porém não memorizadas ou de uso frequente em sala de aula;
- ✓ as palavras devem variar quanto ao número de sílabas, serem do mesmo campo semântico e, principalmente, palavras variadas quanto a estrutura, por exemplo, com encontros consonantais, com sílabas – Vogal/Consoante ou Consoante/Vogal/Consoante – assim como palavras terminadas em R, M, N, ou S, etc.;
- ✓ com aluno de 4, 5 anos, não usar imagens para que escreva o nome, pois assim pode-se constatar se ainda mistura desenhos e escrita. Com alunos mais velhos, de início já combinar o nome de cada imagem;
- ✓ ao ditar cada palavra, o professor não deve silabar ou dar entonação às sílabas, deve falar naturalmente e repeti-la duas vezes;

- ✓ para o aluno que ainda não possui uma hipótese de escrita silábico-alfabética ou alfabética, o professor deve solicitar, assim que o aluno termina de escrever, que leia apontando com o dedo o que escreveu, só assim pode constatar se o aluno relaciona as “partes faladas” às “partes escritas”.

Após essa avaliação de hipóteses de escrita, o professor alfabetizador, deve pensar o que o aluno tem como resposta para as duas perguntas que norteiam o processo de alfabetização enquanto construção:

- ✓ o que a escrita representa?
- ✓ como a escrita cria representações?

Morais (2012) ressalta que ao analisar essa avaliação, o professor alfabetizador deve levantar questões sobre a escrita de cada aluno de acordo com a hipótese que o aluno apresenta. No caso de um aluno com escrita pré-silábica, as questões são:

- ✓ Para escrever usa apenas letras?
- ✓ Em uma mesma palavra, produz variações no repertório de letras?
- ✓ Nas diferentes palavras escritas, produz variações nas quantidades, na ordem e no repertório de letras?

Quanto à análise das produções dos alunos silábicos, o professor alfabetizador deve considerar as seguintes questões:

- ✓ Fazem ajustes apenas no momento de ler o que escreveu ou antecipam o número de letras em função do número de sílabas?
- ✓ Usam vogais com valor sonoro convencional?
- ✓ Usam consoantes com valor sonoro convencional?

Nas análises de escrita de alunos com hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas o professor alfabetizador deve observar:

- ✓ Em que correspondências som-grafia colocam menos letras que o esperado?
- ✓ Em quais estruturas silábicas revelam mais dificuldade?

Ao analisar as sondagens, o professor deve observar o que predomina nas diversas palavras escritas, para assim poder afirmar a hipótese de escrita de seu aluno, assim como é necessário que esteja atento aos alunos que estão em momento de transição, nesse caso, é importante que o professor registre o progresso, além de apenas a hipótese.

Morais (2012) também afirma a necessidade de avaliar as habilidades de consciência fonológica dos alunos, priorizando as que são importantes para que os alunos avancem em relação ao sistema de escrita alfabética. Considera importante que o professor alfabetizador diagnostique se o aluno:

- ✓ segmenta palavras em suas sílabas;
- ✓ conta as sílabas de palavras;
- ✓ compara a quantidade de sílabas em diferentes palavras;
- ✓ identifica palavras com sílabas iguais no início;
- ✓ constata palavras que rimam;
- ✓ elabora palavras que iniciam com a mesma sílaba;
- ✓ produz palavras que rimam;
- ✓ identifica palavras que iniciam com o mesmo fonema.

O professor alfabetizador, conforme seus alunos avançam no processo de construção da escrita alfabética, deve também avaliar as questões relativas as correspondências som-grafia/grafema-fonema, e assim que alfabetizados, estabelecer um trabalho sistemático de ortografia.

A partir dessa sondagem inicial de conhecimento o professor terá um panorama do nível de escrita e de habilidades de consciência fonológica de sua turma e poderá, a partir de então, elaborar, adequar e colocar em prática as atividades para fazer com que os alunos avancem.

Weisz reforça ainda a importância dessa avaliação ser formativa e estar presente em todo o percurso do processo de alfabetização, pois “o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção”. (2009, p. 94).

Atividades de avaliação e atividades de aprendizagem, são situações diferentes, portanto exigem estratégias e intervenções distintas do professor alfabetizador, que precisa ter clareza quanto a elas.

Fazendo uso do exemplo de Weisz (2009), um ditado pode ser uma atividade de aprendizagem para o aluno que ainda não escreve convencionalmente, mas também uma atividade de avaliação, pois demonstra seu conhecimento sobre a escrita.

Quando o objetivo é descobrir o que sabe cada aluno, o professor dita e o aluno realizará a escrita individualmente, sem consultas. Entretanto, quando o objetivo é a aprendizagem, o aluno deve consultar cartazes na sala, banco de palavras, fazer trocas com os colegas, enfim, quanto mais informação circular, mais rica será a atividade de aprendizagem.

Tendo clareza das diferenças entre as duas situações – aprendizagem e avaliação – o professor alfabetizador não corre o risco de propor atividades de avaliação com a convicção de que está ensinando.

Por fim, ao professor alfabetizador é necessária a consciência de que quando avalia seus alunos, são também suas estratégias e intervenções que estão sendo avaliadas, afinal “o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”. (WEISZ, 2009, p. 95)

Considerações Finais

A constatação, em minha experiência profissional, de professores ainda confusos quanto a métodos, estratégias e intervenções no processo de alfabetização, e as dificuldades encontradas para auxiliá-los, foram fatores motivadores para essa pesquisa.

Observar e vivenciar a dificuldade de professores em planejar boas situações de aprendizagem, selecionar, preparar e adequar atividades de acordo com a hipótese de cada aluno, bem como saber realizar intervenções durante essas situações de ensino e aprendizagem, são aspectos determinantes para essa busca de conhecimento.

Ter a oportunidade de debruçar-me um pouco mais profundamente sobre as teorias, recuperar o processo pelo qual a alfabetização passou no Brasil, as transformações quanto às concepções e a admirável teoria de Emilia Ferreiro sobre a aquisição de escrita e leitura, as discussões sobre letramento levantadas por Magda Soares, assim como as levantadas por Artur Gomes de Moraes, sobre Consciência Fonológica, foram extremamente enriquecedoras no âmbito de construção de conhecimento.

Essa pesquisa elucidou, que de fato, parte considerável dessa dificuldade apresentada por professores alfabetizadores se dá por desconhecimento das concepções e teorias, por equívocos quanto à interpretação delas, e muitos por não terem consciência de quais teorias movem sua prática. Essa tomada de consciência por parte do professor alfabetizador é fundamental para que analise e reestruture sua prática.

Para muitos professores alfabetizadores, a concepção de construção de escrita e leitura a partir das concepções de Emilia Ferreiro, ainda são muito rasas, poucos conhecem de fato sobre a teoria, desconhecem também como o aluno constrói esse processo, o que o aluno pensa e sabe sobre a escrita e a leitura, as hipóteses que desenvolve em cada nível de escrita pelos quais o aluno passa, ou quando conhecem, é de forma superficial, apresentando dificuldades ao analisar as produções dos alunos.

Aprofundar-se nas teorias e concepções, interpretar os equívocos e analisar as controvérsias quanto a Psicogênese da Língua Escrita é de fundamental importância no processo de formação do professor alfabetizador. Como apresentam Moraes (2012) e Soares (2017) estamos vivenciando um período de urgente *reinvenção da alfabetização*.

É imprescindível que o professor alfabetizador reveja e reorganize sua prática para que, a partir do conhecimento das concepções e teorias que o norteiam, sistematize seu processo de ensino e aprendizagem afim de que seja mais eficaz.

Assim como se faz necessário compreender que apesar de distintos e demandarem diferentes situações de ensino, os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, entretanto, alfabetização é um processo com início e fim, e letramento é desenvolvido e aprimorado ao longo da vida.

De tal maneira que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica deve ser parte integrante do processo de alfabetização. Afinal o desenvolvimento de tais habilidades colabora significativamente para o avanço do aluno na construção do sistema de escrita alfabética.

Relembrando Weisz (2009), é fundamental que o professor alfabetizador compreenda ensino e aprendizagem também como dois processos distintos. O primeiro diz respeito ao professor, e não significa que a partir de seu ensino, o aluno alcançará a aprendizagem, parte que lhe cabe no processo. Para tal, as situações de ensino e aprendizagem demandam conhecimento do processo, planejamento adequado às necessidades dos alunos e intervenções pertinentes às situações.

Um equívoco bastante pertinente de ser retomado e que também foi esclarecido por Telma Weisz, ainda muito visto na prática de alguns professores, é em relação ao erro, alguns professores alfabetizadores ainda se sentem inseguros em como proceder, se corrigem ou não, além de dúvidas sobre como corrigir. Em relação a esse equívoco acredito que a autora desmistifica de

maneira extremamente clara e compreensível como o professor deve intervir e, corrigir ou não, em cada situação.

Outro aspecto afirmador de convicções já existentes, é que a avaliação deve ser formativa e acontecer durante todo o processo, a princípio servindo de ponto de partida para o planejamento da prática do professor e durante o processo como norteadora das próximas situações de ensino e aprendizagem, bem como das estratégias e intervenções. De maneira alguma seu único fim deve ser de taxar e classificar o aluno.

Cabe ao professor alfabetizador ter a clareza das atividades de aprendizagem e das atividades de avaliação, sabendo planejá-las e trabalha-las de forma adequada ao que se espera em cada situação.

Recapitulando e sintetizando, conforme afirma Weisz (2009), as boas situações de aprendizagem são aquelas que o professor planeja atividades, estratégias e intervenções em que os alunos coloquem em jogo tudo o que pensam e sabem sobre o conteúdo, que eles tenham problemas a resolver e decisões a tomar, que a partir da organização da atividade, haja a máxima circulação de informação entre todos e que o conteúdo trabalhado mantenha as características de objeto sociocultural real.

Diante de tudo apresentado ao longo deste trabalho e a partir do problema inicial que era a necessidade de compreender de fato quais são as estratégias e intervenções fundamentais à prática do professor alfabetizador, partindo da premissa de que a alfabetização é um processo, evidencia-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, porém de maneira alguma eles foram esgotados.

Em relação ao conhecimento e prática do professor alfabetizador, espera-se que essa pesquisa, mesmo que de forma ainda pouco aprofundada contribua para que o professor alfabetizador conheça minimamente a trajetória da alfabetização no Brasil e encontre elementos que colaborem para que organize e aperfeiçoe suas estratégias e intervenções, tornando mais rico, leve e eficaz o processo de alfabetização.

Quem sabe até, colaborando, como diz Soares (2017) com a *reinvenção da alfabetização* e com a diminuição da mencionada taxa de fracasso escolar.

Podendo vir a ser, para o professor alfabetizador, mais um meio de reflexão e análise de sua prática levando inspiração para mudanças em sua atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília, 2012.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** coletânea de textos. Brasília, 2001.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia do formador. Brasília, 2001.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e Alfabetização.** 1. ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

_____. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Editora da USP, 1971.

CHARTIER, Anne-Marie. CLESSE, Christiane. HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever entrando no mundo da escrita.** Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** Emilia Ferreiro: Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Emilia Ferreiro: Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** Emilia Ferreiro: Tradução Horácio Gonzales (et. al.). 24. ed. Atualizada - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine **A produção de notações na criança: linguagem, número, rimos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Didática do nível silábico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **G1**, São Paulo, 13 nov. 2015. Taxa de analfabetismo cai 4,3 pontos percentuais em 14 anos, diz IBGE <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>>. Acesso em 29 nov. 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, O. S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: **Caderno de Formação – Formação de Professores – Volume 2**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MELLO, COM. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275. ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MORAIS, Artur Gomes de. **Como eu ensino Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução: Beatriz Cardoso, 16. ed. Rio de Janeiro, 2012.

_____ e GALLART, Marta. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____ e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. Ed. - São Paulo: Ática, 2009.