



coleção

Princípios em práticas

Alfabetização de jovens e adultos

módulo 1

A apropriação do sistema de escrita

Caderno de estudos

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional

coleção

Princípios em práticas

Alfabetização de jovens e adultos

módulo 1

A apropriação do sistema de escrita

Caderno de estudos

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2014

Presidência do Conselho Nacional

Antonio Oliveira Santos

DEPARTAMENTO NACIONAL

Direção-Geral

Carlos Artexes Simões

Diretoria de Educação

Claudia Fadel

Assessoria de Formação e Pesquisa

Cláudia Márcia Santos Barros

COORDENAÇÃO

Gerência de Educação

Cynthia Maria Campelo Rodrigues

Assessoras Técnicas

Lenise Luiz Barroso

Rosa Helena do Nascimento

Rosilene Souza Almeida

Conteúdo e Concepção do Projeto

Claudia Lemos Vóvio (Unifesp)

Márcia Romero Lopes (Unifesp)

Leitura crítica

Mary Elizabeth Cerrutti-Rizzatti (UFSC)

Vídeo

Produção

Paulo Baroukh (PB Vídeo Comunicação)

Comentários dos Especialistas

Claudia Lemos Vóvio (Unifesp)

Artur Gomes de Morais (UFPE)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Diretoria de Comunicação

Coordenação de Comunicação Institucional

Pedro Hammerschmidt Capeto

Supervisão Editorial

Jane Muniz

Projeto Gráfico

Ana Cristina Pereira (Hannah23)

Editoração

Mello & Mayer Design

Copidesque

Tathy Vianna

Revisão

Elaine Bayma

Arte-finalização e Produção Gráfica

Celso Mendonça

Estagiário de Produção Editorial

Diogo Franca

©Departamento Nacional do Sesc, 2014.

Av. Ayrton Senna, 5.555 — Jacarepaguá

Rio de Janeiro — RJ

CEP 22775-004

Tel.: (21) 2136-5555

www.sesc.com.br

Distribuição gratuita.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/2/1998. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem autorização prévia por escrito do Departamento Nacional do Sesc, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

2ª reimpressão, 2017.

Sesc. Departamento Nacional.

A apropriação do sistema de escrita : caderno de estudos / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2014.

84 p. ; 21 cm. – (Princípios em práticas. Alfabetização de jovens e adultos ; módulo 1)

Bibliografia: p. 83

ISBN 978-85-8254-012-1

1. Alfabetização de adultos - Brasil. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Projeto Nosso Patrimônio Cultural. I. Título. II. Série

CDD 374.0981

A educação é atividade constitutiva dos sujeitos. Tendo em vista a missão de promover o bem-estar social, o Sesc atua no campo educacional com uma perspectiva de formação integral do sujeito, abrangendo reflexão, sentimento e ação. Nossa concepção de formação transborda a sala de aula, alcançando todos os espaços e tempos de atuação na sociedade e estruturando-se enquanto processo ao longo de toda a vida. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha nova abordagem, mais condizente com a visão de bem viver na contemporaneidade.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação enquanto direito subjetivo a todos os jovens, adultos e idosos – independente de credo, gênero, raça, etnia e situação socioeconômica, física ou territorial. Qualquer oferta educativa deverá se estruturar a partir dessa definição posta na Carta Magna e reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). A LDB abre possibilidades para a realização de projetos inovadores e criativos na EJA, de tal modo que realmente atenda aos anseios e necessidades desses sujeitos com baixa escolaridade, mas também vá além, provendo-os de oportunidades educativas em articulação com cultura, saúde, lazer e assistência.

Aliando infraestrutura e corpo de profissionais especializados e qualificados, o Sesc oferta EJA em grandes cidades e pelo interior do país, promovendo educação de qualidade para jovens, adultos e idosos, respeitando seus tempos e saberes previamente construídos. Em um movimento permanente de aperfeiçoar sua oferta, o Sesc também tem investido na formação continuada dos profissionais envolvidos com esta atividade.

Esse foi o pressuposto que norteou o planejamento e a realização do curso “O sentido da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos”, que tem nesta publicação um de seus desdobramentos, em uma iniciativa inovadora, fruto da contribuição teórico-metodológica e da experiência prática e vivencial de assessores externos e das equipes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e no Projeto Sesc Ler.

O presente caderno de estudos é parte do conjunto que compõe o primeiro dos quatro módulos da coleção Princípios em práticas – Alfabetização de jovens e adultos, com a temática “A apropriação do sistema de escrita”, que traz também o projeto didático e o audiovisual tratando das diversas práticas de leitura e discutindo as capacidades e estratégias que envolvem os atos de ler e de escrever para os sujeitos jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O material é fonte de estudo para o (re)pensar e o agir por meio do diálogo entre os diferentes atores envolvidos e a produção compartilhada de conhecimentos que fortalecerão a formação continuada e o aperfeiçoamento da práxis dos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, seja no Sesc ou em outras redes de ensino.

Considerando que o processo de formação dos professores para a EJA continua a ser um dos maiores desafios da educação brasileira, acreditamos que essa coleção contribuirá para subsidiar a práxis pedagógica de profissionais comprometidos com essa modalidade de ensino e, mais ainda, com um projeto de país onde o direito a aprender permaneça respeitado ao longo de toda a vida dos sujeitos.

CARLOS ARTEXES SIMÕES
Diretor-Geral do Departamento Nacional do Sesc

Agradecimentos

Ao Departamento Regional do Ceará

À Coordenadora Estadual do Projeto Sesc Ler/Ceará

Francisca Wladia de Medeiros Inocêncio

Aos gestores e funcionários do Centro Educacional de São Gonçalo do Amarante

Alexandre Sampaio Viana

José Rosendo da Silva Filho

Luzirene Alves da Rocha

Maria Cleane Moraes Costa

Maria Janaina da Silva Sousa

Maria Nilda Pereira Rebouças

Maria Vênus de Andrade Cunha

Raniere Lima Herculano

Richard Paul Chartrain

Stela Maria de Castro Duarte

Às professoras do Centro Educacional de São Gonçalo do Amarante

Denice Pereira Furtado

Diana Nunes Gomes

À professora do Centro Educacional de Quixeramobim

Ana Valéria da Silva Oliveira

Aos gestores dos Centros Educacionais do Projeto Sesc Ler/Ceará

Antonio Stênio Vasconcelos Magalhães

Elisângela Veras Araújo

Leni Oliveira da Silva

Maria Aldene Monteiro

Selma Gomes Linhares

Simônia maria Alexandre da Costa

À Diretora Pedagógica e à Supervisora Pedagógica da Escola Educar Sesc Fortaleza

Emanuela Galvão Páscoa

Marta Maria Araújo Pereira

Apresentação

Este Projeto de Formação de Professores tem como propósito oferecer subsídios teóricos e práticos para os profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros do Sesc Ler, em diferentes regiões brasileiras. Envolve a produção de cadernos de estudo, materiais didáticos e audiovisuais, tratando do processo de aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas.

Para a produção destes materiais, contamos com alguns centros nos quais projetos didáticos, especialmente criados para esta ação, foram desenvolvidos e registrados em vídeo e, posteriormente, editados, compondo sugestões para o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas à apropriação do sistema alfabético do português do Brasil, leitura e compreensão, produção textual e reflexão linguística. A cada um desses eixos, corresponde um conjunto de materiais para estudo e reflexão dos profissionais da educação que traz fundamentos teóricos para o ensino, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

O sistema alfabético do português do Brasil contempla as relações grafêmico-fonêmicas da leitura e as relações fonêmico-grafêmicas da escrita em seus desdobramentos ortográficos. Portanto, a cada vez que empregamos “sistema alfabético”, remetemos a esse conjunto de relações e seus respectivos desdobramentos na ortografia.

Cada conjunto é formado por um caderno de estudo, um audiovisual e um projeto didático.

São quatro conjuntos:

- Conjunto 1 - A apropriação do sistema de escrita.
- Conjunto 2 - Leitura e compreensão: a formação leitora.
- Conjunto 3 - Produção textual: reflexões sobre a língua em uso
- Conjunto 4 - Articulação entre a teoria e a prática na alfabetização e letramento de jovens e adultos: instrumentos do trabalho docente.

Cada conjunto é formado por um Caderno de estudos, um audiovisual e um Projeto Didático.

- Os cadernos trazem fundamentos teóricos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.
- Os audiovisuais documentam o desenvolvimento e aplicação de um projeto didático em algumas turmas de alfabetização do Sesc Ler. As cenas gravadas complementam, ilustram e concretizam noções, conceitos e orientações tratadas nos cadernos.

- Os projetos didáticos são propostas especialmente criadas para estes conjuntos e têm como principal propósito servir de referência para a produção dos vídeos, bem como para a criação de novos projetos e sequências didáticas destinados à educação de jovens e adultos. São materiais que fortalecem a capacidade de proposição dos professores.

Além dos autores, colaboraram com esta produção a equipe do Sesc Ler, pesquisadores e especialistas que leram, comentaram e emitiram pareceres sobre cada um desses conjuntos, coordenadores, orientadores pedagógicos, professores e estudantes de algumas unidades do Sesc Ler que dialogaram conosco, elaboraram propostas e desenvolveram os projetos didáticos.

O caderno

Neste caderno, no projeto e vídeo que o acompanham, focalizamos um aspecto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a apropriação do sistema alfabético por esses sujeitos.

Esperamos colaborar para que professores alfabetizadores compreendam tais mudanças e estabeleçam princípios que orientem suas práticas pedagógicas, escolhas e atitudes em favor da aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

O caderno organiza-se em quatro partes. A primeira parte “Alfabetização de Jovens e Adultos: questões atuais” aborda as especificidades do processo de alfabetização. O principal objetivo é mostrar como articular o processo de alfabetização aos interesses e às necessidades de pessoas jovens e adultas. Esse capítulo trata ainda dos processos abarcados pelo termo “alfabetização” no campo da EJA e de pesquisas que ajudaram a melhor compreender a apropriação do sistema de escrita, sem deixar de dar um importante destaque aos conhecimentos que jovens e adultos apresentam sobre esse tema. Por fim, traz reflexões sobre como integrar as variadas aprendizagens necessárias ao tornar-se alfabetizado.

A segunda parte “Orientações didáticas e reflexões, traz uma importante reflexão sobre atitudes do professor que colaboram para que a aprendizagem seja efetivada. Essas atitudes envolvem desde um olhar diferenciado para os saberes dos estudantes, da ação intencional por parte do professor de contextualizar as propostas pedagógicas, até a adoção de uma postura curiosa diante do que estes estudantes produzem durante seu processo de aprendizagem. O capítulo discute, assim, atitudes do professor que tendem a favorecer intervenções adequadas no processo de aprendizagem.

Por sua vez, a terceira parte “O ensino e a aprendizagem do sistema alfabético do português do Brasil” trata de questões específicas ao sistema alfabético do português do Brasil, evidenciando, de um lado, como se apresenta o que se conhece por “sistema sonoro”, de outro, como se dá a representação desse sistema por meio do “sistema ortográfico”. O principal objetivo desse capítulo é, ao apontar algumas das relações constitutivas de nosso sistema alfabético e as noções sobre as quais são estruturadas, mostrar ao professor-alfabetizador

quais tipos de atividades podem ser desenvolvidas para que o aluno adentre na aprendizagem da língua escrita de modo reflexivo. O capítulo é, portanto, perpassado por um conjunto de orientações e discussões que contribuem para a elaboração de sequências didáticas diferenciadas, tais como se observa no projeto didático e no segundo e terceiro episódios do audiovisual.

Na segunda e terceira partes, há seções intituladas “Desafiando o olhar” em que se levantam questões ou problematizações que podem ser discutidas e resolvidas coletivamente a partir das cenas e situações documentadas no material audiovisual.

Por fim, a quarta parte “Estudar para formar: sugestões de leituras”, apresenta e comenta obras de interesse ao professor-alfabetizador e ao professor que atua no campo da EJA.

O Projeto Nosso Patrimônio Cultural

Este projeto didático propõe o intercâmbio entre os Centros Educacionais de São Gonçalo do Amarante, localizado no litoral cearense, e de Quixeramobim, no interior, levando para cada um deles um pouco dos elementos que constituem o patrimônio cultural local.

Nossa intenção foi buscar elementos comuns a dois Centros localizados em regiões distintas do Ceará e com realidades também bastante diversas. Previmos que, em ambos os municípios, encontraríamos enorme riqueza em relação aos elementos que originam os patrimônios locais, bem como uma forte relação dos estudantes com essas produções culturais das quais participam, e que preservam e produzem. Essa riqueza transformou-se em matéria-prima para a seleção de textos para a leitura, de rodas de conversa, de análise e reflexão sobre o sistema alfabético. Também nos pautamos por informações sobre centros de interesse dos estudantes oferecidas pelos coordenadores do Sesc Ler, que focalizaram, entre outros elementos, folguedos, festas, canções, em suma, as culturas locais. Desse modo, tentamos puxar fios para tecermos um estudo e uma produção comuns, garantindo-se as singularidades e características de cada localidade.

Consideramos que a apresentação dos patrimônios culturais de um a outro Centro poderia motivar a pesquisa, a leitura, a produção de textos orais e escritos, bem como a reflexão sobre o sistema alfabético de modo significativo e contextualizado. Nossa atenção, no registro deste projeto concentrou-se em um dos eixos de conteúdo da área de Língua Portuguesa: a apropriação do sistema alfabético por jovens e adultos. Acreditamos que, para favorecer o processo de apropriação do sistema de escrita, é preciso lançar mão de atividades nas quais os estudantes reflitam sobre as letras constitutivas das palavras, sobre quais letras constituem grafemas e os respectivos valores sonoros por eles representados. São propostas que exploram propriedades do sistema alfabético, convidando-os a comparar, identificar, decompor e compor palavras, copiar, reconhecer, ler o que aqueles arranjos não quaisquer de letras e de palavras constroem.

Vale ressaltar que os conceitos de “letra” e de “grafema” não são sinônimos. O “grafema” refere-se a uma ou mais letras – no sistema alfabético do português do Brasil, não mais do que duas letras – que representa(m) um “fonema”, unidade abstrata constitutiva do sistema sonoro na língua. Da mesma maneira, há que se levar em conta o sistema sonoro “na língua” e “na fala”. No entanto, dadas as finalidades pedagógicas deste conjunto de materiais, falamos, de um modo geral, em relações entre “as letras” e “os sons por elas representados”, sem que haja prejuízo para compreensão, uma vez que as explicações que a sustentam e que constituem o cerne do terceiro capítulo evidenciam, a cada vez, do que se trata.

No entanto, comunicamos aos professores que outras áreas do conhecimento e eixos de conteúdo, como leitura, produção textual, oralidade, foram fundamentais para dar suporte ao desenvolvimento deste projeto e previstos nas propostas e atividades. A fim de contextualizar as propostas e, como decorrência, as aprendizagens, selecionamos um tema capaz de dialogar com a realidade dos Centros do Sesc Ler envolvidos em seu desenvolvimento e aplicação. Por este motivo, previmos como produto de culminância um Álbum de Imagens e Fotografias do Patrimônio de cada lugar.

O álbum cumpre com a função social de registro por meio de fotografias, textos e outros elementos. Neste caso, o registro tem por principal função identificar e comunicar os elementos da cultura local, coincidentes ou não com o de outras localidades do estado do Ceará, considerados relevantes pelos estudantes para caracterizar o patrimônio cultural que ele tem como seu. Além de pesquisar e selecionar fotografias e imagens, os estudantes foram incentivados a definir uma organização das imagens a partir de seções e títulos e a criar legendas explicativas sobre as fotografias escolhidas, de modo a situar pessoas que não vivem naquele local. Cada álbum foi enviado aos Centros participantes, o que motivou outras situações didáticas significativas.

O audiovisual

O audiovisual *Apropriação do sistema de escrita alfabético em foco* documenta o desenvolvimento e a aplicação do Projeto Didático Nosso Patrimônio Cultural, pelo Centro do Sesc Ler de São Gonçalo do Amarante, Ceará, em outubro de 2011. A aplicação dessa proposta, durante uma semana de aula, teve como objetivo fornecer exemplos e modelos de situações didáticas voltadas à alfabetização de pessoas jovens e adultas. Nossa intenção foi a de indicar caminhos para articular esse processo às motivações, aos interesses e às necessidades de aprendizagem de pessoas que buscam se escolarizar tardiamente.

A riqueza deste processo se condensa em quatro episódios inter-relacionados, mas que podem ser assistidos e analisados separadamente. Os episódios são apresentados por Cláudia Lemos Vóvio, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e as cenas e situações de aprendizagem são comentadas pela professora do Centro

do Sesc Ler de São Gonçalo do Amarante, Diana Nunes, e por um especialista convidado, Artur Gomes de Moraes, professor do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O primeiro episódio, “Projetos didáticos na alfabetização”, inicia-se com depoimentos sobre as trajetórias dos estudantes do Centro de São Gonçalo do Amarante e retrata o momento inicial do desenvolvimento do Projeto Nosso Patrimônio Cultural, de negociação e de mobilização para o percurso a ser trilhado por todos.

O segundo episódio, cujo título é “Jovens e adultos e o sistema de escrita alfabético”, tem como foco as produções escritas de estudantes que ainda não dominam o sistema alfabético. Essas produções que surgem nessas cenas são resultados das operações que esses estudantes fizeram com o sistema alfabético e estão fundamentadas nas reflexões que realizaram no contato e no estudo deste sistema. Eles são desafiados a escrever e, para isto, contarão com as intervenções da professora e dos colegas de turma.

Por sua vez, no episódio três, “A ação reflexiva sobre a linguagem escrita”, o foco recai sobre duas sequências didáticas diretamente relacionadas ao tema do projeto e que propiciam reflexões importantes sobre o sistema alfabético. A primeira apresenta o estudo da letra R e dos diversos ambientes em que essa letra pode aparecer na construção de sílabas e palavras. A segunda abarca a formação de palavras, partindo da palavra “patrimônio”, central no desenvolvimento desse projeto.

Por fim, no quarto episódio, “Falar, escutar, ler e escrever na alfabetização”, assistimos à finalização do projeto e de seu produto: o Álbum de São Gonçalo do Amarante. Nas cenas, vemos os estudantes desafiados a produzirem textos para compor seu álbum: legendas e o texto de apresentação.

Recomendações

Esse caderno faz parte de um conjunto de materiais de estudo com o potencial de subsidiar reuniões de formação docente e de planejamento entre professores e demais profissionais da EJA. Recomendamos que, sempre que possível, sua utilização seja feita por grupos que atuam em uma mesma instituição, centro ou escola e que contem com um responsável pelo planejamento e coordenação destes encontros. Desse modo, o uso e o estudo desses materiais tornam-se ricas oportunidades de formação contínua para os professores, de experimentação de práticas pedagógicas e de reflexão sobre essas experiências, de maneira coletiva.

Nesse sentido, a equipe de gestão de escolas, de programas ou de projetos de EJA (coordenação pedagógica, orientação, direção, equipes técnicas, entre outros), tem um papel fundamental: o de planejar e propiciar reuniões sistemáticas voltadas ao estudo, à reflexão e à proposição coletiva de práticas pedagógicas. Essa equipe responsabiliza-se pela formação docente, anima e

colabora para que os professores possam planejar, estudar, pesquisar, propor, realizar e avaliar projetos, atividades e as aprendizagens realizadas pelos estudantes, de maneira democrática e colaborativa.

Como sugestão para os responsáveis pela formação docente, indicamos alguns procedimentos importantes que podem ser realizados antes de engajar os professores em qualquer proposta de formação:

- Levantar com os professores e demais integrantes suas dúvidas, interesses e necessidades no que diz respeito ao tema deste caderno: a apropriação do sistema alfabético.
- Conhecer e apropriar-se dos conteúdos deste caderno, vídeo e projeto didático antes de promover reuniões ou elaborar propostas de formação.
- Prever um número de reuniões adequado tanto ao levantamento feito junto ao grupo, como aos temas e assuntos tratados em cada capítulo do caderno, episódios do vídeo e propostas do projeto.
- Estabelecer coletivamente metas a serem atingidas por todos durante o estudo deste conjunto, organizando pautas e objetivos para cada reunião ou encontro de formação.
- Prever materiais, espaço adequado e recursos necessários para que as reuniões de formação ocorram e para que todos tenham acesso aos cadernos, vídeos e projetos, bem como aos materiais complementares que se façam necessários.
- Organizar e disponibilizar livros, artigos e materiais didáticos para pesquisa e aprofundamento de estudos dos professores.
- Estabelecer coletivamente uma rotina de estudo, troca e reflexão, na qual todos possam expor seus conhecimentos, dúvidas, práticas exitosas desenvolvidas, respeitando a individualidade e o processo de formação profissional de todos os envolvidos.
- Estabelecer colaborativamente um contrato de estudo e reflexão com o grupo, compartilhando tarefas e responsabilidades e potencializando as qualidades e vivências de cada integrante do grupo.

Como qualquer material de estudo, este conjunto demanda algumas ações importantes que, mesmo em situações de trabalho coletivo, precisam ser realizadas por cada integrante. É fundamental que as leituras indicadas para cada reunião sejam feitas por todos os integrantes e que cada um tenha registros de suas descobertas, questões, comentários e destaques. Estas são matérias-primas para que, em grupo, todos possam avançar, ampliar repertórios, aprimorar-se como profissionais, trocando conhecimentos e compreensões.

Dicas para o estudo individual

Tenha em mãos materiais para estudo: Um caderno, processadores de texto (notebooks, tablets ou computadores), fichas ou folhas avulsas para tomar notas, produzir esquemas e resumos; canetas marcadoras ou lápis para destacar partes consideradas importantes ou para anotar dúvidas; um dicionário.

Antes de ler, conheça o conjunto de materiais e cada elemento que o compõe. Descubra as razões de sua produção, conheça os autores e leia a apresentação, consulte o sumário, identificando a maneira como esse conjunto está organizado, seus temas e materiais. Folheie o material e veja sua configuração, identificando títulos, seções e assuntos tratados. Observe as ilustrações e reflita sobre as informações que cada um desses elementos comporta sobre o texto. Depois deste reconhecimento inicial, delimite o que você espera aprender, estudando este caderno, assistindo ao vídeo e conhecendo o projeto didático que o acompanha. Anote o que você já sabe sobre os temas e assuntos tratados e o que espera conhecer a partir do estudo em grupo.

Durante a leitura, tome notas sobre os temas e assuntos tratados, por meio de esquemas ou de outro modo que o ajude a retomar o que leu. Se encontrar partes importantes,

marque-as ou copie-as para retomá-las em outro momento, com seus colegas ou com algum interlocutor. Se não conseguiu inferir significados de palavras a partir do contexto em que aparecem, recorra ao dicionário, pergunte a pessoas que dominam o assunto, pesquise nos materiais relacionados ao término de cada caderno.

Depois da leitura, produza sínteses, resumos ou fichamentos de partes ou capítulos lidos. Sintetizar, nesse contexto, quer dizer sumarizar, resumir, economizar palavras para se chegar à parte central de um determinado assunto. Quando fazemos isso, ou seja, quando não nos perdemos em rodeios e explicações, estamos realizando uma síntese. É preciso lembrar que não basta repetir o que foi dito “com menos palavras”, até porque a cada vez que sintetizamos ou resumimos, construímos um novo texto; trata-se, sim, de expor a essência de determinado assunto, parte, capítulo ou obra, de buscar extrair aquilo que de mais importante comunica. Portanto, a realização de uma síntese pressupõe também uma capacidade de reflexão sobre o texto na íntegra. Uma sugestão para realizá-la é fazer uma primeira leitura do texto, destacando ideias ou palavras-chave de cada parágrafo. Depois, a partir de uma segunda leitura e com os destaques anotados, criar uma síntese de até um parágrafo para cada parte, seção ou trecho estudado.

Sumário

Introdução	14
1. Alfabetização de jovens e adultos: questões atuais	17
1.1 Alfabetização em movimento	18
1.1.1 Alfabetização: um mosaico de práticas	20
1.1.2 Alfabetização: um espaço para ampliar o repertório de práticas sociais	21
1.2 Jovens e adultos e seus conhecimentos sobre a escrita	22
1.2.1 Patrimônios culturais em contato	24
1.3 Alfabetização e métodos	25
1.4 Aprendizagens previstas	27
2. Orientações didáticas e reflexões	29
2.1 Contextualização das propostas pedagógicas	30
2.2 Conhecimento sobre os estudantes	32
2.3 Reflexão mediada sobre a modalidade escrita da língua	38
2.4 Curiosidade e envolvimento frente às produções dos estudantes	41
3. O ensino e a aprendizagem do sistema alfabético do português do Brasil	43
3.1 O sistema sonoro	44
3.2 O sistema ortográfico	48
3.3 Reflexões sobre o ensinar e o aprender	49
4. Estudar para formar: sugestões de leituras	77
Referências	83

Introdução

Em sociedades contemporâneas como a nossa, nas quais grande parte das atividades que realizamos não depende unicamente da fala e do contato face a face, a modalidade escrita da língua está presente em boa parte das interações e seu uso efetivo exige das pessoas o emprego de capacidades diversas, cada vez mais sofisticadas. Ao vivenciar esses contextos, sentimos, cotidianamente, a necessidade de falar apoiados em textos escritos, de comentá-los, de escutá-los, de ler e de escrever, fazendo uso tanto de artefatos de papel (cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos) quanto de outros suportes da escrita (a tela da televisão, do cinema, do computador, de tablets; dispositivos eletrônicos como o telefone celular etc.). A linguagem escrita constitui, assim, grande parte das relações sociais, ordena e regula a vida em sociedade, já que, por meio dela, circulam leis, conhecimentos e informações produzidos, se promove o acesso às produções culturais, entre tantas outras coisas. Pode-se então dizer que a modalidade escrita da língua assume variadas formas, compreende uma ampla gama de objetivos e funções e está presente nas mais diversas práticas sociais.

Ter domínio ou não sobre a escrita e saber ou não usá-la nessas atividades afeta de variadas maneiras a atuação e o desempenho das pessoas, o que traz uma série de consequências para os modos como elas percebem a si mesmas e são vistas socialmente. Uma pessoa que não domina o sistema alfabético, dificilmente redigirá com as próprias mãos uma carta denunciando um problema e exigindo que seus direitos sejam respeitados. Ela poderá ditá-la a alguém ou contar seu caso a outro a fim de lhe pedir ajuda, mas não poderá usar de maneira autônoma a escrita

para tentar resolver esse problema. Nessa situação, ela não pode desempenhar o papel de quem escreve e denuncia por escrito seu problema, de quem sabe como esse texto funciona em um meio como o jornal, por exemplo, pois os recursos que possui não possibilitam realizar essa ação sem a intervenção de outra pessoa. Podemos afirmar que se trata de saberes e recursos que podem restringir ou ampliar a participação social, o usufruto de serviços sociais e a efetivação de direitos. Nesses saberes e recursos estão implicadas relações de poder e variadas aprendizagens: de comportamentos, gestos, procedimentos, atitudes, valores, entre outros.

Apesar da centralidade da escrita em nosso cotidiano, a distribuição de oportunidades para o acesso e usufruto de variadas produções culturais deste universo é desigualmente distribuída no Brasil. Segundo documento preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Belém (2009), nosso país é considerado o país mais desigual da região denominada América Latina e Caribe, essa desigualdade se fazendo presente especificamente no campo educacional (BRASÍLIA, 2009, p. 59). Nove em cada 100 jovens e adultos brasileiros não sabem ler e escrever, e são afetados de variadas formas pelo fenômeno social do analfabetismo.

Práticas sociais são meios de utilização de instrumentos culturais que possibilitam o desenvolvimento humano, a tomada de consciência, a atribuição de sentidos e a produção de discursos sobre as experiências vividas. A modalidade escrita da língua é um exemplo entre outros de instrumento social. Para evitar confusão, é importante enfatizar que a noção de prática social é diferente das situações em que a palavra “prática” é usada para significar “algo que se aprende por meio da repetição”. Toda prática social está edificada a partir da ação e da interação, do mundo social e material, das pessoas com seus conhecimentos, valores, crenças e histórias e dos discursos produzidos tanto para interagir como para produzir significados ao que se faz.

Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), 13.940.729 de pessoas com 15 anos ou mais são classificadas como analfabetos absolutos (9,6%). Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (IBGE, 2009), 20 em cada 100 pessoas com 15 anos ou mais eram consideradas analfabetas funcionais e estimava-se que 65 milhões de jovens e adultos não tinham completado o Ensino Fundamental.

Esse enorme contingente de pessoas configura-se de modo bastante heterogêneo quanto às suas características sociais e necessidades formativas e às peculiaridades dos diversos subgrupos aos quais pertencem. Essas pessoas possuem diferentes trajetórias e biografias, encontram-se tanto no campo como na cidade, são adolescentes, jovens, adultos e idosos, inseridos ou não no mercado de trabalho, com ocupações e desempregados, pertencentes a diferentes etnias, entre outras características.

Um aspecto que as unifica, no entanto, é o fato de não corresponderem às expectativas sociais decorrentes da escolarização e dos diversos usos da modalidade escrita da língua, o que afeta suas vidas, os lugares que ocupam em eventos mediados pela escrita, o acesso a produções culturais e o modo de usufruir delas, as possibilidades e recursos de que podem lançar mão para interagir, nos mais variados âmbitos sociais. São identificadas como “analfabetas” pela falta de conhecimentos ou pouca familiaridade com a escrita, e, por essa razão, serão reconhecidas socialmente de modo diferente, discriminadas e estigmatizadas em inúmeras instituições e circunstâncias.

Essas parecem razões suficientes para que a alfabetização seja um processo a que todos tenham acesso, independente do momento de vida em que estejam, da condição de sexo, etnia, do grupo social a que pertencem, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda. Além de uma necessidade básica, a promoção da alfabetização é também um dever do Estado, representando apenas a primeira etapa da educação a que todos brasileiros constitucionalmente têm direito.

Portanto, é fundamental reconhecermos que tratar do tema da alfabetização de pessoas jovens e adultas, no Brasil, significa adentrar em um campo político complexo, marcado pela desigualdade. Não se trata apenas de uma discussão sobre conceitos, métodos ou princípios pedagógicos, mas de encampar a luta pela efetivação da educação como direito humano, já reafirmado em textos legais.¹ O analfabetismo e os baixos níveis de escolarização da população constatados nas pesquisas censitárias permitem visualizar as dimensões da problemática educacional, que afeta majoritariamente os segmentos empobrecidos e em situação de maior vulnerabilidade social. Estas são evidências de que, do plano legal (das legislações, políticas, programas e projetos) para a vida cotidiana, há uma enorme distância a ser superada, a fim de alterar este grave cenário de desigualdade social e econômica.

Quando observamos a alfabetização e a EJA ao longo de sua história, verificamos a posição marginal que ocupam, quer no campo das políticas e seu financiamento,² quer no campo das

São consideradas analfabetas funcionais, em pesquisas censitárias, as pessoas com menos de quatro anos de estudo, que não apresentam capacidades para fazer uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes âmbitos de convivência social. Vale lembrar que não é qualquer processo de escolarização que proporciona o desenvolvimento de capacidades para usar a escrita nas mais variadas situações.

1. Ver artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por exemplo.

2. Ver os trabalhos de Haddad e Di Pierro (2006) e Di Pierro (2010).

pesquisas acadêmicas,³ quer no campo da formação docente, inicial⁴ e contínua. Ambas, neste século, ganharam importância na agenda política, em especial a alfabetização, apontada como uma estratégia para fazer frente à exclusão e à desigualdade e vista como uma via para a construção de uma sociedade democrática, a garantia de direitos humanos e a promoção da solidariedade e do respeito à diferença (BRASÍLIA, 2009).

Concretamente, a sociedade civil vem dividindo responsabilidades pela oferta dessa modalidade com distintas esferas de governo. Coexistem atualmente programas organizados pelo Ministério da Educação, por governos estaduais e municipais, por empresas privadas e por outras organizações da sociedade civil, com ações nacionais e locais voltadas a minimizar o analfabetismo jovem e adulto e ampliar a oferta educacional para esses sujeitos. O que se observa é que as iniciativas nacionais e locais de alfabetização assumem concepções que mesclam diferentes matizes, concretizam-se e são vivenciadas de variadas maneiras.

À dispersão e à diversidade de ofertas nesse campo corresponde a variedade de conceitos de alfabetização assumidos, de valores, significados e sentidos e de práticas pedagógicas empreendidas. Em especial, nas décadas de 1980 e 1990, o conceito de alfabetização sofreu atualizações e modificações relevantes. Acreditamos que conhecer tais concepções, noções e orientações didáticas correspondentes são bases importantes para que professores da EJA possam “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários” (IMBERNÓN, 2004, p. 60) no processo de alfabetização.

Acreditamos que há muito por se cultivar para que a promoção da alfabetização no Brasil para pessoas jovens e adultas concretize-se em políticas, ações e práticas educativas e para que se reverta este quadro de complexidade em favor dos sujeitos a quem esta educação é de direito. Portanto, essa iniciativa representa um passo nesta direção, oferecendo subsídios teóricos e práticos para os profissionais da educação que atuam na EJA em diferentes regiões brasileiras.

3. Ver Haddad (2002).

4. Segundo Di Pierro (2010, p. 942), em 2000, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país oferecia habilitação específica para atuar na EJA.

1. Alfabetização de jovens e adultos: questões atuais



Neste capítulo, vamos nos debruçar sobre um aspecto específico do processo de alfabetização: a apropriação do sistema alfabético e suas consequências para a organização de situações de aprendizagem.

Apropriar-se do sistema alfabético do português do Brasil é uma das condições para usar com autonomia e de maneira efetiva a escrita nas mais variadas situações, implicando aprendizagens precisas, relativas ao modo como esse sistema se estrutura e funciona. Nossa intenção é indicar caminhos para articular o processo de alfabetização às motivações, aos interesses e às necessidades de pessoas jovens e adultas e, sobretudo, colocar essas aprendizagens a favor da participação em situações nas quais ler, compreender e produzir textos se façam necessários para interagir.

A apropriação do sistema alfabético é um processo que possibilita tomar parte de um conjunto amplo de práticas comunicativas, falando, ouvindo, lendo e escrevendo, e não simplesmente “ser apresentado” a um código de escrita. É, sobretudo, um processo de conquista de cidadania por meio do qual pessoas excluídas de seus direitos sociais, civis e políticos podem ter acesso a bens culturais, que as apoiam e fortalecem (SOARES, 1998).

1.1 Alfabetização em movimento

No campo da EJA, o termo alfabetização pode designar processos variados. Em uma perspectiva ampla, como proposta pela pedagogia de Paulo Freire, compreende processos educativos que operam no sentido de transformar a realidade. A alfabetização é vista como uma ferramenta que propicia o exame crítico sobre as vidas das pessoas, sobre os problemas que as afetam, individualmente e em comunidade, e sobre as possibilidades de intervenção para que tais problemas sejam superados, favorecendo a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais. O termo também pode abarcar aprendizagens que se dão ao longo de toda a vida, em diferentes áreas, como alfabetização digital, alfabetização cartográfica etc. Pode ainda ser visto como etapa da escolarização básica, organizada em ciclos, séries, termos ou módulos em programas e currículos da EJA.

Ou, de maneira restrita, ser considerado como processo de curto prazo, no qual se considera alfabetizada a pessoa que sabe escrever seu nome e ler algumas palavras ou pequenas frases e escrever um “texto simples”.

Especialmente esta última concepção de alfabetização predominou por quase todo o século XX. Muitas ações, de iniciativas variadas, organizaram-se em torno da aprendizagem de letras, sílabas e palavras, em um tempo relativamente curto, acreditando que, desse modo, pessoas não ou pouco escolarizadas estariam aptas a usar a escrita em seu cotidiano e, posteriormente, dar prosseguimento aos estudos. A maior parte das políticas e práticas de alfabetização de jovens e adultos estava pautada em um modelo compensatório de educação e não considerava as especificidades das pessoas jovens e adultas.

A rica herança das experiências advindas do campo da Educação Popular, a mobilização social em torno do direito de todos à educação, as mudanças socioculturais verificadas no final do século passado e o desenvolvimento dos estudos nas áreas da Linguística, Psicologia, Sociologia e História Cultural e da Educação, entre outros, transformaram a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, atualizando as diretrizes de políticas, currículos, as orientações didáticas e livros didáticos para a alfabetização. Entretanto, as atualizações sofridas pelo conceito de alfabetização não se processam sem tensões, já que as concepções emergentes convivem e disputam com aquelas sedimentadas em experiências educativas anteriores e em currículos e materiais didáticos que circulam em programas e escolas, o que se reflete na diversidade de orientações e práticas pedagógicas.

De certo modo, progressivamente vem-se criando certo consenso sobre o conceito de alfabetização. Para além do domínio do sistema alfabético e do desenvolvimento de capacidades relacionadas à codificação e à decodificação, esse termo abarca a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades voltadas à formação de leitores e escritores, capazes de participar de variadas situações em que a escrita é necessária para agir e atribuir sentido ao que se faz. Judith Kalman (2004) afirma, justamente, que “alfabetizar-se significa aprender a manipular a linguagem escrita – os gêneros textuais, os significados, os discursos, as palavras e as letras – de maneira deliberada e intencional para participar em eventos culturalmente valorizados e relacionar-se com os outros”.

Nessa perspectiva, a alfabetização é tomada como prática social, que ganha sentido nas vidas das pessoas se as aprendizagens relacionadas responderem tanto às demandas culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como àquelas mais amplas. Implica, desse modo, a apropriação de diversos saberes, tais como saber como os textos funcionam em uma dada situação comunicativa (KLEIMAN, 2007, p. 13).

Sob a ótica dos Estudos do Letramento, os processos de aprendizagem na alfabetização deveriam focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que tradicionalmente a escola se ocupou. Aprender a ler e a escrever e exercitar tais práticas socialmente pode colaborar para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas culturais e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação. Apontam também para a necessidade da conexão destes com práticas sociais, em especial com aquelas que se mostram relevantes e necessárias para os estudantes. Em vez de respostas educativas uniformes e desligadas de problemáticas locais, os programas educativos, incluindo-se aqueles de alfabetização, deveriam ser tão diversos quanto são as características dos contextos em que ocorrem e dos grupos a que se destinam. Porque, afinal, os atos de falar, ler e escrever envolvem conhecimentos distintos e são determinados pela situação comunicativa, pela instituição em que ocorrem e pelo contexto em que são produzidos, o que implica a apropriação de modelos de ação que tanto instituem como legitimam essas práticas.

PARA SABER MAIS

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita em uma dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita. Essas práticas, nas quais a linguagem escrita tem um papel crucial, são muito variadas e podem ser designadas como práticas de letramento. Se pararmos para refletir sobre o que as pessoas fazem com esta modalidade de língua, podemos concluir que diferentes sociedades e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, isto é, usam-na de acordo com seu modo de vida, padrões culturais, costumes, valores e necessidades. Essas práticas discursivas estão integralmente conectadas às identidades e à consciência de si mesmos, daqueles que as realizam; uma mudança nessas práticas resulta em mudanças identitárias, porque corresponde a transformações nas formas de interação e modelos de ação no mundo.

As **práticas de letramento** configuram-se como uma unidade básica para apreender os caminhos culturais de utilização da linguagem escrita pelas pessoas, grupos sociais e sociedades. Entretanto, essas práticas não são unidades observáveis de

comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos, identidades e relações sociais. São modelos de ação que resultam em processos que conectam as pessoas com outras, moldados por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles e como eles devem ser recebidos.

Um exemplo de uma instituição em que práticas de letramento variadas ocorrem é a escola. Essas práticas abrangem um amplo repertório de situações dentro desse âmbito tais como aquelas de ordem burocrática (matricular-se na escola, elaborar relatório, organizar orçamentos, controlar a frequência de funcionários, docentes e alunos, entre outras), de organização do trabalho (planejar, avaliar, registrar e refletir sobre a prática pedagógica, entre outras), de processo de ensino-aprendizagem (registrar conhecimentos no caderno, dar e assistir às aulas, ler e compreender textos, discutir e debater sobre conhecimentos, realizar experimentos, organizar esquemas na lousa, entre outras), de convivência social e lazer (mandar bilhetinhos e torpedos, anotar fatos na agenda, entre outras) etc. Essas práticas dizem respeito à função social atribuída a esta instituição e aos papéis desempenhados pelos sujeitos que dela tomam parte: professores, estudantes, diretores, funcionários, pais ou familiares, entre outros.

Os Estudos do Letramento bem como as contribuições dos Estudos da Linguagem colaboram para reinvenção de programas de alfabetização de jovens e adultos, pautados por uma concepção social da língua. A língua é entendida como sistema criado para interação entre as pessoas, por meio de textos, sejam eles orais, escritos ou que envolvam outras linguagens. A seguir, organizamos algumas implicações dessas contribuições para o processo de alfabetização.

1.1.1 Alfabetização: um mosaico de práticas

A participação no mundo social implica uma ampla gama de possíveis circunstâncias nos quais ler e escrever são cruciais para intervir/agir: a essas situações denominamos eventos de letramento. Instaurar o processo de alfabetização como um espaço de ação dos sujeitos a partir e por meio da linguagem escrita é colocar no centro desse processo a participação, mobilizando diferentes formas de ação, variando os papéis que os estudantes podem desempenhar, diversificando funções e trazendo para esses espaços saberes, procedimentos, valores e visões que se têm de si, dos outros e da própria situação.

Essa consideração instala o desafio de partir de interesses e conectar práticas que não necessariamente teriam lugar em um típico processo de escolarização por se encontrarem em situações fora do contexto escolar, atribuindo-lhes novos significados no contexto de alfabetização. O processo de ensino e aprendizagem da escrita, desse modo, constrói-se a partir do engajamento dos sujeitos e, como afirma Angela Kleiman (2005), nas práticas educativas que se colocam como instrumentais e constitutivas para o desenvolvimento individual e de sua comunidade.

O que se propõe é uma inversão no ordenamento do processo de aprendizagem, sendo que se parte da prática social, que pede por conteúdos que apoiam os sujeitos em suas ações, e não o contrário. Assim, na alfabetização, a apropriação do sistema alfabético, que antes era vista como um conteúdo em si, passa a ser concebida como um conteúdo a ser sistematizado a partir das demandas potenciais de participação social. Os conhecimentos linguísticos, tais como as correspondências entre letras e sons,⁵ a ortografia, a segmentação de palavras e frases, os vários tipos de letras para escrever (maiúsculas e minúsculas), a pontuação e paragrafação, o conjunto de recursos coesivos, entre tantos outros, tomados como ponto de partida e chegada do processo de alfabetização, são colocados nessa perspectiva como o que dá suporte para a ação de ler e escrever dos sujeitos, em situações significativas.

Eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial das interações, tanto nas relações e ações dos participantes como nos processos e estratégias interpretativas dos quais eles vão lançar mão para agir. Normalmente, há um texto escrito (ou vários) para a atividade e, possivelmente, se está conversando e agindo a partir dele. Os eventos são episódios observáveis que nascem e alimentam as práticas de letramentos e também são modelados por elas.

1.1.2 Alfabetização: um espaço para ampliar o repertório de práticas sociais

Uma vez adotada a visão de alfabetização como um conjunto diversificado de ações que variam em função de propósitos, interesses e contextos de uso, o ambiente passa a ser um importante elemento desse processo. Do mesmo modo que as condições materiais condicionam as interações e influenciam as ações de cada um nas mais variadas situações cotidianas, adotar uma concepção social da escrita implica repensar desde o formato dos espaços de alfabetização até os artefatos relacionados ao universo da cultura escrita necessários para as situações de aprendizagem.

Criar ambientes para ler e escrever e ampliar as oportunidades de participação envolve também pensar em sua composição e organização, possibilitando aos sujeitos efetivamente participarem, constituindo-se em um espaço aberto ao diálogo e à mobilização de recursos materiais e de infraestrutura necessários para executar uma atividade. Sobre esses recursos, nos quais se incluem desde o quadro de giz e murais passando pelos impressos, até os meios multimodais (como aparelhos multimídias, computadores, aparelhos de TV e DVD etc.), cabe retomar a diferença entre tê-los disponíveis naquele ambiente (o que denota a presença física de materiais, tecnologias e equipamentos próprios da cultura escrita e a infraestrutura para sua distribuição), e torná-los acessíveis (dar oportunidades para sua apropriação e uso em situações nas quais são necessários para que leitores e escritores possam agir), como nos indica a pesquisadora Judith Kalman (2004). Acessá-los implica a interação dos sujeitos com e a partir deles.

5. Sobre tais relações, consultar o terceiro capítulo neste caderno.

Os ambientes geradores de usos da escrita abarcam tanto as vias de acesso, as relações com os outros participantes, com os textos, com conhecimentos, com propósitos e funções sociais próprias dessas situações, bem como os modos como cada um se apropria de práticas letradas, de suas formas, temas e de procedimentos importantes para agir ou que se aprendem ao fazê-los. A constituição de ambientes propícios para que os projetos de alfabetização possam ser empreendidos toca também as modalidades de interação que ali podem ser desenvolvidas, que devem favorecer a colaboração, o intercâmbio e a produção de conhecimentos entre os envolvidos na situação de aprendizagem.

1.2 Jovens e adultos e seus conhecimentos sobre a escrita

Desde meados do século passado, a premissa de que jovens e adultos não escolarizados possuem saberes (ou seja, são “portadores de cultura”) e de que seus saberes devem ser considerados no processo educativo se faz presente no campo da EJA.

Muitas vezes, reconhecer pessoas não escolarizadas como sujeitos de aprendizagem é um princípio interpretado de modo restrito. Há iniciativas que analisam as condições econômicas, sociais e políticas próprias dos contextos em que programas de alfabetização e de EJA se instalam com a finalidade de utilizar essas informações para adaptar currículos e práticas educativas. Outras assumem que esses sujeitos têm conhecimentos de mundo, sabem manejar técnicas de variados ofícios, desenvolvem procedimentos para calcular, ou seja, que possuem saberes que devem ser respeitados, mas que não se encontram relacionados aos previstos em currículos e propostas pedagógicas. Ou, contrariamente, em certas propostas educativas prevalece uma maneira corretiva e compensatória de identificar esses sujeitos, por meio do que lhes falta, por déficits presumidos por não terem compartilhado de práticas valorizadas que se disseminam a partir da escolarização.

A consideração dos saberes desses sujeitos como ponto de partida da aprendizagem torna-se um princípio produtivo quando reconhecemos as práticas culturais próprias desses estudantes e dos grupos aos quais se integram, focalizamos tipos particulares e situados de conhecimentos, de identidades e formas de agir no mundo. Vale dizer, no entanto, que essa consideração também não é suficiente quando não definimos o foco de nossa investigação e análise.

No caso do processo de apropriação do sistema alfabético, professores alfabetizadores deveriam ser capazes de identificar: O que pessoas não escolarizadas, antes de ocupar os bancos escolares, sabem sobre a modalidade escrita da língua? De que práticas de uso da escrita tomam parte em seu cotidiano? Quais papéis desempenham em situações em que se faz necessário ler e escrever? Quais acervos estão disponíveis em suas comunidades e lares? Como percebem a si mesmos diante de situações em que a escrita está presente? Quais valores associam às produções culturais do universo da cultura escrita?

Emília Ferreiro, pesquisadora argentina, radicada no México, tornou-se conhecida em toda a América Latina por sua investigação

sobre o processo de aquisição da escrita em crianças de língua espanhola, a partir dos postulados da teoria psicogenética de Jean Piaget. A perspectiva psicogenética da aquisição da escrita ficou conhecida, no Brasil, como construtivismo ou socioconstrutivismo. No mesmo período, também realizou uma pesquisa tratando da mesma problemática com os adultos (FERREIRO, 2007). Seu intuito foi de identificar os processos cognitivos implicados neste processo, compreender a natureza das hipóteses de escrita dos adultos, descobrir o tipo de conhecimento que o adulto possui antes de iniciar processos formais de alfabetização. Seu trabalho teve grande repercussão e influenciou a elaboração de propostas curriculares, programas de formação de educadores, materiais didáticos para estudantes e professores, pesquisas sobre aquisição e aprendizagem da escrita por jovens e adultos.⁶

Ferreiro identificou, ainda, uma sucessão de etapas com progressão regular, pelas quais tanto as crianças como os adultos passam durante o processo de aquisição da escrita, semelhante à seguida pela humanidade na construção da escrita alfabética.⁷

Participando ativamente desse processo, os sujeitos reconstróem gradativamente esse sistema de representação por meio da interação com o objeto de conhecimento, o que coloca em segundo plano os estímulos externos para aprender o sistema alfabético e, conseqüentemente, os métodos considerados tradicionais de ensino. A alfabetização deixou de ser um simples reflexo do ensino, cuja única resposta pertinente é aquela que corresponde ao estímulo dado pelo professor. É por meio da interação com materiais de leitura “reais”, em oposição aos textos das antigas cartilhas, e com situações concretas de comunicação que se aprende a ler e a escrever, negando-se os velhos pré-requisitos que caracterizariam a prontidão para ser alfabetizado.

A grande contribuição dessas pesquisas, ao lado dos Estudos sobre o Letramento, reside na reiteração de que, em sociedades modernas, mesmo pessoas que não sabem ler e escrever mantêm contato intenso com a escrita, aprendem em diferentes âmbitos, pensam e refletem sobre a escrita à medida que se envolvem em situações em que a linguagem está presente. Embora ainda

6. Dentre as iniciativas influenciadas por essa perspectiva, podem-se citar a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: 1º segmento do Ensino Fundamental, coeditada pelo MEC e pela ONG Ação Educativa em 1997; o Programa de Formação de Professores-alfabetizadores (PROFA), de iniciativa do governo federal, criado em 2001.

7. No segundo capítulo, são detalhados os estágios ou hipóteses de escrita de adultos sistematizados por Emília Ferreiro.

PARA SABER MAIS

A abordagem sócio-histórica de Vigotski

Uma vertente da Psicologia do Desenvolvimento que se disseminou no Brasil é a teoria sócio-histórica sobre a cognição e a aprendizagem de Liev S. Vigotski, psicólogo que viveu na antiga União Soviética, no início do século passado. Para Vigotski (2010), a linguagem é o elemento basilar para a compreensão do funcionamento da mente, sendo constituinte das formas de inteligência e consciência humanas. Para ele, ao aprender a usar instrumentos próprios de sua cultura e sistemas linguísticos, as pessoas desenvolvem novas formas

de atividade, formando-se continuamente como ser cultural. Diferentemente da perspectiva psicogenética, para esse autor a cultura tem um papel central nas possibilidades de desenvolvimento humano. Em sua teoria, o desenvolvimento é compreendido como decorrente da interação, da cooperação social que se produz mediante a interatividade entre sujeitos mais experientes da cultura, com ferramentas culturais e recursos disponíveis que entram em jogo na situação. Entre outras contribuições, seus estudos colaboraram para destacar o papel propositivo do professor-alfabetizador na mediação do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

não tenham compreendido como funciona o sistema alfabético, elas pensam sobre seu funcionamento, pensam para que serve a escrita, pensam em estratégias para participar de situações em que precisam usar a escrita de algum modo (por exemplo, para retirar documentos, para pegar ônibus etc.).

Esse contato, associado à convivência com outros que sabem ler e escrever, faz com que essas pessoas tenham ideias sobre como a escrita funciona e para que ela serve. De modo geral, ninguém está indiferente à escrita.

Como afirma Magda Becker Soares (1998, p. 97):

“Um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feitas por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um

alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certo modo letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita.”

Muito antes de frequentar a escola, pessoas que vivem em sociedades “grafocêntricas”, isto é, em que a escrita se faz presente, observam padrões do sistema alfabético, reconhecem alguns de seus princípios organizadores, bem como identificam usos mais comuns da modalidade escrita da língua na convivência com outros mais experientes. Esses conhecimentos prévios constituem as bases das aprendizagens posteriores e devem ser considerados pelos educadores no processo de alfabetização.

1.2.1 Patrimônios culturais em contato

O ponto de partida e ancoragem dos processos de aprendizagem reside na identificação e no reconhecimento do que os sujeitos dos processos educativos já sabem, do que são capazes de fazer e dos usos desses conhecimentos. No caso específico da alfabetização de pessoas jovens e adultas, situa-se na ampliação de seus repertórios de práticas sociais de uso da escrita, no engajamento e participação em atividades culturalmente valorizadas, tanto aquelas dos grupos a que pertencem como a de outras circunstâncias e esferas sociais.

Essa consideração exige identificar as hipóteses sobre o sistema alfabético, seu funcionamento e as regularidades desse sistema percebidas, os bens culturais relacionados ao universo da cultura escrita que circulam e são apropriados em sua comunidade, os eventos de letramento de que tomam parte e os papéis que lhes são atribuídos e acatados nessas situações. Implica reconhecer que jovens e adultos não alfabetizados possuem uma bagagem cultural diversa e relacionada às suas biografias, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem, entre outros aspectos. Diversidade que se expressa de variadas formas: no modo como se manifestam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, na maneira como percebem a si mesmos e aos outros, em seus interesses, nas questões que afetam suas vidas e no modo como as percebem, bem como na maneira como se posicionam socialmente.

Reconhecer essa diversidade e levá-la em conta nas ações educativas exige organizar os projetos educativos pautados tanto por essa bagagem cultural como pelas necessidades básicas e expectativas desses grupos.

1.3 Alfabetização e métodos

Um dos grandes esforços na promoção da alfabetização se concentrou, durante quase um século, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, em formas para promover o aprendizado das primeiras letras e o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. O ensino da escrita passou, antes da escola, por espaços domésticos e por iniciativas informais e improvisadas. A questão dos métodos de alfabetização só ganhou importância quando a instituição escolar responsabilizou-se pela alfabetização da população, passando seu ensino e aprendizado a constituir-se em uma função típica da escola, circunscrita a esse âmbito.

A alfabetização escolarizada passou a ser o início ou a via única para o acesso à educação básica, à formação de profissionais, à cultura escrita e aos seus benefícios. Diferenciada dos usos rotineiros da leitura e da escrita, a alfabetização tornou-se objeto de um campo específico de estudos – o da Educação –, que delineou e uniformizou seus métodos, processos e resultados, por meio de currículos organizados para esse fim.

Até hoje, muitas são as disputas entre os que se consideram portadores de um eficiente e revolucionário método de alfabetização ou os que responsabilizam determinado método e as didáticas empregadas pelos professores pelos resultados insatisfatórios dos processos de ensino e aprendizagem (MORTATTI, 2006).

O próprio conceito de “método de alfabetização” é demasiadamente amplo, já que pode designar: um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, filiado ou não a uma vertente teórica explícita ou única; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico (FRADE, 2005). Portanto, a ação alfabetizadora, em qualquer instância, caracteriza-se pelo uso de um ou mais métodos para ensinar a ler e a escrever, combinados a formas de conceber os sujeitos, os objetos de ensino, a organização e progressão das aprendizagens, bem como o que se espera como resultado desse processo.

PARA SABER MAIS

Relembrando os métodos de alfabetização

Durante a maior parte do século passado, os métodos de alfabetização tiveram um papel destacado na alfabetização, sendo considerados, por muito pesquisadores e profissionais da educação, ora como solução para o fracasso da escola em alfabetizar a todos, ora como promotor dos maus resultados de aprendizagem e evasão dos estudantes. Os métodos, nesse período, eram tomados como vias únicas para alfabetizar e, atualmente, são criticados por não considerarem os conhecimentos dos estudantes sobre a linguagem escrita e suas trajetórias socioculturais e por não abarcarem a alfabetização como um processo que envolve a construção de conhecimentos e uma ação educativa sistemática e reflexiva sobre o sistema alfabético, bem como a ampliação do repertório dos estudantes em práticas de uso da escrita.

Métodos sintéticos são aqueles que seguem o caminho indutivo, das partes para o todo, e podem ser organizados de variadas formas a partir da eleição de um princípio ou unidade: a letra, a sílaba, o fonema, por exemplo. Todos esses

privilegiam a memorização de sinais gráficos (letras) e de suas correspondências fonográficas (sons). Compreendem o método alfabético, o mais antigo deles, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; e o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. De maneira geral, a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema-grafema (a letra, o fonema ou a sílaba) é o que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas do sistema alfabético de escrita (FRADE, 2005).

Métodos analíticos são aqueles que alternativamente seguem um caminho dedutivo, do todo para as partes, e procuram romper com o princípio da decifração. Esses métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, supõem que os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2005).

Embora não se possa atribuir os resultados da alfabetização unicamente à opção metodológica, certamente ela ocupa um lugar considerável nesse processo. Entretanto, as opções didáticas no processo de alfabetização extrapolam a escolha de um ou outro método, pautando-se pelo modo como se compreende o sujeito da aprendizagem e o objeto de ensino – a linguagem escrita e seus usos sociais. Nessa perspectiva, é possível superar polarizações, combinando procedimentos diversos em função dos diferentes momentos do processo de alfabetização.

No que diz respeito aos sujeitos da aprendizagem, uma diretriz a ser cultivada é o reconhecimento dos saberes de que os estudantes são portadores, e de seu papel ativo no processo de alfabetização.

Quanto à natureza do objeto de ensino, sabe-se atualmente que a alfabetização envolve aprender os princípios de organização do sistema alfabético, o que inclui o domínio das relações entre letras e sons em seus desdobramentos ortográficos, simultaneamente à compreensão, ao reconhecimento global e à construção de sentidos em contextos de usos sociais da escrita e da leitura. Também se faz necessário estabelecer princípios pertinentes à progressão de aprendizagens de acordo com os ritmos dos jovens e adultos, com ênfase em intervenções didáticas que propiciem avanços de aprendizagem.

As decisões sobre como conduzir o processo de alfabetização envolvem, portanto, um conjunto de procedimentos pertinentes à preparação do

ambiente físico e social do centro educacional ou escola e das turmas de alfabetização, de planejamentos e de rotinas necessários à aprendizagem da leitura, escrita e de seus usos por pessoas jovens e adultas. Implica também a reavaliação da prática à luz das orientações teórico-metodológicas sugeridas pela produção

acadêmica, a seleção de livros e materiais didáticos que apoiem de modo consistente o trabalho pedagógico; a formação permanente de alfabetizadores; o diagnóstico dos saberes e necessidades dos estudantes, bem como a análise dos processos de aprendizagem por eles vivenciados.

1.4 Aprendizagens previstas

Alfabetizar-se é um processo de construção de conhecimentos, que se apoia na reflexão sobre as características e funcionamento da escrita: trata-se de observar, estudar e interagir com a escrita para ir desvelando suas regularidades, compreendendo seus princípios organizadores, além de descobrir para que a escrita serve e como pode ser usada.

Para dar conta desse modo de compreender a alfabetização, é preciso integrar variadas aprendizagens que se dão de modo indissociável no dia a dia. Assim, os estudantes, desde os primeiros momentos, nas atividades propostas precisam desenvolver:

- A consciência de que o sistema alfabético é um sistema de representação dos sons da fala – embora a escrita não represente um falar específico –, o que implica a aprendizagem das diferentes relações observadas entre as letras e os sons por elas representados, bem como as convenções da forma gráfica da escrita.
- A leitura fluente, reconhecendo palavras e sentenças, antecipando o que está escrito, localizando informações e inferindo outras, por meio de variadas informações que lhes são oferecidas.
- A leitura compreensiva, ampliando seu vocabulário, refazendo o percurso de

autores, interpretando e inferindo o que está escrito, relacionando o que lê com sua vida e bagagem de conhecimentos que carrega.

- A identificação das variadas funções da escrita e dos diversos papéis que podem assumir seus usuários em diferentes eventos e situações.
- O reconhecimento de uma ampla gama de textos, de diferentes suportes em que estes textos são publicados, de quem os produziu e de como circulam e chegam até nós.

Dominar a escrita, ser capaz de ler e escrever textos, saber intervir oralmente em situações públicas, refletir sobre os usos da linguagem e analisar esses usos são condições essenciais para a participação social. Todas essas práticas devem fazer parte das situações de aprendizagem apresentadas aos estudantes desde o início da alfabetização.

A meta não é simplesmente a decodificação das letras. O objetivo é, além de refletir sobre como a escrita funciona, ampliar conhecimentos sobre para que serve e como pode ser usada, o que implica descobrir as relações, intencionalidades e funções sociais de cada evento em que essa linguagem está presente.

Além de conhecimentos e habilidades, é preciso, portanto, cultivar atitudes favoráveis ao uso da escrita: o interesse pelas informações, pela aprendizagem, pela ampliação do universo comunicativo. Para alfabetizar-se, é preciso apropriar-se do sistema alfabético, sendo necessário, mais especificamente:

- Conhecer o alfabeto e a categorização gráfica das letras (nos diferentes tipos de letras, maiúscula, minúscula etc.).
- Perceber as diferentes relações entre sons e letras.

- Saber converter letras em sons nas atividades de leitura e saber converter sons em letras nas atividades de escritas.
- Perceber a composição de palavras em seus aspectos quantitativos (número de letras) e qualitativos (variação e posição de letras que compõem a palavra).
- Observar o sentido e posicionamento da escrita e a segmentação das palavras.

Sem esses conhecimentos, dificilmente pessoas jovens e adultas poderão dar continuidade aos estudos e tomar parte de uma gama maior de situações em que a escrita está presente.

2.

Orientações didáticas e reflexões



Neste capítulo, oferecemos algumas orientações e indicamos atitudes que, se adotadas pelos professores-alfabetizadores, poderão colaborar para a organização dos processos de aprendizagem na alfabetização e, especificamente, na apropriação do sistema alfabético por pessoas jovens e adultas. Essas orientações perpassam todas as cenas do vídeo que acompanha este caderno, já que, em cada episódio, podemos observar como a professora-alfabetizadora e os estudantes de uma turma de alfabetização interagiram a fim de propiciar aprendizagens sobre o sistema alfabético do português do Brasil.

2.1 Contextualização das propostas pedagógicas

Aprender envolve a interação com o outro mais experiente, a ação entre pessoas. Esse outro que orienta a aprendizagem conhece e supõe o que o outro já sabe e é capaz de aprender e realizar. E cada um, na interação, ocupa um determinado lugar, por exemplo, o do aprendiz e do educador. Cada qual com uma série de responsabilidades, expectativas, trajetórias e disposições para enfrentar esta atividade.

Quando uma pessoa enfrenta uma nova aprendizagem, lança mão da bagagem cultural que carrega consigo e age junto com o outro. Essa bagagem oferece as chaves de leitura e de interpretação que permitem novas aprendizagens. Nela também se encontram os conhecimentos, noções, valores e as habilidades que podem ser utilizadas para aprender.

Aprendemos estabelecendo relações entre o que já sabemos e o novo que se apresenta. Testamos e comparamos o que já sabemos e, a partir das novas experiências de aprendizagem, verificamos a necessidade de modificar, aprimorar ou substituir nossos conhecimentos e saberes. Além de permitir o contato inicial com o novo, a bagagem cultural é a base sobre a qual novos sentidos são construídos.

Entendemos a contextualização das propostas pedagógicas como a ação intencional do

professor de situar e favorecer a atribuição de sentido pelos estudantes ao que se aprende. Os projetos didáticos são alternativas de organização da aprendizagem orientados para a contextualização, são formas de promover aprendizagens integradas e situadas para todos envolvidos no processo educativo. Não é um método ou receita, mas um formato que ganha configurações diversas para cada grupo, etapa da escolarização, profissionais da educação e envolvidos. Isto porque se relaciona diretamente com a bagagem experiencial dos estudantes, dos professores e daqueles com quem convivem em suas comunidades. E todas essas bagagens refletem-se nas indagações, temas, problemáticas abordadas nos projetos, tornando-se motores para a busca de soluções, respostas e propostas.

Segundo Fernando Hernandez, pesquisador e educador espanhol que propôs esta pedagogia, o que faz os projetos terem vida na educação escolar é o envolvimento do aprendiz naquilo que está aprendendo, conectando a comunidade escolar com o mundo vivido (HERNANDEZ, 2004). Este formato proporciona a descoberta e o entendimento de relações entre fenômenos pessoais, naturais e sociais e, assim, promove a compreensão do mundo em que se vive.

DESAFIANDO O OLHAR

Retome a proposição do Projeto Nosso Patrimônio Cultural no primeiro episódio do vídeo. Em grupo, identifique se esse projeto:

- Partiu de um tema ou de uma problematização que mobilizou os estudantes.
- Mobilizou conhecimentos prévios dos estudantes.
- Motivou os estudantes a realizarem as propostas.
- Dialogou com as necessidades de alfabetização dos estudantes.
- Articulou áreas do conhecimento e propiciou novas aprendizagens.
- Propiciou momentos de reflexão sobre a modalidade da língua escrita.
- Promoveu aprendizagens significativas e contextualizadas.

Conclua sua reflexão, indicando como os conhecimentos sobre o sistema de escrita integraram o projeto e se é possível elaborar propostas semelhantes em outras turmas de alfabetização. Não se esqueça de justificar suas respostas.

Quando se organiza o processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos é outra a relação que se estabelece entre sujeito e conhecimento. O estudo e aprendizado deixam de ser definidos por esta ou aquela disciplina ou conteúdo curricular, já que são os temas e as indagações os fios condutores desse estudo. Também é outra a relação que se estabelece com os saberes dos estudantes, valores e crenças, por serem estes elementos tomados como ponto de partida para aprendizagem, constituindo-se como indicativos do que querem saber e em que aspectos esses interesses e desejos podem gerar novas aprendizagens. Juntos, professores e estudantes, estabelecem objetivos e o percurso de aprendizagem que será desenvolvido. Na alfabetização, a apropriação do sistema alfabético, vista como um conteúdo em si, passa a ser um conteúdo a ser sistematizado a

partir das demandas potenciais dos projetos que, inevitavelmente, envolvem atividades de leitura, de pesquisa, de escuta, envolvem reflexões sobre a língua, sobre os textos e atividades de produção escrita. Esse processo, fundamental para dar continuidade aos estudos e ampliar repertórios de práticas de uso da escrita, cujo fundamento são atividades nas quais os estudantes refletem sobre as palavras e as unidades menores que as compõem, ganha outros contornos nesse tipo de organização do processo de ensino e de aprendizagem. Os conhecimentos linguísticos, tomados como ponto de partida e chegada desse processo, são colocados nessa perspectiva como dando suporte para as ações implicadas nos projetos, em situações significativas e relevantes para o grupo e a comunidade.

PARA SABER MAIS

Características principais de projetos didáticos

- Têm objetivo preciso e justificativa coerente, fundamentada em conhecimentos sobre os estudantes e naqueles mobilizados pelo tema ou questão que se quer enfrentar.
- As fontes de pesquisa, recursos e materiais estão acessíveis na execução do projeto, por todos os envolvidos.
- Os conteúdos do projeto são significativos porque permitem o estabelecimento de um grande número de relações com outros temas e áreas do conhecimento e propiciam aos estudantes colocarem em jogo o que sabem para produzirem novos conhecimentos e aprenderem mais.
- Os estudantes conhecem o objetivo do projeto e compartilham das razões para realizarem propostas.
- As atividades são planejadas, encontram-se encadeadas e em progressão e organizam-se em torno da ação mediada do professor e reflexiva dos estudantes sobre objetos do conhecimento que se quer conhecer ou necessários para o desenvolvimento do projeto.
- Os temas e seus desdobramentos dizem respeito a práticas sociais e transcendem os muros da escola.
- As propostas e atividades são desafiadoras, promovem a ação cognitiva dos estudantes, admitem estratégias variadas para resolver situações-problema e se chegar às produções esperadas.
- São flexíveis e acomodam imprevistos e mudanças de rumos, incorporam novas etapas e desvios.
- O produto final torna visíveis as aprendizagens realizadas.

2.2 Conhecimento sobre os estudantes

Como já discutido anteriormente, antes mesmo de ingressarem no processo de alfabetização, pessoas jovens e adultas desenvolveram capacidades, apropriaram-se de conhecimentos, aprenderam procedimentos, adotaram valores em variadas situações e ambientes. Essas aprendizagens são consequência das interações que integraram ao longo de suas trajetórias socioculturais. Fazem parte das respostas que criaram para lidar com inúmeras demandas de seu cotidiano, incluindo-se as situações nas quais a escrita estava presente e era necessária para realizarem ações.

Exemplos disso são eventos de ordem burocrática a que estamos expostos, como tirar documentos: a carteira de identidade, a

carteira de trabalho, o código de pessoa física (CPF), entre outros. Esses eventos implicam uma série de ações, nas quais a escrita está presente, tais como o preenchimento de formulários, a organização de documentos necessários (registro de nascimento, fotos, comprovante de residência etc.) e outros. Nessas situações, pessoas sem o domínio da escrita criam estratégias para conseguir atingir seus objetivos, como, por exemplo, contar com a ajuda de pessoas que vendem serviços, que preenchem formulários ou com colegas e familiares que as acompanham. Mesmo sendo ajudadas, participam da situação e podem aprender como esse evento funciona, bem como os modos de agir nessas circunstâncias. São experiências no mundo

DESAFIANDO O OLHAR

No primeiro episódio do vídeo, estudantes da turma de alfabetização do Centro de São Gonçalo do Amarante dão depoimentos sobre aprendizagens que realizaram fora da escola.

Assista a este episódio e tente registrar as aprendizagens que mencionaram, os âmbitos de convivência em que ocorreram e as pessoas que, de algum modo, colaboraram no desenvolvimento desses sujeitos.

Se for professor, reflita sobre seus estudantes: o que eles podem ter aprendido antes mesmo de frequentarem sua turma ou a escola? Faça um levantamento por meio de entrevistas ou rodas de conversa e sistematize esses saberes. Essa sistematização pode ajudá-lo no planejamento de projetos didáticos e seleção de atividades adequadas aos interesses e necessidades de aprendizagem de seu grupo de estudantes.

letrado que propiciam, além da aprendizagem de modelos de ação, a compreensão das variadas funções que a escrita pode assumir em nossa sociedade.

Considerar os saberes que sujeitos não alfabetizados construíram em suas trajetórias no processo de aprendizagem tem implicações para a organização do ensino. A primeira delas é que esses saberes são ponto de partida para novas aprendizagens, pois aprender é estabelecer relações entre o que se sabe e o novo que se apresenta. Testamos, comparamos o que já sabemos e, a partir de novas experiências, verificamos a necessidade de aprimorar, modificar, substituir nossos conhecimentos, apropriar-se de novos que passam a fazer parte de uma grande rede de saberes em conexão.

No caso específico do processo de apropriação do sistema de escrita, isto não é diferente: o ponto de partida será sempre os conhecimentos que possuem sobre a modalidade escrita da língua, o que sabem sobre seus usos e funções, sobre como os textos funcionam nas mais diversas situações e sobre o sistema de escrita alfabético.

Como demonstrado por Emília Ferreiro (2003), muitos jovens e adultos que nunca passaram pela escola sabem distinguir letras, números e outros símbolos usados para escrever. Identificam algumas letras (grafia e seus nomes), sabem escrever seus nomes, copiam textos e reconhecem palavras. Outros pedem ajuda para familiares ou conhecidos para realizar ações em que ler e escrever são necessários, sabem para que e em quais situações a escrita é utilizada. No início da alfabetização, jovens e adultos produzem textos que não seguem os padrões convencionais. Aos olhos de pessoas leigas, fazem coisas que parecem não ter sentido: juntam uma porção de letras para escrever frases ou palavras, escrevem palavras faltando letras, escrevem como falam, escrevem as palavras sem segmentação ou segmentadas de maneira inadequada, não usam pontuação ou parágrafos em textos. Alguns podem ocupar o papel inadequadamente, outros, ainda, podem reproduzir o formato de textos que conhecem, como listas e bilhetes, mas o que escrevem não pode ser lido por outras

PARA SABER MAIS

O que sabem sobre a escrita?

O que se quer identificar nas produções escritas e na leitura dos estudantes é, por exemplo:

- Se percebem que o sistema alfabético é um sistema de representação.
- Que letras são usadas para escrever.
- Se percebem o que a escrita representa e como representa.
- Que tipos de relações são estabelecidas entre as letras e os sons por elas representados.
- Se escrevem do jeito como falam.
- Se omitem letras de seus escritos.
- Se percebem algumas regularidades e padrões do sistema alfabético.
- Se têm consciência de que não se escreve do jeito que se fala.
- Se leem e como essa leitura se dá.

peças. Há ainda aqueles que conseguem copiar textos, sem que saibam o que está escrito.

Essas produções, segundo Ferreiro (2007), seguem padrões próprios. Estão baseadas nas reflexões que esses jovens e adultos fizeram em seu contato cotidiano com a escrita. Mas esses conhecimentos não são suficientes para que essas pessoas dominem o sistema alfabético e o conjunto de relações que o constitui, o que significa que elas precisam estudar de maneira sistemática e contínua esse objeto de conhecimento. É tornando a escrita um objeto de reflexão e análise que se descobrem seus padrões e convenções.

Para conhecer o que os estudantes sabem sobre o funcionamento do sistema alfabético, pode-se propor uma série de atividades que cada um deve realizar sozinho, de

preferência sob a observação do professor, que toma notas dos procedimentos e do modo como o estudante realiza essas atividades. Criar um clima favorável e um vínculo de confiança é fundamental para que exponham com franqueza e tranquilidade seus conhecimentos.

À medida que esses sujeitos se deparam com situações que lhes peça para colocar em jogo o que sabem, que recebam orientação sistemática e analisem suas produções e as dos colegas, poderão dominar os mecanismos da escrita. Nesse processo, não há um percurso linear e comum a todas as pessoas. Há variações que dependem da familiaridade e da reflexão que as pessoas fazem sobre o sistema, das informações que adquiriram em suas experiências com a escrita e da interação com pessoas que leem e escrevem.

A construção de hipóteses de escrita por jovens e adultos

No segundo episódio, os estudantes da turma da professora Diana, ao produzirem uma lista de elementos que farão parte do álbum do patrimônio cultural de São Gonçalo do Amarante, escrevem palavras que não seguem padrões convencionais. Grafam PEXSE para escrever PEIXE, SAOGOÇLO para SÃO GONÇALO, GALEO para GALEGO, PAPITA para TAPIOCA; ATEUNATO para ARTESANATO, BOUÇA para BOLSA. Tente responder:

1. Que conhecimentos foram mobilizados para escrever daquela maneira?
2. Por que os estudantes não escreveram de maneira convencional?

Ferreiro (2007) organizou em sua pesquisa, “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, o primeiro conjunto de dados sistematizados sobre as concepções de adultos não alfabetizados sobre o sistema de escrita, identificando semelhanças e diferenças entre crianças e adultos. Segundo a autora:

- Os adultos manifestam as mesmas exigências em relação à quantidade mínima de letras e à variedade interna em suas produções escritas que as crianças.
- Manifestam a mesma distinção entre o que está escrito e o que pode ser lido.
- Apresentam dificuldades similares a das crianças ao manejarem o todo e partes das palavras.
- Sabem distinguir outras formas gráficas de letras e letras de números.
- Conhecem variadas funções sociais da escrita.

Ela constatou que os adultos também passam por uma sucessão de etapas ou estágios com progressão regular e, em cada nível, é possível identificar aspectos construtivos que eles empregam para produzir suas escritas. Essas escritas

estranhas e não convencionais são respostas parciais para lidar com dois problemas de ordem cognitiva:

- a) O que a escrita representa?
- b) Como a escrita representa? Qual a estrutura desse modo de representação?

No ato de produzir espontaneamente textos, como no vídeo, os adultos estão lidando com dois planos da linguagem: o dos conteúdos, que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua e o plano da expressão, da pauta sonora, que diz respeito às formas linguísticas. Por isso, Ferreiro afirma que o sistema de escrita é um sistema notacional, que representa o plano da expressão (sons), por meio de símbolos (letras).

Estágios ou hipóteses da aquisição da escrita

O **estágio pré-silábico** é caracterizado pelo fato de os adultos não saberem o que a escrita representa; ainda não sabem que a escrita registra um enunciado oral ou a sequência de unidades sonoras que compõem uma palavra. Jovens e adultos que mantêm contato com o sistema alfabético e participam de situações de uso da escrita sabem que as letras são usadas para escrever, diferentemente de crianças que usam desenhos, imitações de letra cursiva, traços e grafismos. Em suas produções espontâneas, tentam lidar com um eixo quantitativo e outro qualitativo: para escrever algo é preciso um número mínimo de caracteres e uma variedade de grafias. No entanto, esses critérios não são empregados para ajustar a pauta sonora ao que escrevem. Também se observa uma correspondência global em relação aos seus escritos: adultos neste estágio não identificam partes ou unidades menores que compõem as palavras que grafaram; não há uma preocupação explícita em marcar as sílabas ou sons que compõem uma palavra. Como no exemplo abaixo, escrevem usando letras, sem fazer a devida correspondência com a sonoridade.

O contato intenso com práticas de leitura e de escrita, a análise quantitativa e qualitativa de palavras que lhes são significativas e a reflexão sobre as unidades que as compõem (letras, sílabas, sons finais e iniciais, entre outros), a leitura e exploração de textos conhecidos, nos quais tenham como desafio ajustar a pauta sonora à pauta escrita e focalizar palavras são atividades que colaboram para que avancem no domínio do sistema de escrita.

O estágio ou **hipótese silábica** marca a entrada dos adultos no processo de fonetização. Observamos neste estágio que já resolveram o primeiro problema colocado: o que a escrita representa. No entanto, ainda não sabem como se dá essa representação. Em suas produções, podemos observar tentativas de fazer coincidir aquilo que escrevem ao enunciado oral (àquilo que dizem), que letras são usadas para grafar unidades sonoras identificadas nas palavras, sendo comum corresponder a quantidade de letras à quantidade de segmentos silábicos percebidos pelos estudantes. Eles operam ainda com os eixos da quantidade mínima de letras e o da qualidade (da variação de letras na diferenciação entre palavras e no interior da palavra); assim é pouco comum usarem registros iguais para palavras diferentes ou escreverem palavras com menos de três letras. De modo geral, neste estágio, podemos observar produções que podem ser organizadas em duas grandes categorias. Na primeira, os estudantes dão atenção à correspondência entre quantidade de sílabas e quantidade de letras usadas para representá-las. Na segunda, utilizam letras que, de algum modo, correspondem aos sons percebidos nas sílabas.

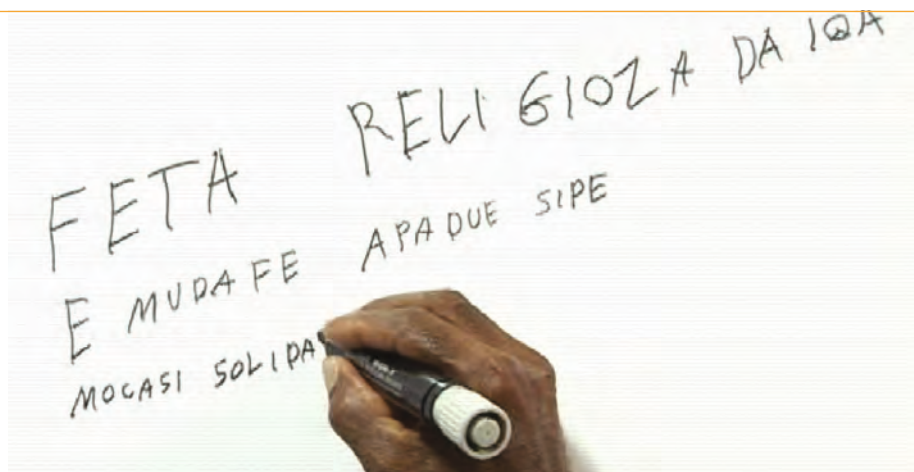
Os principais problemas que os adultos enfrentam neste estágio é o de identificar quantas letras são necessárias para escrever uma dada palavra, o de perceber que a sílaba não é a menor unidade e que esta é constituída de partes menores. Além do contato intenso com práticas de leitura e de escrita, são indicados a escrita espontânea, autoditados, a análise de suas produções, e jogos, como palavras cruzadas, para que avancem no domínio do sistema de escrita.

O estágio silábico-alfabético tem sido descrito como um estágio de transição entre o anterior, o silábico, e o posterior, o alfabético. A escrita silábica está em via de ser abandonada e os esquemas futuros, da escrita alfabética, em via de serem construídos. À medida que observam e analisam sua escrita e a de outras pessoas, com a orientação e reflexão proposta pelos professores, os jovens e adultos conseguem estabelecer relações grafofônicas para a maior parte dos casos do sistema alfabético.

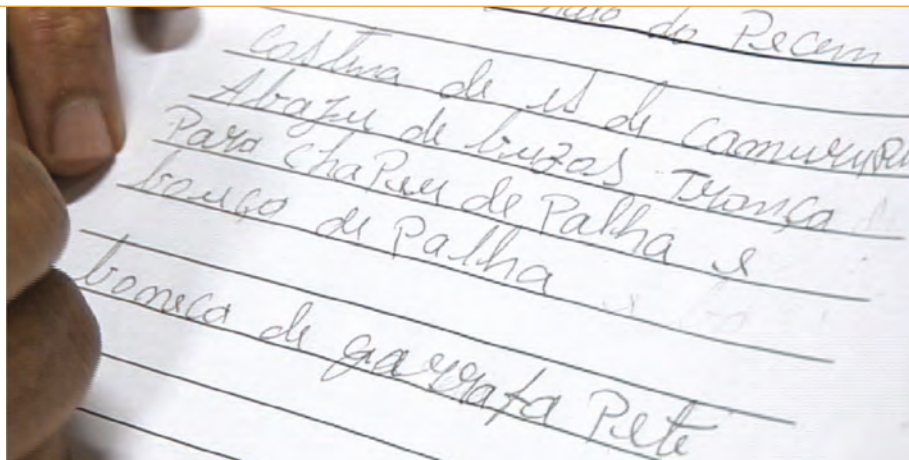
Para avançarem, adultos neste estágio precisam compreender que, em muitos casos, não é suficiente uma letra para formar uma sílaba e que não adianta simplesmente duplicar letras porque há variações na forma como as sílabas se constituem (V, CV, CCV, CVC, CCVCC etc.). No eixo qualitativo, enfrentará o problema em relação ao modo como representar diversos tipos de relação fonêmicas-grafêmicas próprias do sistema alfabético.

Sequências didáticas que problematizem esses tipos de relação, atividades de escrita espontânea, ditados,

Exemplo de
escrita silábica



Exemplo de escrita alfabética



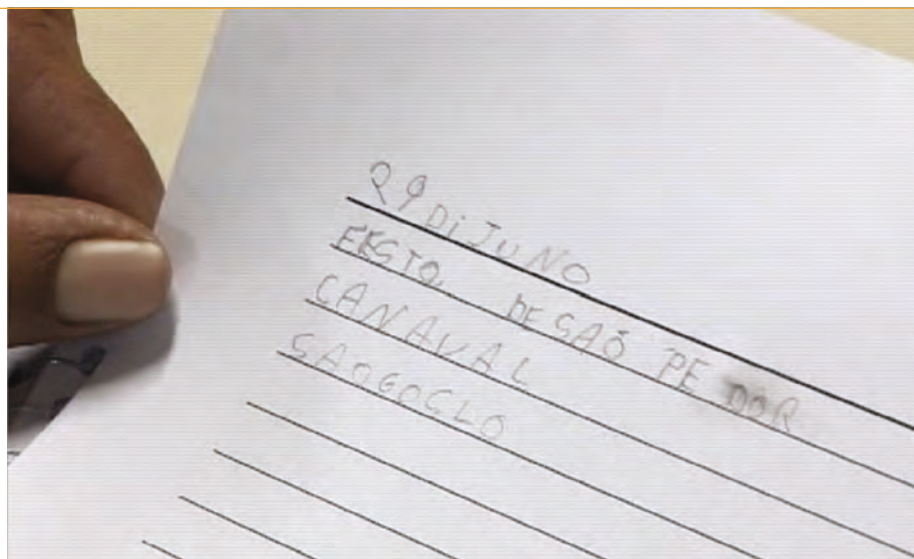
autoditados, propostas de análise da própria escrita, de palavras estáveis e significativas, além da participação em situações em que se lê e se escreve, são essenciais para que avancem nesse processo.

No estágio alfabético, os adultos compreendem os tipos de relações fonêmicas-grafêmicas do sistema alfabético. Tendo como referência outros modelos e a análise de suas produções, eles modificam suas hipóteses e passam a representar adequadamente a pauta sonora. Dominam o

mecanismo básico de formação de sílabas. Nesse estágio, ainda vão se confrontar com as convenções ortográficas, com a acentuação, com a pontuação, entre outros. Mas já conseguem produzir escritas legíveis.

Finalmente, perceberão que a correspondência entre fala e escrita não é exata. A representação no sistema de escrita segue convenções que precisam ser descobertas, algumas por meio da reflexão e inferindo regras, outras pelo estudo sistemático e pela obtenção de informações.

Exemplo de escrita silábico-alfabética



2.3 Reflexão mediada sobre a modalidade escrita da língua

Apesar de termos informações sobre alguns casos de pessoas autodidatas, que se alfabetizaram sozinhas, dificilmente alguém aprende a ler e a escrever sem o outro que organiza e orienta seu processo de aprendizagem. O processo de alfabetização é um tipo de aprendizagem que exige um sujeito mais experiente na cultura escrita, que domine o objeto que vai ser aprendido e que tenha um papel consciente e ativo sobre o processo que se estabelece, tanto na sua organização, progressão, como nas aprendizagens a que se quer chegar.

Por isso, o papel do professor-alfabetizador no processo de aprendizagem da escrita é crucial. É ele que toma uma série de decisões sobre o que, como e quando ensinar e cria situações para que os estudantes aprendam. É ele que organiza uma gama variada de atividades e vivências oferecendo pistas, explicações, indicações de como proceder, sistematizando conhecimentos recém-adquiridos, entre tantas outras oportunidades. Também é ele quem vai selecionar materiais e organizar atividades sequenciadas que colaboram para a apropriação da escrita, o desenvolvimento de capacidades, de procedimentos e atitudes para que os sujeitos possam ler e escrever com autonomia.

É responsável ainda por fazer intervenções no processo de aprendizagem de cada um e do coletivo, propondo problemas para os quais os estudantes precisam buscar soluções, motivando, descobrindo interesses

e desejos, negociando com os rumos que vão seguir e até onde vão chegar, estabelecendo coletivamente objetivos e regras de convivência.

Portanto, o professor tem um papel imprescindível na aprendizagem de seus estudantes. Seu trabalho nesse contexto é de extrema relevância, já que ele é o elemento mediador, que possibilita as interações entre os estudantes e entre estes e os objetos de conhecimento.

No cotidiano da alfabetização, é ele que, com suas expectativas de aprendizagem sobre os sujeitos, vai agir no espaço exato entre o que eles já sabem e dominam e o que ainda não sabem e precisam dominar e podem aprender. Ele desafia o patamar em que cada estudante se encontra, tomando seus conhecimentos e experiências anteriores como base, desenvolve capacidades, socializa experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade. Ele é um parceiro privilegiado na interação justamente porque tem mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao estudante

novos recursos e novos conhecimentos. Cabe-lhe, portanto, desafiar por meio de situações de aprendizagem o desenvolvimento dos estudantes, transformando a si mesmo e aos outros.

Há uma evidente mudança no foco das propostas pedagógicas, já que estas passam a se fundamentar no que os estudantes sabem sobre a escrita e no conhecimento do

DESAFIANDO O OLHAR

No segundo episódio, Diana realiza uma correção coletiva de listas produzidas pelos estudantes. Observe como ela conduz os estudantes em relação à grafia correta das palavras FESTA e REISADO. Qual seria a razão para os procedimentos que ela utilizou (colocar palavras no quadro do modo como os alunos grafaram nas folhas, operar com a palavra FESTA, trocando, oralmente, sons representados pelas letras iniciais e, conseqüentemente, as letras em si, indicar que a palavra REISADO é derivada da palavra REIS, fazer perguntas para os estudantes, entre outros)? Como os estudantes reagem? Quais as reações da professora às perguntas e comentários dos estudantes?

Comente o papel do professor nas intervenções que realiza para que sua turma compreenda o funcionamento do sistema alfabético.

professor sobre este objeto de conhecimento. No entanto, isto não significa uma diminuição da responsabilidade do professor sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar; ao contrário, o que se observa é que há novas variáveis que devem ser consideradas no ensino. Organizar as interações com a língua escrita implica ação intencional e fundamentada do professor-alfabetizador, que cria propostas e atividades que possibilitam o envolvimento e a reflexão em torno deste objeto de ensino, em outras palavras, elabora situações formais de ensino-aprendizagem, de caráter pedagógico, para que se aprenda o sistema alfabético do português do Brasil. Essas situações envolvem a reflexão, análise, aplicação e generalizações por parte dos estudantes guiados pela ação do professor, que explica, que possibilita aos estudantes opinarem, justificarem e indicarem como resolveram problemas, integra ideias, colocações e informações dos estudantes, explica, demonstra e cria atividades, seqüências e intercâmbios entre todos.

No terceiro capítulo, há exemplos concretos de como propiciar reflexões em torno dos princípios que regem o sistema alfabético. São situações que se voltam ao estudo deste sistema pelos estudantes, abordando o conhecimento do alfabeto, a relação som-letra, as propriedades sonoras do sistema alfabético, a composição de palavras em seus aspectos quantitativos (número de letras) e qualitativo (variação e posição de letras que compõem a palavra), do sentido e posicionamento da escrita. São propostas que exploram propriedades do sistema alfabético, convidando-os a comparar, identificar, decompor e compor palavras e textos, copiar, reconhecer palavras, memorizar, descobrir regras do sistema alfabético e aplicá-las. Esse processo, como dissemos, torna-se produtivo quando se conecta com a abordagem de temas de interesse dos estudantes, quando faz parte de uma situação-problema para a qual eles devem buscar uma solução ou ainda quando estão contextualizados em atividades de leitura e escrita.

PARA SABER MAIS

Sequências didáticas para uma educação reflexiva sobre a modalidade escrita da língua

A sequência didática (SD) corresponde a uma série de atividades encadeadas para ensinar um determinado conteúdo, tema, procedimento, conceito. Sua duração pode variar de dias a semanas e várias sequências podem ser trabalhadas durante o ano, de acordo com o planejado ou com as necessidades de cada turma. É organizada a partir da progressão de desafios colocados aos estudantes, permitindo a apropriação de conhecimentos e a realização de novas aprendizagens e vincula-se à utilização de metodologias e atividades diferenciadas e inovadoras.

Um primeiro passo na definição de uma sequência é conhecer o que os alunos já sabem sobre o conteúdo, tema, assunto ou conceito a ser trabalhado. É a partir desse levantamento que se pode planejar uma série de aulas com situações-problema, atividades diferenciadas, jogos, usando diferentes linguagens e gêneros e favorecendo a análise e a reflexão sobre o que e como fazem.

Uns dos maiores desafios do planejamento de SD é a definição do tempo necessário para o trabalho com uma determinada sequência ou atividade. Para determiná-lo, é necessário saber o que se quer ensinar, como cada estudante aprende e prever como será feito o acompanhamento e a avaliação. Primeiro, estabelecemos as capacidades, as noções e conceitos, os objetivos e os conteúdos que alicerçarão essa aprendizagem. Depois, pensamos nas atividades a serem desenvolvidas baseadas em uma abordagem reflexiva e em como os estudantes aprendem. Nessa organização, ainda, devemos prever a avaliação constante de suas produções e identificar quais intervenções serão necessárias caso surjam dificuldades. Por isso, recomendamos o registro individual de cada aluno para avaliação de seus avanços e dificuldades.

A SD permite vivências e reflexões variadas. No caso específico da alfabetização, coloca-se a favor tanto da ampliação do repertório de práticas de uso da escrita como da apropriação do sistema alfabético por jovens e adultos. Para produzi-las, é preciso prever um universo variado de textos, desde os significativos para os alunos, que dizem respeito a variadas práticas de uso da escrita da qual participam, até aqueles que

lhes interessam e podem ampliar seus repertórios e conhecimentos. Esse universo poderá ser usado tanto no desenvolvimento dos projetos como, posteriormente, para análise e reflexão de palavras e unidades menores que as compõem. Também é preciso selecionar um bom repertório de palavras, expressões e termos que são significativos aos estudantes e que também gerem estudos e reflexões sobre os tipos de relação entre sons e letras que o sistema alfabético comporta. É preciso ainda planejar variados agrupamentos entre os estudantes, a partir de parcerias consideradas produtivas e que promovam trocas e intercâmbios de saberes sobre o sistema alfabético.

No processo de apropriação do sistema alfabético, é necessário ainda contemplar atividades que promovam:

- A identificação das letras do alfabeto e seus respectivos nomes.
- A distinção entre sons vocálicos e sons consonantais, as letras que os representam e o papel das vogais na construção da sílaba.
- A reflexão fonológica sobre palavras ditas, operando sobre segmentos sonoros das palavras (sílabas, rimas, sons iniciais e finais etc.).
- O reconhecimento de palavras em textos e a leitura focalizando essas palavras.
- A comparação entre palavras escritas e suas unidades menores (como número de letras, número de sílabas, número de sílabas que constituem as sílabas etc.).
- A identificação da ordem e posição das letras na composição de sílabas e nas palavras e os efeitos que essa posição pode causar quando se convertem letras em sons.
- A decomposição e composição de palavras, a fim de identificar partes, separá-las e agregá-las em novos formatos.
- Aplicação de regras do sistema alfabético, propiciando a reflexão sobre o funcionamento e princípios que regulam a escrita e aplicá-los.
- A produção de escrita sem modelo, para que coloquem em jogo o que já aprenderam e possam refletir sobre sua produção.
- A produção de escrita com modelo ou cópia, que exige que prestem a atenção aos aspectos formais da escrita.

2.4 Curiosidade e envolvimento frente às produções dos estudantes

A atitude curiosa e envolvida do professor em relação às produções dos estudantes é fundamental para que, de um lado, compreenda o que se encontra na origem de uma determinada produção escrita, as bases que a fundamentaram, e, de outro, possa realizar intervenções adequadas no processo de aprendizagem.

Para tanto, é preciso trocar as lentes com as quais se observam os estudantes. Como já discutido no primeiro capítulo, jovens e adultos não alfabetizados são sujeitos que aprendem em diferentes âmbitos, que pensam e refletem sobre a escrita à medida que se envolvem em situações em que a linguagem está presente. Mesmo que ainda não tenham compreendido como funciona a escrita, eles pensam sobre seu funcionamento, pensam para que serve a escrita, pensam em estratégias para participar

de situações em que precisam usar a escrita de algum modo (por exemplo, para retirar documentos, para pegar ônibus etc.). Desse modo, suas produções revelam a aplicação desses conhecimentos, refletem valores e representações que possuem sobre si e sobre a própria atividade.

Suas produções são encaradas não como problemas a serem corrigidos, que informam sobre o que não sabem, mas como indícios e pistas sobre o que sabem, sobre as bases a partir das quais construiriam suas respostas, sobre procedimentos que consideram adequados para resolver determinada atividade. São matérias-primas para intervenção e criação de novas atividades, são dados para análise e pesquisa do professor, que depende da compreensão desta produção para promover novas aprendizagens.

DESAFIANDO O OLHAR

Após a leitura deste capítulo, assista ao primeiro e segundo episódios do vídeo e registre em suas notas de estudo:

- Atitudes da professora que colaboraram para que os estudantes realizassem aprendizagens.
- Procedimentos que a professora usou no desenvolvimento das atividades que favoreceram o envolvimento dos estudantes e a realização das tarefas.
- O modo como o ambiente foi organizado e suas variações no decorrer das propostas.
- A rotina, as propostas e o modo como se distribui em um período de aula.

Defina quais atitudes e procedimentos você poderia adotar nas aulas para favorecer a aprendizagem do sistema alfabético por jovens e adultos.

3.

O ensino e a aprendizagem do sistema alfabético do português do Brasil



Vamos tratar, neste capítulo, de algumas noções para ensinar aqueles que estão aprendendo a ler e a escrever. As noções aqui discutidas estão longe de esgotar uma série de fenômenos que se mostram presentes no ato de leitura e de escrita, mas são essenciais para que a aprendizagem aconteça. Elas envolvem conhecimentos específicos relacionados ao sistema sonoro e sistema ortográfico de nossa língua, bem como às relações que ocorrem entre esses sistemas.

3.1 O sistema sonoro

O sistema sonoro na fala

Quando tratamos do sistema sonoro, devemos considerar, em primeiro, lugar, a produção do som do ponto de vista dos diferentes falares que constituem o português brasileiro (PB). Se especificamos “português brasileiro”, é porque a língua portuguesa é também falada em muitos outros países – em Portugal, por exemplo – e, nesses países, a língua adquire características diferentes das que temos por aqui, tão diferentes que filmes falados em português de Portugal têm sido legendados para a comunidade brasileira!

São inúmeros os falares característicos do povo brasileiro. Esses falares apresentam, conforme a região,⁸ características que os diferenciam do falar de outras regiões, com pronúncias muito particulares.

Os falares, no entanto, não se dividem por regiões do ponto de vista político: uma mesma região, como a Sudeste ou a Nordeste, pode apresentar diferentes falares. Sabemos bem que o que se conhece por “sotaque nordestino” agrupa inúmeros modos de falar, que podem, às vezes, serem vistos como semelhantes para alguém que não é da região, mas que são bem diferentes para quem é de lá.

Esses diferentes falares são conhecidos por “variantes linguísticas”, que apresentam, além dos aspectos envolvendo a pronúncia,

outros que dizem respeito às palavras e às construções de língua observadas. Aqui, vamos nos deter particularmente na questão da pronúncia.

Assim, uma palavra como TIA será pronunciada por alguns brasileiros como [tchia]”,⁹ ou seja, com um som chiado que antecede a letra I, e, por outros, como [tia]. Uma palavra como ESCOLA será pronunciada pela grande maioria dos brasileiros como [iscóla] – e não se trata de uma pronúncia relacionada à classe social ou ao fato de o falante em questão ser ou não alfabetizado. É claro que existem os que pronunciam [escóla], mas estes são poucos diante dos que falam [iscóla]. Uma palavra como FOME pode ser pronunciada com um som [ó], aberto, como no falar de muitos paulistanos, que dizem [fómi], mas ser pronunciada com um som [o] mais nasalizado, mais fechado, como no falar de muitos nordestinos. Enfim, esses são apenas alguns exemplos para mostrar que, do ponto de vista da produção de som pela fala – ou, para simplificar, do ponto de vista do sistema sonoro na fala – temos muitas variações de sons para uma mesma palavra, e, conseqüentemente, para uma mesma letra que dela faz parte.

Retomemos o exemplo da palavra TIA. Nessa palavra, a letra conhecida pelo nome de “tê” pode ser pronunciada de duas maneiras

8. São vários os fatores que interferem na constituição dos modos de falar de um povo. Atentaremos, aqui, mais especificamente para as características regionais, sabendo, de antemão, que as variações linguísticas não se restringem a elas.

9. O uso de colchetes indica que a pronúncia é tomada, genericamente, como objeto de discussão. Não se trata, portanto, de transcrição fonética. Por sua vez, empregaremos maiúsculas para remeter à grafia (letra, sílaba ou palavra).

DESAFIANDO O OLHAR

Reveja alguns dos depoimentos dados no primeiro episódio e perceba as diferentes características relacionadas aos modos de falar de cada um dos estudantes. Em que elas se assemelham e se distanciam do seu modo de falar? Atente não apenas para as pronúncias das palavras, mas para as construções utilizadas e para as próprias palavras empregadas.

na sílaba TI: como [ti] e como [tchi]. Essa pronúncia [tch] tende a ocorrer em muitos falares, mas só aparece quando a letra T se encontra em determinados “ambientes”, como em TIA, TINTA ou LEITE, sendo que, no caso desta última palavra, ela depende ainda do modo como se dá a pronúncia da letra E.

Os “ambientes” dizem respeito às letras que antecedem ou seguem a letra T, bem como aos sons que essas letras representam quando pronunciadas. Se lermos essas palavras, veremos que a letra T é seguida da letra I em TI-A, e a letra I tem o som [i]; vemos ainda que em TINTA, a letra T é seguida das letras IN, que são pronunciadas como um som [i nasal] (o som que temos quando pronunciamos IN);¹⁰ por fim, em LEI-TE, a letra E da sílaba TE também pode ser pronunciada com [i] (se escreve LEITE, mas se pronuncia, conforme a região, [leite], [leiti] ou [leitchi]).

Esse exemplo nos mostra que a letra T tende a ser pronunciada [tch] quando se encontra seguida de um som [i], seja esse som oral como em TI, nasal como em TIN, ou um [i] que vem da pronúncia de [e] que vira [i] em sílabas átonas,¹¹ como em TE de LEI-TE. Nesse último caso, a pronúncia da letra E, por

se encontrar em uma sílaba átona, aproxima-se da pronúncia [i], mas de uma pronúncia [i] menos intensa ou mais fraca.

Nos outros ambientes, ou seja, quando a letra T é seguida de A (TA-CO), de O (TO-CO), de OM (TOM-BO), de R (TRA-MA) etc., a letra T não é pronunciada [tch]. Há, no entanto, determinadas regiões do Brasil que pronunciam a palavra OITO como [oitchu], o que mostra que, para esses falares, o T será pronunciado [tch] em ambientes diferentes dos que apresentamos.

Essa breve reflexão nos permite introduzir a noção de fone.

O fone é uma unidade sonora atestada na produção da fala. *Quando lemos a palavra TIA, pronunciaremos a letra T ora como [t], ora como [tch].* Isso significa que a letra T, na palavra TIA, representa dois fones diferentes conforme a pronúncia das pessoas: [t] e [tch]. Além desse fone relacionado à letra T, temos ainda os fones relacionados às letras I e A. Em suma: uma palavra como TIA representa três fones – um referente à letra T, outro à letra I, outro à letra A –, sendo que o fone referente à letra T varia conforme os falares, conforme as regiões do Brasil.

10. Um som “oral” é quando o ar, na hora de produzir o som, sai pela cavidade oral, isto é, pela boca; um som “nasal” é quando o ar, além de sair pela cavidade oral, sai pela cavidade nasal, pelo nariz.

11. Sílaba átona é a sílaba de menor intensidade na pronúncia; sílaba tônica, a sílaba de maior intensidade. Em uma palavra como LEITE, a sílaba tônica, mais fortemente pronunciada, é LEI-, e a sílaba átona é -TE.

PARA SABER MAIS

Fone não é letra. É o som que a(s) letra(s) representa(m) quando esta(s) se insere(m) em uma palavra; é a pronúncia que a letra representa em um ambiente determinado pela palavra.

Vale observar que em uma palavra como PATO, todo mundo tende a ler a letra P do mesmo jeito, de norte a sul do Brasil. Do mesmo modo, a letra O, nessa palavra, de um modo geral, vai representar o fone [u], de norte a sul do Brasil: escrevemos PATO, mas fala-se [patu]. O fenômeno é o mesmo daquele que se observa em LEITE: se, ao pronunciar a sílaba TE de modo átono, a pronúncia de E aproxima-se de uma pronúncia [i] menos intensa, ao pronunciarmos – TO de modo igualmente átono, a pronúncia de O aproxima-se de um [u] menos intenso. Nessa palavra, temos, portanto, quatro fones, um para cada letra (P-A-T-O), sendo estes representados por [p-a-t-u].

Isso nos mostra uma das principais questões em jogo na aprendizagem da escrita: considerando a pronúncia de uma mesma palavra por falantes de todo Brasil, uma das letras dessa palavra pode ter pronúncias variadas (caso da letra T, de TIA), outra pode ter, de um modo geral, a mesma pronúncia (caso da letra P, de PATO), e outra pode ter a mesma pronúncia, mas não condizente com o som que esperamos dela (caso da letra O, de PATO, que é pronunciada como um [u] menos intenso).

Ora, para aprender a escrever, o aluno terá necessariamente que aprender a lidar com essa variação típica da fala, uma vez que o sistema ortográfico desconsidera essa

variedade de pronúncias: podemos falar [tia] ou [tchia], mas escreveremos sempre TIA. Por outro lado, terá que aprender também a lidar com casos que não são relacionados exatamente à variação de pronúncia, mas à prosódia da língua portuguesa, caso da palavra PATO, pronunciada [patu], com [u], pelo fato de uma sílaba ser forte ou tônica (PA-) e a outra fraca ou átona (-TO). Como observado, é o fato de a sílaba ser átona que faz a letra O ser pronunciada como um [u] menos intenso.

O sistema sonoro na língua

Por que falar em sistema sonoro na “fala” e sistema sonoro na “língua”?

Retomemos o exemplo da palavra TIA para entender essa diferença. Se, durante uma conversa, um falante pronunciar [tchia] e outro [tia], é fácil perceber que as diferentes pronúncias não impedem que eles se entendam. Isso significa que os falantes, independentemente das diferentes pronúncias, sabem que se trata da mesma palavra TIA (e não da palavra DIA, por exemplo).

No entanto, se esses mesmos falantes ouvissem a palavra DIA, seja pronunciada como [dia], seja como [djia], ou se ouvissem MIA, LIA, RIA, VIA, PIA, JIA, certamente iriam perceber que se trata de palavras diferentes.

PARA SABER MAIS

Os fonemas são unidades sonoras abstratas, às quais só podemos chegar por meio dos fones. Os fonemas se materializam na fala por meio dos fones. Um fonema pode se materializar na fala sempre por meio de um mesmo fone, ou pode se materializar na fala por meio de fones diferentes.

Vemos assim que há unidades sonoras que, apesar de diferentes para quem as escuta, não produzem diferenças de significados: é o caso da pronúncia [tia] quando comparada à pronúncia [tchia]. Dizemos aqui que temos dois sons diferentes na fala – dois fones – que apontam para um mesmo som no sistema sonoro na língua, logo, para um mesmo fonema.

E temos, por outro lado, unidades sonoras que produzem diferença de significados: é o caso da pronúncia da palavra TIA – qualquer que seja, com [t] ou [tch] – quando comparada com a pronúncia da palavra MIA. Dizemos, então, que temos dois sons diferentes, o que decorre da letra T de TIA e o que decorre da letra M de MIA, ou melhor, que há dois fones que apontam para dois fonemas distintos. Isso mostra que, na fala das pessoas, vamos nos deparar sempre com fones.

Por fim, nas palavras PATO e TIA temos:

PATO — fonema /p/ que se materializa na fala por meio do fone [p] e na escrita por meio da letra P

TIA — fonema /t/ que se materializa na fala por meio dos fones [t] ou [tch] e na escrita por meio da letra T

Diante disso, o que vem a ser o fonema afinal?

O fonema é uma unidade sonora (abstrata) “distintiva”, isto é, que nos permite diferenciar significados.

Voltando ao exemplo da letra P quando esta faz parte da palavra PATO, vemos que o som produzido – o fone [p] – não tem sentido nenhum sozinho. Que sentido dar ao som [p]? No entanto, é esse som que permite dizer que em P-A-T-O temos uma unidade com sentido diferente daquele observado em MATO. Ou seja, o som inicial [p] diferencia PATO de MATO, de TATO, de FATO etc.

PARA SABER MAIS

Se dois sons têm o mesmo papel no interior da língua, ou seja, se a diferença entre eles não é utilizada para diferenciar palavras, esses dois sons constituem um mesmo fonema: é o caso do fonema /t/ de TIA, que é pronunciado ora como [t] ora como [tch]. Se a oposição for distintiva, fazendo passar de uma palavra a outra, trata-se de dois fonemas diferentes: é o caso de PATO e MATO, em que a diferença dos sons iniciais [p] e [m] apontam para os fonemas /p/ e /m/.

PARA SABER MAIS

Dessas várias relações aqui apontadas, é importante saber que:

1. O som representado pela(s) letra(s) não é o fone, mas o fonema. Podemos pronunciar a palavra TIA com [ti] ou [tchi], mas escrevemos sempre do mesmo jeito, com as letras TI. A escrita desconsidera as variações características da fala;
2. O som que a letra representa está relacionado à posição que ela ocupa em uma determinada sílaba, sílaba que, por sua vez, aparece no interior de uma palavra. A

letra M só representa o som [ma], [me] etc. quando aparece em posição de início de sílaba seguida de vogal: MA-LA, ME-NI-NO. A letra M, em outra posição, por exemplo, em fim de sílaba no meio da palavra (LOM-BO), dá origem a um som de uma vogal nasal (é como se lêssemos o LOM- de lombo como [lõ]). Esse som de vogal nasal é facilmente percebido quando comparamos a pronúncia de LOM-BO, em que se observa a letra M após a vogal O, com a pronúncia de LO-BO, sem a letra M.

3.2 O sistema ortográfico

No sistema ortográfico, a representação dos sons da nossa língua é feita por meio de letras. Seria muito simples escrever se, para cada som, houvesse uma letra específica e se cada letra conhecida representasse a pronúncia de apenas um som. No entanto, não é assim que a escrita funciona, não existindo uma única relação, mas várias relações entre letras e sons.

Por exemplo, existem casos em que uma mesma letra representa sons diferentes: a letra X, quando seguida da letra A, é pronunciada [cha] em CAIXA e [za] em EXATO (isso para não falar das diferentes pronúncias que a letra X em uma palavra como EXPLICAR evoca!).

Existem outros casos em que letras diferentes representam um mesmo som: o som [za]

pode aparecer, na escrita, com as letras S (em CASA), Z (em BELEZA) e X (em EXATO) seguidas da letra A.¹²

Existem ainda sons que ora são representados por uma só letra, ora por duas letras: o som [ch] pode ser representado pela letra X em XÍCARA ou pelas letras CH em CHINELO.

Por fim, se existe letra que, sozinha, representa duas unidades mínimas de som – é o caso da letra X, que em TÁXI, representa os sons [k/s] – existe também aquela que não representa som nenhum! É o caso da letra H de hora, homem.

Vamos partir, portanto, dessas colocações para pensar em como o professor pode tornar a aprendizagem da leitura e da escrita mais reflexiva para os estudantes.

12. É importante observar que a palavra CASA só dá origem ao som [za] porque a letra S é intervocálica, ou seja, precedida e seguida de vogal.

3.3 Reflexões sobre o ensinar e o aprender

3.3.1 Sons vocálicos e sons consonantais

Uma primeira atividade bastante interessante de ser desenvolvida com os alunos diz respeito à percepção da articulação dos sons e possibilita a distinção de sons vocálicos e sons consonantais. Essa distinção pode auxiliar na própria aprendizagem da distinção existente entre letras que representam vogais e letras que representam consoantes.

Em primeiro lugar, é necessário saber que, enquanto temos, do ponto de vista do sistema gráfico ou do alfabeto, cinco letras que representam vogais – A, E, I, O, U –, do ponto de vista do sistema sonoro, temos sete vogais orais: [i], [ê], [é], [a], [ô], [ó], [u]. Vogais orais são vogais cujo ar sai livremente pela cavidade bucal.

letras vogais	A	E		I	O		U
sons vocálicos orais	[a]	[ê]	[é]	[i]	[ô]	[ó]	[u]

É importante, portanto, a cada vez que for efetuar a leitura da letra E, pronunciar [ê] e também [é], assim como, ao ler a letra O, pronunciar [ô] e [ó]. Assim, o aluno pode perceber que dois sons vocálicos distintos – [ê] e [é]; [ô] e [ó] – são grafados com a mesma letra, no caso E e O sem a presença necessária de acentos gráficos: o som vocálico [ó] pode aparecer em COS-TA (sem acento) e pode aparecer em PÓ (com acento); o som vocálico [é] pode aparecer em FES-TA (sem acento) e em PÉ (com acento). Ver ainda a pronúncia das palavras VELA, na qual a letra E é pronunciada [é], e GOLE, na qual a letra O é pronunciada [ó]. Sobre essas letras não recai a acentuação das palavras.

DESAFIANDO O OLHAR

No segundo episódio, Diana chama a atenção dos alunos para a pronúncia da palavra COSTA, mostrando que a letra O representa, neste caso, um som aberto. Nesse momento, uma das alunas interage com a professora trazendo como exemplos as palavras POSSO, do verbo PODER, e POÇO. Do ponto de vista da pronúncia, há diferença entre essas palavras? Em que esses exemplos dialogam com a explicação dada pela professora?

Retome ainda o projeto didático e observe as orientações dadas na abertura do 2º dia de atividades. Quais as aprendizagens esperadas pela Diana ao estimular esse conjunto de reflexões em torno das letras E e O?

Como já foi dito, também existirão variações de pronúncia relativas à posição em que a vogal se encontra na sílaba, tais como se observa na leitura e pronúncia da letra O presente na palavra PATO, cujo som tende a ser de [u] menos intenso: na maioria das vezes, lê-se e fala-se [patu], mas mantendo a sílaba tônica, que é a sílaba forte, no PA. Marcaremos essa sílaba tônica com um sublinhado, para indicar a pronúncia mais acentuada: [patu]. Em suma, a letra O é pronunciada como [u] menos intenso por cair em sílaba átona, sílaba com menos intensidade. Essas pronúncias envolvem, no entanto, questões de tonicidade (sílabas átonas e sílabas tônicas) e não serão tratadas nesse momento.

Em segundo lugar, é preciso saber que o som vocálico é um som produzido sem nenhuma obstrução da passagem de ar que vem dos pulmões. Quem tiver fôlego, pode sustentar a pronúncia do A por muito tempo. Já o som consonantal é um som produzido com algum tipo de obstrução da passagem de ar. Para perceber essa obstrução, basta tentar pronunciar a letra P sem auxílio de nenhuma vogal (ou seja, sem dizer [pê]). Vemos que é impossível pronunciá-la sozinha, pois o som [p] implica um fechamento dos lábios: o lábio inferior comprime o lábio superior trazendo uma obstrução momentânea da passagem de ar.

Assim, dois exercícios de percepção podem ser aplicados: um primeiro que diferencia sons vocálicos de sons consonantais; um segundo direcionado apenas aos sons vocálicos.

DESAFIANDO O OLHAR

No terceiro episódio, Diana realiza duas sequências didáticas com os estudantes. Estas sequências encontram-se no projeto. Observe-as no vídeo e, em seguida, consulte cada uma delas no projeto e responda. Quais palavras foram selecionadas para análise e reflexão sobre o sistema alfabético? Além de textos, quais seriam fontes e matérias-primas ideais para promover reflexões sobre o sistema alfabético, tipos de relações fonêmicas-grafêmicas e seu funcionamento?

1º Exercício

Solicitar aos alunos que pronunciem as letras A, U, I para perceber que o ar sobe livremente dos pulmões, sem nenhum tipo de obstrução. Esses são sons vocálicos. Depois, que pronunciem as letras P, F, conhecidas pelos nomes “pê” e “éfi” (ou “fê”), sem o auxílio de nenhuma vogal, ou seja, sem o auxílio da própria vogal que aparece nos seus nomes. O mais importante é fazê-los perceber o movimento articulatório: na pronúncia do som [p], os lábios se contraem, bloqueando completamente a passagem do ar. Nenhum som será ouvido aqui. Já na pronúncia do som [f], os lábios inferiores tocam os dentes incisivos superiores, deixando escapar um pouco de ar, pois o bloqueio, nesse caso, é parcial. Escutamos, desta vez, um som relacionado à própria articulação que, ao permitir que o ar saia, contribui para que este seja produzido. Podemos dizer que é só quando se associam a um som vocálico que o som [p] e o som [f] serão efetivamente ouvidos – [pa], [pi], [fu], [fa] –, ainda que o [f], como dissemos, seja audível dadas as características de sua articulação .

Fazer ainda com os alunos a articulação do [m] [lê-se “mê”], sem o auxílio de qualquer som vocálico (não se deve dar o nome da letra M, nem ler “mê”; apenas iniciar a pronúncia de uma palavra como MA-TA, sem que se pronuncie o “-ata”). Se não fosse a presença de um som vocálico, tudo o que teríamos é um fechamento dos lábios sem a emissão de nenhum som, tal como se observa com o P. A diferença é que, com a letra M, o ar vindo dos pulmões direciona-se também à cavidade nasal.

São dois os objetivos do primeiro exercício:

1. Mostrar que um som consonantal sozinho NÃO tem como ser pronunciado, é pouco pronunciado ou é pronunciado como “ruídos” (caso de “ZZZZZ”, que busca imitar o barulho feito por um inseto). O som consonantal necessita de um som vocálico para ser ouvido – o que explica o nome consoante, o que “soa com”.
2. Apresentar a própria noção de sílaba. Uma sílaba se constrói, portanto, em torno de uma vogal. Existem sílabas só com vogais – A-MO-RA, I-GRE-JA –, mas não há sílabas só com sons consonantais. É importante buscar palavras para iniciar a percepção da sílaba, construídas em torno das vogais. Essas palavras podem e devem ser retiradas dos diferentes textos trabalhados em sala de aula.

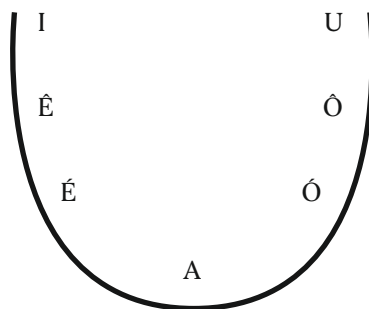
2º Exercício

Relembrar (nunca é demais relembrar!) que os sons vocálicos orais – [i], [ê], [é], [a], [ó], [ô], [u] – são audíveis porque o ar passa livremente pela cavidade bucal, sem encontrar nenhuma obstrução.

Pode-se ainda fazer o aluno articular os sons vocálicos nessa ordem – [i], [ê], [é], [a], [ó], [ô], [u] –, para que preste atenção ao movimento articulatório da língua e dos lábios na pronúncia de cada som (por exemplo, para pronunciar [ê], o aluno fecha muito mais a boca do que para pronunciar [a]; para pronunciar [u], o aluno arredonda os lábios e a língua se retrai em direção à garganta).

O professor pode apresentar, no quadro, o seguinte esquema, que representa a articulação dos sons vocálicos. O objetivo é fazer com que os alunos pronunciem os diferentes sons e percebam a sua articulação.

Sons vocálicos orais



É interessante perceber que o som [i] e o [u] são vogais altas ou fechadas porque, ao pronunciá-los a boca está mais fechada do que quando pronunciamos o som [a], vogal chamada de baixa ou aberta; já os sons [ê] e [ô] são vogais semifechadas, enquanto os sons [é] e [ó] são vogais semiabertas (a boca está mais aberta do que fechada).

Ao fazer o movimento articulatorio no sentido indicado, isto é, seguindo a sequência [i], [ê], [é], [a], [ó], [ô], [u], percebe-se que os sons [ó], [ô], [u] se dão com o arredondamento dos lábios, o que não se observa na articulação dos outros sons vocálicos. E, ao arredondar os lábios, a língua se retrai em direção ao fundo da boca (a pronúncia do [u] mostra muito bem essa retração).

Essa percepção dos sons vocálicos orais, além de mostrar a sua importância para a construção da sílaba, evidencia também que, na escrita, o número de letras vogais é inferior. Deve-se, assim, chamar a atenção para o fato de que os “sons vocálicos orais” serão representados na escrita por apenas cinco letras vogais: A, E, I, O, U.

3.3.2 A sílaba

Todo o trabalho reflexivo envolvendo a aprendizagem de leitura e escrita é feito em torno da sílaba. Conhecer o alfabeto é absolutamente importante, mas mais importante ainda, é saber que as letras do alfabeto se combinam de modos específicos e que são pronunciadas graças a essas combinações.

Em outras palavras, se as letras têm um nome que lhe é dado pelo alfabeto, nem sempre o nome da letra corresponde ao som que ela irá apresentar em uma dada sílaba. A letra C, cujo nome é “cê”, só representa o som evocado por esse nome – ou seja, [sê] ou [si] – em palavras como CEBOLA, CIPÓ, CINTO.

Se devemos sempre apresentar a letra e o seu nome, é essencial estimular práticas reflexivas envolvendo o posicionamento que uma determinada letra ocupa no interior da sílaba para que o aluno perceba os sons que ela vai representar nessa posição precisa.

Não é possível trabalhar com palavras contendo sempre a mesma família silábica (e nem é isso que estamos aconselhando aqui). Como as atividades são organizadas a partir de palavras oriundas de atividades diversas (retiradas de textos trabalhados oralmente com os alunos, de momentos de correção coletiva etc.) cabe, sobretudo, a partir de algumas destas palavras que lhes foram apresentadas, buscar outras palavras, pares de palavras próximas, dividir palavras, retirar e acrescentar letras nas palavras de modo a fazer o aluno compreender o que se passa no processo de aprendizagem da escrita.

3.3.3 A didática silábica como percepção para o papel do fonema na língua

Tomemos como primeiro exemplo a palavra FATO¹³ para observar as atividades reflexivas que podem ser desenvolvidas junto aos alunos.

1. Pode-se, inicialmente, após a apresentação da grafia da letra F, fazer o aluno perceber o seu movimento articulatório. Para isso, é necessário que ele a pronuncie sem a ajuda de nenhuma vogal.¹⁴
2. Mostrar que é a letra A que permite ao som [f] ser manifestar plenamente, ou seja, é ao pronunciar [fa] que se escuta o próprio som produzido pela letra F nessa sílaba. Essa reflexão deve ser feita oralmente e sempre em voz alta.
3. Repetir a percepção da articulação da letra T, sem dizer [tê]. Não pode haver, inicialmente, emissão de sons vocálicos. Os alunos vão perceber que a ponta da língua vai tocar a parte detrás dos dentes incisivos.
4. Associar a letra T às letras A, I, U, colocando essas sílabas no quadro: TA, TU, TI. Fazê-los pronunciar TA, TU, TI, dizendo-lhes que há quem pronuncie TI ora como [tchi] ora como [ti], por exemplo. O objetivo é fazê-los perceber que, sem a vogal, não se produz sílabas. Pode-se, por exemplo, fazer uma brincadeira juntando TF para que os alunos tentem pronunciá-las.

13. Como será visto a seguir, esta palavra foi selecionada por permitir reflexões variadas, uma delas dizendo justamente respeito às possibilidades de criação de novas palavras que a mudança de um dado som, representado por uma das letras que a constituem, provoca. No entanto, qualquer palavra da língua pode dar margem ao tipo de atividades por nós sugeridas.

14. Escolhemos a letra F pelo fato de ela representar um mesmo som: o [f]. No entanto, lembre-se de que, caso escolha a letra C, o trabalho articulatório já é mais complexo, pois essa letra representa o som [s] (em CEBOLA, CIPÓ) e o som [k] (em COPO, CAMA etc.). Daí a importância de sempre tomar como ponto de partida uma dada sílaba no interior de uma palavra, pois, como vimos, são os diferentes ambientes da letra que vão permitir perceber o som que ela representa.

O que escutamos, são explosões de ar que saem dos pulmões, sem que os sons que essas letras poderiam produzir sejam efetivamente ouvidos.

Terminada essa primeira etapa de percepção de articulações, passar para o trabalho envolvendo as diferentes sílabas, apresentando a palavra no quadro – FATO – e, depois, as sílabas que a constituem: FA-TO.

Fato	FA	TO
------	----	----

As possibilidades de sequências pedagógicas a partir daí seriam:

1. Ler a palavra normalmente, ou seja, ler [fatu]. Não se deve nunca forçar pronúncias com os alunos. A palavra FATO só seria pronunciada com um [o] final se tivéssemos um acento gráfico na sílaba -TO (por exemplo, FATÔ), o que sabemos bem que não ocorre. Portanto, os alunos devem perceber que a letra O, nessa palavra, por ser pronunciada de modo menos intenso, aproxima-se do som produzido pela letra U. No entanto, na escrita temos uma letra O porque a sílaba -TO não é forte (tônica).
2. Comparar a pronúncia de FA-TO com a pronúncia de FA-TÔ (mesmo sabendo que essa palavra não existe). Estimular a pronúncia dos alunos, mostrando-lhes que, em FATO, a sílaba forte é a primeira (FA-), e que em FA-TÔ, a sílaba forte é a segunda (-TÔ). Portanto, as leituras das duas palavras diferem: FATO se lê [fatu], acentuando a sílaba FA-, enquanto a palavra fictícia FATÔ se lê [fatô], acentuando a sílaba -TO.

Mostrar, no quadro, como seria a grafia dessas palavras:

Σ FATO FA-TO (lê-se [fatu] por conta da sílaba tônica cair no FA)

Σ FATÔ FA-TÔ (lê-se [fatô] por conta da sílaba tônica cair no TÔ)

DESAFIANDO O OLHAR

No segundo episódio, Diana, ao escrever a palavra FESTA no quadro, solicita aos alunos que pronunciem só o som que o F faz, sem o auxílio de um som vocálico. Ao produzir uma nova palavra, desta vez, TESTA, ela lhes pede que pensem, desta vez, no som que o T representa e lhes dá as mesmas orientações: nessa produção, não se pode pronunciar um som vocálico. Ao término desse conjunto de atividades, muitas feitas apenas oralmente, ela escreve no quadro TST e lhes pede que expliquem porque não há, nesse caso, uma palavra. Veja ainda que, nesse mesmo episódio, o professor Artur faz importantes considerações sobre a estrutura da sílaba, chamando a atenção para o fato de que nem toda sílaba é como as que aparecem em BOLA.

Refleta sobre o modo como a professora apresenta a noção de sílaba ao aluno e sobre as aprendizagens por ela esperadas, relacionando-as às próprias considerações feitas pelo professor Artur.

3. Apresentar um novo par de palavras: TATO e TATU. Mostrar sempre a separação silábica: TA-TO; TA-TU. Na leitura, a palavra TATO será lida [tatu], acentuando a sílaba TA-. Já a palavra TATU será lida [tatu], acentuando-se a sílaba -TU.

Para o quadro:

Σ TATO TA-TO (lê-se “tatu” por conta da sílaba tônica cair no TA)

Σ TATU TA-TU (lê-se “tatu” por conta da sílaba tônica cair no TU)

4. Apresentar-lhes oralmente duas novas combinações (elas podem ser inventadas, ou seja, não dar origem a palavras existentes na língua). O objetivo é fazê-los escrever, para ver se entenderam a explicação. Pode-se fornecer, por exemplo, a palavra TOFU, que é um queijo à base de soja, e TOFO (que, enquanto palavra, não existe). Pedir para que escrevam prestando atenção à pronúncia da sílaba tônica e átona. Os alunos devem perceber que, em TOFU, a sílaba forte é o FU, o que faz com que a palavra seja grafada com a letra U. Já em TOFO, pronunciada [tofu], a sílaba tônica é o TO-. Como [fu] é a sílaba átona, deve ser grafada com a letra O: -FO.
5. Retomar a palavra FATO e, a partir dela, trocar apenas a primeira letra, comparando FATO com TATO.

FATO	FA	TO
TATO	TA	TO

Os alunos devem perceber que a troca do som representado por essas letras muda o sentido das palavras. Pode-se pedir aos alunos fornecerem oralmente outras palavras construídas a partir de uma mudança de som referente à letra inicial (por exemplo PATO, MATO, LATO). Essas palavras podem ser escritas no quadro, seguidas de suas sílabas constitutivas.

Para o quadro:

Σ FATO FA-TO (lê-se [fatu] por conta da sílaba tônica cair no FA)

Σ PATO PA-TO (lê-se [patu] por conta da sílaba tônica cair no PA)

Σ MATO MA-TO (lê-se [matu] por conta da sílaba tônica cair no MA)

Σ LATO LA-TO (lê-se [latu] por conta da sílaba tônica cair no LA)

6. A partir da mesma palavra fato, deixar outra posição em aberto. O exercício em que se abrem posições ajuda o aluno a buscar possibilidades combinatórias ao mesmo tempo em que observa o que vem antes ou depois da posição a ser preenchida. Se no exercício anterior, a posição em aberto foi a posição ocupada pela letra inicial da palavra (___ATO), agora, pode-se deixar em aberto a segunda posição: (F__TO).

__ATO	__A	TO	FATO MATO PATO
F__TO	F__	TO	FOTO FETO FITO

No exercício, mostrar ao aluno que, nessa posição, só cabem letras vogais, não se esquecendo de lhes mostrar que a mudança de som constrói uma palavra nova.

Para o quadro:

Σ FOTO FO-TO (lê-se [fótu] por conta da sílaba tônica cair no FO)

Σ FETO FE-TO (lê-se [fétu] por conta da sílaba tônica cair no FE)

Σ FITO FI-TO (do verbo fitar, observar; lê-se [fitu] por conta da sílaba tônica cair no FI)

7. A partir do exercício anterior, mostrar que a pronúncia das letras O e E são abertas: o que se escuta, são os sons [ó] e [é].

8. A partir da mesma palavra FATO, deixar uma terceira posição em aberto: FA__O. Esse trabalho deve ser feito oralmente, visto os alunos não conhecerem necessariamente todas as letras do alfabeto. O professor pode sempre estimular a reflexão: FALO, FADO, FAÇO, FARO.

FA__O	FA	__O	FALO FADO FAÇO FARO
-------	----	-----	------------------------------

Não há necessidade de se apresentar todas as escritas referentes a essas palavras nesse momento. O importante é fazer com que os alunos percebam as diferenças das sílabas, nem que seja oralmente (FA-LO, lê-se [falu]; FA-DO, lê-se [fadu]; FA-ÇO, lê-se [fasu]; FA-RO, lê-se [faru]). É importante ainda fazê-los perceber que, nesses exemplos, a mudança de som faz com que uma nova palavra seja criada.

Esse exercício inicial pode ser repetido a partir da palavra TATO, dessa vez deixando deixando em aberto a segunda posição (T__TO) e, depois, a terceira posição (TA__O). A atividade vai levar os alunos a buscarem muitas palavras novas.

No caso de T__TO, há TETO, TITO (que seria um nome próprio). Eles poderiam fornecer TOTÓ, mas essa palavra é diferente da palavra inicial, pois a sílaba tônica deixa de ser a primeira (como em TATO, TETO, TITO) para ser a segunda: [totó]. Isso também poderia ser mostrado aos alunos, mesmo se eles não sugerissem essa palavra.

Esse exercício poderia abrir ainda para as palavras TANTO e TENTO. Nessas palavras, as grafias AN e EN representam sons vocálicos nasais (veremos isso adiante com mais profundidade). Isso pode ser percebido ao se prestar atenção na pronúncia consecutiva de TATO e de TANTO: na primeira, o som vocálico é apenas oral; na segunda, o som vocálico é nasal, pois o ar sai também pelo nariz. A única diferença, do ponto de vista da pronúncia, entre essas duas palavras, é o som de [a] oral em TATO, e nasal em TANTO (o que é representado com [ã]: a palavra TANTO é lida como [tãtu]).

3.3.4 A didática silábica para relações parcialmente regulares¹⁵

Essas explorações iniciais, em que se evidenciaram as sílabas CV, isto é, sílabas constituídas de uma consoante inicial (C) seguida de uma vogal (V), podem ser aplicadas ao funcionamento de outras letras no sistema ortográfico, desta vez, para aquelas que dão origem a uma certa regularidade de emprego: as letras C e G.

Tomemos desta vez como ilustração a palavra CARIRI. O procedimento exploratório, desta vez, pode começar com uma reflexão envolvendo o próprio nome da letra C e o som que dela decorre quando seguido da letra A. Pode-se, por exemplo, estabelecer a seguinte ordem de reflexão:

1. Colocar a palavra no quadro, seguida de sua divisão silábica:

CARIRI	CA	RI	RI
--------	----	----	----

2. Perguntar aos alunos os nomes das letras que constituem a primeira sílaba ou o próprio professor pode lhes dizer que, na primeira sílaba, há as letras C, cujo nome é “cê”, e a letra A.
3. Perguntar se o nome da letra C, que representa o som [s] (pronuncia-se [sê]), aparece na palavra CARIRI. Espera-se que os alunos respondam que o som que decorre da letra C, nesse caso, é o [k] (pronuncia-se [kê]); aliás, é mais provável que digam que é o [ka], resposta que deve levar o professor a evidenciar que o som [a] de [ka] está relacionado à presença da vogal A.
4. Continuar com o desenvolvimento da reflexão, estimulando os alunos a fornecerem outras palavras que começam com o som [k]. O que será colocado no quadro vai depender das respostas dos alunos. Suponhamos que eles respondam CARETA, COICE, COURO, QUIXERAMOBIM. Se, por acaso, eles não disserem QUIXERAMOBIM, o próprio professor pode lhes perguntar: “E em QUIXERAMOBIM, aparece ou não o som [k]?” O objetivo, aqui, é mostrar que o som [k] vai aparecer grafado tanto com a letra C quanto com as letras QU.

15. Cabe observar que não esgotamos todas as possibilidades de relações observadas entre letras e sons, uma vez que não são abordadas, nesse caderno, o sistema alfabético do português do Brasil na íntegra. Recomendamos, como complemento a este caderno, a leitura das seguintes obras: Ortografia: ensinar e aprender, de Artur Gomes de Morais, e Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu, de Luiz Carlos Cagliari. Também sugerimos ao professor que tais estudos devem, a cada vez, integrar uma sequência didática, tal como se evidencia no projeto didático e como se pode notar em diferentes passagens do vídeo. Muitas das orientações que compõem esse caderno são sugestões para que o professor possa elaborar a sua própria sequência didática focalizando o aspecto do sistema alfabético com o qual pretende trabalhar.

5. Continuar a exploração das palavras sugeridas pelos alunos, colocando no quadro as palavras que eles disseram e mais algumas outras:

CARETA	CA	RE	TA
COICE	COI	CE	
COURO	COU	RO	
CURURU	CU	RU	RU

Cada uma dessas palavras pode dar margem a muita reflexão. Como o objetivo maior é trabalhar o som [k] que decorre da letra C, pode-se fazer os alunos pronunciarem CA- (de CARETA), COI- (de COICE), COU- (de COURO, aqui, é bem provável que eles pronunciem [koru], já que o OU- é pronunciado apenas [ô]). Não mude a pronúncia ao ler a palavra. É melhor ler a palavra como de fato ela é lida, mostrando que, na escrita, vai aparecer uma letra U que pode ou não ser pronunciada), CU (de CURURU).

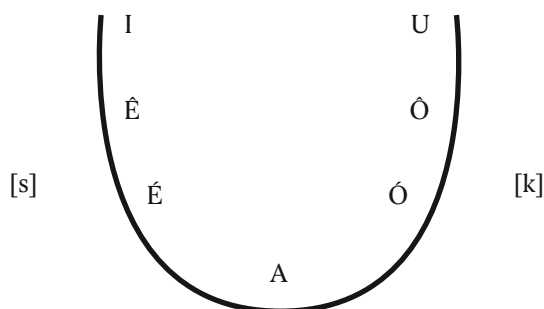
6. Pedir aos alunos que observem as letras vogais que seguem a letra C. Eles devem perceber que a letra C, seguida das letras A, O, U (ou melhor, dos sons [a], [ô], [o], [u]), representa o som [k].
7. Retomar o exemplo da palavra COICE, para mostrar, na divisão silábica, que a letra C seguida da letra E, aqui pronunciada [i], representa outro som.

Σ coice COI-CE (lê-se [koi*s*i], pois a letra E final, ao cair em sílaba átona, é pronunciada [i],

8. Dar outros exemplos em que a letra C é seguida das letras E e de I (CIPÓ, CEBOLA, CINTO).

Essa reflexão inicial, a ser multiplicada com muitas palavras trazidas pelo professor, pode resultar no seguinte esquema a ser colocado no quadro:

A letra C e suas pronúncias



O quadro acima retoma o esquema de sons vocálicos anteriormente apresentados. É interessante mostrar ao aluno que a letra C, diante dos sons vocálicos [a] [ó] [ô] [u], é pronunciada [k]; já diante dos sons [é] [ê] [i], será pronunciada [s].

A letra C também será pronunciada [k] quando seguida de R e L, ou seja, quando der origem a encontros consonantais CR- e CL-, como nas palavras CRATERA e CLARO. Como isso envolve sílabas com estrutura CCV, ou seja, consoante (C), consoante (C), vogal (V), tratamos dessa questão mais adiante.

Cabe lembrar apenas que “encontro consonantal” é quando temos duas consoantes na escrita que representam, cada uma, um som: assim, em CLARO, na sílaba CLA, a letra C representa um som e a letra L representa outro som. Isso pode ser compreendido ao pronunciar CLARO/CARO. No entanto, há casos em que duas consoantes representam um ÚNICO SOM: nesse caso, temos “dígrafos” como em CARRO, em que os dois RR representam o som conhecido por [R forte], ou então em MASSA, em que os dois SS representam o som [s]. Desse modo, a parte final da palavra MASSA, ou seja –SSA, é pronunciada [sa]. Em suma, a relação entre letras e sons é diferente em CLARO e CARRO: em CLARO, temos cinco letras e cinco sons; já em CARRO, temos cinco letras, mas apenas quatro sons.

Portanto, se o aluno sugerir alguma palavra que contenha CR- ou CL-, isso deve ser levado em conta pelo professor, que pode lhe mostrar que, qualquer outra letra que não seja E e I seguindo a letra C, representa o som [k].

Feita essa reflexão, pode-se retomar a palavra QUIXERAMOBIM. Por que, afinal, essa palavra é escrita com QU-?

Aqui, pode-se mostrar aos estudantes que, quando quisermos representar na escrita o som [k] diante das letras I e E, deve-se empregar sempre QU-: QUERO-QUERO, TOQUE, QUEIJO, QUIMERA. Esse é mais um caso de “dígrafo”, já que duas letras (QU-) representam, na escrita, um único som [k].

No quadro, pode-se colocar:

- Σ QUERO QUE-RO
- Σ TOQUE TO-QUE
- Σ QUEIJO QUEI-JO (pode ser lido [keju]; o EI fica reduzido para um único som, o de [ê])¹⁶
- Σ QUIMERA QUI-ME-RA

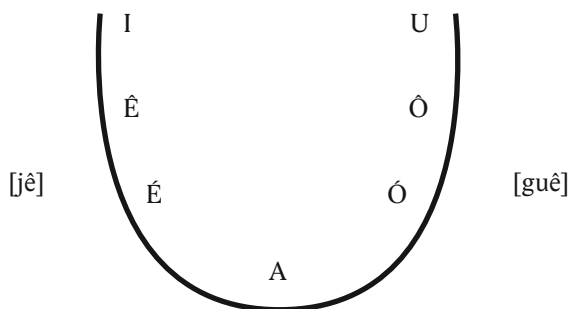
Esse exercício focalizou a família silábica do som [k] na escrita, mostrando que esse som apresenta uma certa regularidade, uma vez que aparece diante das letras A, O, U grafados com a letra C e diante das letras E, I grafados com as letras QU-.

No entanto, no que diz respeito ao emprego da letra C diante das letras E e I, cujo som é [sê] [sé] [si], sabemos que, no decorrer da aprendizagem, ela será necessariamente confundida com a letra S, que também pode originar o som [s] dependendo da posição em que se encontrar na palavra. A palavra CIPÓ, por exemplo, poderia muito bem ser escrita com a letra S. É a ortografia que determina que CIPÓ seja escrita com C. Esse tipo de equívoco só será resolvido a longo prazo, quando o aluno começar a ler muitos textos, o que vai lhe permitir se acostumar com a grafia de determinadas palavras.

A reflexão envolvendo os sons decorrentes da letra G segue o mesmo procedimento referente à letra C.

A letra G representa dois sons: o som [guê], encontrado nas palavras GATO, GOIABA, GULA, GANSO, GANGORRA etc., bem como em todas as palavras construídas com GR- e GL-, como GRUTA, GLÓRIA, e o som [jê], encontrado nas palavras GELO, GIRAFÁ, GENTE, GENJIBRE. As palavras escritas com GR- e GL- serão tratadas depois.

A letra G e suas pronúncias



16. Note que EI, ao contrário de QU-, nessa palavra, não é dígrafo. QU- é dígrafo porque representa, na escrita, o som [k]. Já EI pode dar origem a duas pronúncias distintas, uma em que não se pronuncia a letra I, outra na qual ela é pronunciada.

Pode-se partir, desta vez, da palavra CONGO, colocando-se no quadro:

CONGO	CON	GO
-------	-----	----

Essa palavra foi escolhida por permitir recuperar o que foi anteriormente visto sobre o emprego da letra C, ou seja, o fato de a letra C diante da letra O representar o som [k]. A diferença é que, nesse exemplo, a letra O vem seguida da letra N na mesma sílaba (CON-), e essa sequência ON- na escrita, na verdade, representa um som vocálico nasal (na hora da pronúncia, o ar sai também pelo nariz, originando o som [õ]). Isso pode ser dito aos alunos, ainda que o tema não seja necessariamente trabalhado neste momento.

Além de recuperar o que foi dito sobre a letra C, a palavra CONGO introduz uma nova letra: a letra G.

As reflexões podem ser semelhantes às anteriormente feitas.

Começar pelo nome da letra G, que se chama “gê” e comparar o som decorrente da letra com o som que se encontra na sílaba -GO. É importante mostrar aos estudantes que, para ter o som [jê] – som que tem a ver com o nome da letra –, deveríamos dizer –JO, e não GO. Logo, a letra G, nessa sílaba, representa o som [gô].

Assim, observando a escrita da palavra, mostrar que a letra G com O dá o som [gô] – ou [gó], em uma palavra como gole, GO-LE.

Pode-se, então, estabelecer a seguinte ordem de reflexão:

1. Perguntar se o nome da letra G, que se chama “gê” e representa o som [jê], aparece na palavra CONGO. A partir das respostas, estimular a reflexão oral envolvendo outras palavras. Se, por exemplo, eles disserem que sim, podemos lhes perguntar: “Mas será que pronunciamos [conju]? Ao falar CONGO, temos o som “guê” ou o som “jê”, como em [conju]? Lembre-se de que representamos a pronúncia com [u] por se tratar de uma sílaba átona, o que faz a letra O ser pronunciada como um [u] menos intenso.”
2. Continuar com o desenvolvimento da reflexão, perguntando outras palavras que começam com o som [guê]. Colocar as sugestões dos alunos no quadro, mesmo as que não estiverem necessariamente corretas. Os alunos podem sugerir as palavras GATO, GUERREIRO, GADO, FOLGUEDO, GORILA, GUIA, que estarão corretas, pois, em todas, aparece o som [gu]: em GATO, GADO, temos o som [ga], em GUERREIRO, FOLGUEDO, temos o som [guê], em GORILA, temos o som [gô], em GUIA, temos o som [gui]. A letra U, de GUERREIRO, FOLGUEDO, GUIA, só vem para fazer com que a letra G represente estes sons, pois, sem ela, o som seria outro: compare a pronúncia da letra G de GUIA/GIA, esta última, palavra fictícia. Temos, com GU- nestas palavras, mais um caso de dígrafo, quando duas letras, na escrita, representam um único som.

3. Continuar a exploração das palavras sugeridas pelos alunos colocando no quadro as palavras que eles disseram e mais algumas outras:

Σ	gato	GA-TO
Σ	guerreiro	GUER-REI-RO
Σ	gorila	GO-RI-LA
Σ	guia	GUI-A
Σ	gula	GU-LA

Mais uma vez, cada uma dessas palavras pode dar margem a muita reflexão. No entanto, chame a atenção para os ambientes da letra G: quais letras vogais vêm depois dela? Os alunos devem perceber que a letra G, seguida das letras A, O, U (ou melhor, dos sons [a], [ó], [o], [u]), representa o som [guê]. Devem ainda perceber a grafia das sílabas GUI e GUE. No caso da palavra GUERREIRO, é bom chamar a atenção para o som de “R forte” referente à pronúncia de RR. Assim, mostramos que as duas letras R, que estão em sílabas separadas, representam um único som (são, portanto, dígrafos). Só aponte para esse fato, deixando para retomar a questão uma próxima vez.

4. Após a reflexão sobre a pronúncia do som [guê] e suas representações gráficas – no caso, GA, GO, GU, GUI, GUE, dar outros exemplos em que a letra G é seguida das letras E e de I (GELO, GIRINO). Os alunos devem perceber que o som que decorre da letra G agora é outro.
5. Apresentar, ao término da reflexão, o esquema da “letra G e suas pronúncias” apresentado acima.

3.3.5 A didática silábica de letras que ocupam posições variadas na sílaba

A letra R

A letra conhecida por “erre” aparece em inúmeras posições na sílaba:

- Σ no início da palavra, como em REISADO (**REI**-SA-DO);
- Σ no início de sílaba no meio da palavra, como em CARIRI (CA-**RI**-RI) ou em HONRA (HON-**RA**);
- Σ logo após consoante na mesma sílaba, formando um “encontro consonantal”, como em NEGRO (NE-**GRO**);
- Σ após vogal, em final de sílaba ou final de palavra, como em mar (**MAR**) ou em parto (**PAR**-TO).

Enfim, são muitas as posições que a letra R pode ocupar na sílaba. E, conforme os seus diferentes ambientes, sua pronúncia vai variar sensivelmente.

Antes de propor qualquer atividade ao aluno, sempre que puder, estimule variadas reflexões a partir de um primeiro exemplo.

Assim, tomemos como exemplo a palavra REISADO.

REISADO	REI	SA	DO
---------	-----	----	----

Pode-se, primeiro, fazer os alunos pronunciarem a palavra (e em particular a sílaba REI-), tentando perceber a pronúncia da letra R nessa palavra, conhecida por “erre forte” (“R forte”).

Pode-se, ainda, comparar a pronúncia de REI-SA-DO com RE-I-SA-DO, para que o aluno perceba que a letra I de REI- não tem o mesmo som que a letra I de RE-I-. A letra I, na palavra REISADO, não se pronuncia como o som [i] de I-TA-MA-RA-CÁ, de SA-Í-DA, de CA-Í. Por isso mesmo, a letra I fica na mesma sílaba da letra E: ela não é pronunciada sozinha. Outra boa sugestão é articular com os alunos RE e REI, SE e SEI, DE e DEI (o professor pode ou não, nesse momento, optar por escrever no quadro cada sílaba em pares, mostrando-lhes que, se não se colocar a letra I na escrita, teríamos RE-SA-DO).

DESAFIANDO O OLHAR

Ainda no segundo episódio, Diana, ao discutir coletivamente, no quadro, as formas observadas nas diferentes produções escritas que os próprios alunos fizeram, reflete sobre a escrita de REISADO, que surge, em uma das produções, como REZADO. O que teria levado o aluno a escrever dessa maneira? O que você, como professor, teria feito para que o aluno se aproximasse, cada vez mais, da grafia esperada?

Para continuar as reflexões, faça uma vez mais a diferença entre “sílabas início de palavra”, que consiste na sílaba que dá início à própria palavra (no caso de REISADO, trata-se da sílaba REI-) e “sílabas internas”, que são sílabas que se encontram no meio ou no término da palavra (como em CARIRI, que tem duas sílabas que começam com a letra R e que são “internas” à palavra: RI-).

Essa diferenciação é importante para o aluno perceber que a letra R, em início de sílaba, nem sempre terá o mesmo som. Em REISADO, o som de “R forte” é produzido na garganta; em CARIRI, o som de “R fraco” é produzido na ponta da língua, que toca a parte de trás dos dentes com movimentos vibratórios.

Assim, quando a sílaba for no início de palavra, a letra R tem o som de “R forte”; quando for em início de sílaba interna, isto é, uma sílaba que se encontra no meio ou no final da palavra, o som da letra vai variar conforme as outras letras que a cercam: se antes da letra R aparecer uma letra vogal, a letra R representa o som conhecido por “R fraco” (conforme a pronúncia de CA-RI-RI). Se, no entanto, aparecer uma outra letra que não seja vogal

(conforme a pronúncia de IS-RA-EL), a letra R representa um som de “R forte” sem ter necessidade de dobrar o R na escrita.

Observando apenas as sílabas em que a letra R se encontra no início, temos as seguintes pronúncias:

Palavra	Ambiente da letra R	Pronúncia
reisado (REI-SA-DO)	Letra R no início de palavra	R forte
cariri (CA-RI-RI)	Letra R no início de sílaba interna antecedida por vogal (ou letra R intervocálico, entre duas vogais)	R fraco
israel (IS-RA-EL)	Letra R no início de sílaba interna antecedida por consoante.	R forte

Uma primeira reflexão pode levar os alunos a sistematizarem a oposição entre som de “R forte” e “R fraco” a partir de outras palavras extraídas do texto com o qual se estiver trabalhando, por exemplo, CEARÁ (CE-A-RÁ), REGIÃO (RE-GI-ÃO), CARETA (CA-RE-TA), PASTORA (PAS-TO-RA), RITUAL (RI-TU-AL).

Mais uma vez, cada atividade proposta, embora dê atenção para um aspecto específico da escrita, traz inúmeros outros aspectos a serem trabalhados (por exemplo, o fato de a letra L, na palavra RITUAL, representar um som vocalizado, já que temos a pronúncia [au] para a sílaba –AL).

Nesses exemplos, evidenciamos o emprego da letra R em início de palavra e em ambiente intervocálico (ou seja, entre duas vogais, como em CARIRI, CA-RI-RI/ CARETA, CA-RE-TA), deixando de lado palavras como ISRAEL, que são em número menor na língua (o que não significa que não devem ser trabalhadas).

R forte e R fraco

A partir da percepção da diferença sonora entre “R forte” e “R fraco”, podemos agora trabalhar a oposição, na escrita, desses mesmos sons em posição intervocálica. É o que acontece nas palavras CARETA e CARRETA, CARO e CARRO.

Duas reflexões devem ser feitas com os alunos:

1. Pelo fato de entre duas vogais o som da letra R ser de “R fraco”, quando temos o som do “R forte” entre duas vogais (intervocálico), devemos grafar a palavra com duas letras R. Essas duas letras RR representam um único som, sendo, portanto, um dígrafo.

Palavra	Ambiente da letra R	Pronúncia
careta (CA-RE-TA)	Letra R no início de sílaba interna antecedida por vogal (ou letra R intervocálico, entre duas vogais)	R fraco
carreta (CAR-RE-TA)	Letra R no início de sílaba interna antecedida por vogal (ou letra R intervocálico, entre duas vogais)	R forte

Para perceber essa diferença, pode-se fornecer oralmente várias palavras em que essa oposição se faça presente, pedindo aos alunos que as pronunciem e observem as articulações:

- Σ caro – carro
- Σ careta – carreta
- Σ muro – murro
- Σ mira – mirra

Outra atividade a ser desenvolvida, desta vez escrita, seria a de pedir aos alunos que o R seja dobrado com o objetivo de formar um par:

MURO	→		CARINHO	→	
CARO	→		MIRA	→	
CARETA	→		ARISCO	→	
FERA	→		ARANHA	→	

2. A partir da reflexão oral, retomar a grafia das palavras em que aparece o “R forte” e lhes mostrar sua posição intervocálica, uma vez que a letra R aparece entre duas vogais. Pode-se, ainda, retomar o exercício de abertura de posições a partir da palavra CARO:

CA__O	CA	__O	caro
			carro
			calo
			cavo
			caço

Isso pode ajudar o aluno a perceber que, apesar de existirem duas letras na grafia, esses dois R evocam um único som. Assim, aproveita-se para introduzir a noção de dígrafo: duas letras para um só som. Daí, na atividade envolvendo abertura de posições, serem marcadas posições do ponto de vista sonoro (e não do ponto de vista da letra). Essa reflexão será importante para o trabalho envolvendo encontros consonantais, que envolvem duas letras às quais correspondem dois sons (caso da palavra NEGRO, por exemplo)

Essa atividade envolvendo “R forte” e “R fraco” em ambiente intervocálico permite compreender que nem sempre o som de “R forte” vai ser grafado com dois R. Isso só acontece neste ambiente – e em nenhum outro.

Pode-se, por exemplo, solicitar ao aluno que, a partir da observação da posição da letra R nas duas palavras abaixo, explique o que acontece com a pronúncia da letra R:

HON	RA	IS	RA	EL
-----	----	----	----	----

Aqui, o professor deve chamar a atenção para a pronúncia e escrita de HONRA, visto que essa palavra traz vários desafios para o aluno: a letra H não é pronunciada; há um som nasal [õ] que na escrita é grafado ON. É necessário dar essa explicação, pois a letra N que segue uma vogal deve ser lida como um som vocálico nasal (observar as pronúncias das palavras pinta, PIN-TA; conta, CON-TA, às quais voltaremos mais adiante).

Outros posicionamentos da letra R

Dois outros posicionamentos da letra R que merecem ser trabalhados com atenção é o chamado R final de sílaba (mar, MAR; parto, PAR-TO) e o R que integra encontro consonantal (negro, NE-GRO; prato, PRATO).

Atividades muito interessantes podem ser propostas aos alunos para que se percebam os posicionamentos da letra R na sílaba e os sons que dela decorrem.

No caso específico da letra R em encontro consonantal (negro, NEGRO; prato, PRATO), esse som é o mesmo do “R fraco”.¹⁷ Para que o aluno se dê conta da necessidade de se grafar essa letra e, mais do que isso, para que perceba que, em uma palavra como NEGRO, tanto a letra G quanto a letra R são pronunciadas, originando dois fones distintos, pode-se pensar em atividades envolvendo pares de palavras com um mesmo ambiente em que propõe o acréscimo ou a retirada de letras. Por exemplo:

Palavra com a letra R	Divisão silábica	Palavra sem a letra R	Divisão silábica
negro	NE-GRO	nego	NE-GO
prato	PRA-TO	pato	PA-TO
brotta	BRO-TA	bota	BO-TA

17. Vale observar a diferença de pronúncia das palavras NEGRO e CARRO. Em NEGRO, GR- constitui um encontro consonantal, ou seja, tanto a letra G quanto a letra R são pronunciadas. Nesse caso, a letra R representa o som de “R fraco”, como em CARO, CARIRI. Já em CARRO, RR- constitui um dígrafo, ou seja, as duas letras R representam um único som, o de “R forte”.

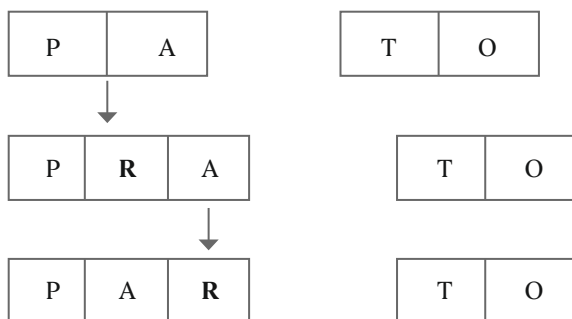
DESAFIANDO O OLHAR

No terceiro episódio, a câmera focaliza diferentes produções escritas envolvendo a palavra NEGRO. Observamos, assim, alunos que escrevem NGRO, NEGOS etc. Como Diana os faz refletir, na correção coletiva a partir de suas próprias produções, sobre a grafia dessa palavra?

Já no caso da letra R em final de sílaba (mar, MAR; parto, PAR-TO), as pronúncias podem ser muito variadas. Inclusive, o R final de verbos no infinitivo (amar, AMAR; beber, BEBER; partir (PAR-TIR) não é comumente pronunciado, o que faz com que se escreva AMAR e se pronuncie [amá] (o sublinhado marca a sílaba tônica). Atividades em que se proponham o acréscimo e a retirada da letra R também funcionam muito bem, exceto no caso do R relacionados ao infinitivo verbal, em que o trabalho reflexivo deve envolver simultaneamente questões de tonicidade.

Vejamos algumas atividades que podem ser desenvolvidas.

Por exemplo, podemos propor ao aluno observar a palavra PATO para descobrir o que acontece quando acrescentamos a letra R na primeira sílaba em diferentes posições.



Possíveis perguntas a serem feitas aos estudantes para essa atividade são:

- Σ O que aconteceu quando acrescentamos a letra R?
- Σ E quando mudamos a posição da letra R na sílaba?
- Σ Que posição a letra R não pode ocupar nessas sílabas?

Podemos ainda lhe pedir para observar em que posição é possível acrescentar a letra R, se depois de uma consoante ou depois de uma vogal. A partir de um grupo de palavras selecionados pelo professor, pedimos aos alunos que descubram as palavras que podem ser formadas.

PESO	→	
TEM	→	
TOCA	→	
PATA	→	
BOTA	→	
FITA	→	

O aluno pode criar muitas palavras a partir daquelas fornecidas. Tudo vai depender da posição por ele escolhida. Algumas palavras, no entanto, admitem apenas uma posição. O importante, na hora da resolução do exercício, é mostrar ao aluno todas as possibilidades que a língua lhe fornece, não se esquecendo de assinalar a divisão silábica para que ele perceba as diferentes posições:

peso PESO → PRE-SO
 tem TEM → TREM
 toca TOCA → TRO-CA → TO-CAR
 pata PATA → PRA-TA → PAR-TA
 bota BOTA → BRO-TA → BO-TAR
 fita FITA → FRI-TA → FI-TAR

DESAFIANDO O OLHAR

Refleta sobre a sequência pedagógica envolvendo os diferentes ambientes da letra R que aparece no terceiro episódio. Observe atentamente as diferentes retomadas que a professora faz, tanto oralmente, quanto por meio de atividades, das diferentes relações estabelecidas entre essa letra e os diferentes sons por ela representados. Observe ainda a importância da divisão em sílaba para o desenvolvimento da atividade a partir da colocação feita pelo professor Artur.

A letra S

As reflexões envolvendo a letra S seguem o mesmo procedimento das que envolvem a letra R, já que a letra S aparece nos seguintes ambientes:

- Σ no início da palavra, como em SACOLA (SA-CO-LA);
- Σ no início de sílaba no meio da palavra, como em PESO (PE-SO) ou em ganso (GAN-SO);
- Σ após vogal, em final de sílaba ou final de palavra, como em MAS (MAS) ou em festa (FES-TA).

Percebe-se que a letra S, em início de palavra, representa o som [s] (leia-se “sê”), como em SACOLA, SERELEPE, SINO, SUSTO, SOLA etc.; já no início de sílaba interna à palavra, representa o som [z] quando está em posição intervocálica: PESO, REISADO, CASA, MESES. Isso explica a necessidade de dobrar o S em algumas palavras, já que, se quisermos representar o som [s] na escrita entre vogais, uma possível saída é o uso do dígrafo SS: CASA, CASSA (do verbo CASSAR).

No caso da letra S seguindo consoante, temos o mesmo fenômeno já apresentado: o som da letra passa a ser novamente [s]: GANSO, GAN-SO; CONSELHO, CON-SE-LHO.

Essas observações não resolvem, no entanto, a compreensão de tantas outras palavras da língua na qual o próprio som [s] será grafado por meio de letras diferentes: além do fato de podermos empregar a letra C para representá-lo diante das letras E e I, esse som também vai aparecer, com muita frequência, por meio do Ç (LAÇO, ONÇA, RANÇO), do dígrafo SC, caso em que duas letras representam um mesmo som [s] (em CRESCE, DESCE, pronunciamos [krési; dési]), do dígrafo XC (em EXCESSO, EXCITADO, pronunciamos [esésu, esitadu]). Como já observamos, só com muita prática de leitura e de escrita, o aluno vai saber se a palavra é escrita como SE/SI ou CE/CI. O mesmo pode ser dito a respeito do uso dos dígrafos SC e XC, que representam o som [s] diante das letras I e E (EXCESSO, EXCELENTE, DESCIDA). Por fim, só a prática vai levar o aluno a saber se a palavra é escrita com SA/SO/SU ou ÇA/ÇO/ÇU ou com outras possibilidades de grafia. O que se pode, no entanto, ensinar a respeito do emprego do Ç é que: 1º) ele nunca é usado em início de palavra; 2º) ele só é usado diante das vogais A, O, U. Isso já pode ser de muita ajuda.

A letra S aparece, no entanto, em outro ambiente que julgamos necessário trabalhar: no final de sílaba ou final de palavra.

As atividades propostas podem ser feitas a partir de procedimentos já apresentados anteriormente. Por exemplo, a partir da palavra festa, FES-TA, estabelecer uma comparação com “FE-TA”, para que o aluno perceba que o som decorrente da letra S na sílaba FES- diferencia a palavra FESTA de outro termo (“FE-TA”), mesmo que esse termo, como é o caso aqui, não exista na língua.

DESAFIANDO O OLHAR

No terceiro episódio, em um momento de correção da escrita de um dos alunos, Diana lhe diz: “Opa, tem um S no meio. Se fosse RISCO, o S estava bem aqui, entre o I e o C.”

Mais uma vez, ela leva o aluno a repensar a grafia da palavra que está sendo estudada. Discorra sobre outras atividades que poderiam dar continuidade à fala da professora.

Já no quarto episódio, outra reflexão envolvendo a letra S aparece, desta vez envolvendo a grafia da palavra FESTA. Atente para o que faz a professora nos momentos de correção coletiva.

Pode-se, ainda, voltar a direcionar a atenção para o fato de que a retirada, o acréscimo ou a substituição de uma única letra muda a palavra, sempre fazendo os alunos pronunciarem as palavras manipuladas:

Σ costa COS-TA

Fazer o aluno perceber o som que faz a letra S quando lida na posição de final de sílaba.

Σ cota CO-TA

Fazer o aluno perceber o que muda quando se retira a letra S.

Σ corta COR-TA

Fazê-lo perceber que, ao inserir uma nova letra na mesma posição da letra S, mudam-se a pronúncia e o sentido da palavra.

Σ conta CON-TA

Fazê-lo perceber que há um som nasal por meio da pronúncia alternada de CO-TA/CON-TA para que perceba que, em CON-TA, o ar escapa também pelo nariz, isto é, pela cavidade nasal. Quem representa, na escrita, os sons vocálicos nasais, são as letras M e N em finais de sílaba.

Fornecer um novo exemplo:

Σ pista PIS-TA

Σ pita PI-TA

A palavra refere-se a um tipo de pão; também é interessante mostrar ao aluno que a retirada ou acréscimo de uma letra pode destruir a palavra. É o caso de PIR-TA.

Σ pinta PIN-TA

Chamar mais uma vez a atenção para a oposição entre som vocálico oral – PI-TA – e som vocálico nasal, que na escrita aparece comumente com N/M em final de sílaba: PIN-TA.

3.3.6 A didática silábica de letras que representam sons nasais

Vejamos agora o que acontece com as letras N e M, que já apareceram em muitas de nossas reflexões. Essas letras, chamadas “ene” e “eme” aparecem nas palavras NATA, NA-TA; MENINO, ME-NI-NO; MOLA, A-MO-LA e representam sons nasais, que são sons cujo ar sai pela cavidade nasal.

Observando a posição dessas letras nas sílabas (NA-TA; ME-NI-NO; A-MO-LA), notamos que elas aparecem no início da sílaba, seja esta uma sílaba que começa a palavra (NA-TA; ME-NI-NO), seja em sílabas internas (ME-NI-NO; A-MO-LA).

Essas mesmas letras, no entanto, marcam, na escrita, quando se encontram após uma vogal na mesma sílaba, a nasalidade desta vogal. É justamente o que acontece com as palavras seguintes:

banco	BAN	CO
penca	PEN	CA
minto	MIN	TO
mundo	MUN	DO
tampa	TAM	PA
tumba	TUM	BA

Em cada uma dessas palavras, a letra N aparece depois de uma vogal, em uma mesma sílaba. A letra M, nas palavras TAMPa e TUMBa, também aparece depois de uma vogal na mesma sílaba. Essa posição faz com que elas deixem de marcar a articulação de uma consoante nasal (casos em que essas letras aparecem no início de sílaba, como em NA-TA, ME-NI-NO, A-MO-LA) para representar uma vogal nasal.

Para mostrar ao aluno essa articulação de uma vogal nasal, podemos apresentar-lhes pares opositivos, como:

- Σ BAN-CO *versus* BA-CO;
- Σ PEN-CA *versus* PE-CA;
- Σ MIN-TO *versus* MI-TO;
- Σ MUN-DO *versus* MU-DO;
- Σ TAM-PA *versus* TA-PA;
- Σ TUM-BA *versus* TU-BA.

DESAFIANDO O OLHAR

No terceiro episódio, ao circular pela sala para apoiar os alunos no desenvolvimento de suas atividades, Diana percebe que uma dupla havia escrito SAFONEIRO. O que ela faz nesse momento? Veja que a sequência didática envolvia outras atividades, mas, nem por isso, a professora deixou de levar o aluno a refletir sobre o que lhe trazia um desafio naquela produção.

Em seguida, pode escrever esses pares de palavras no quadro, levando-os a perceber a posição das letras M e N no interior da sílaba. Pode ainda, terminada a reflexão, fornecer um novo grupo de exercícios, tais como:

1. Leia as palavras abaixo e dê a divisão silábica das palavras.

PRANTO	→	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
NUNCA	→	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
RONDA	→	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
CARENTE	→	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
CONTENTE	→	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
ALIMENTO		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
DOCUMENTO		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. O que acontece se você excluir a letra N que se encontra após uma vogal? A palavra continua ou não a existir?

3. Observe agora o emprego da letra M nas palavras abaixo. Vamos ler em voz alta?

SAMBA	CAMPO	POMBA	POMPA
RUMBA	LIMPA	TOMBO	TEMPO
SOMBRA	CUMPRA	LEMBRO	SEMPRE
EMPREGO	AMPARO	TUMBA	OMBRO

4. Escolha algumas das palavras fornecidas no quadro anterior e faça a divisão silábica. Quais são as letras que seguem a letra M?

Mais do que decorar que a letra M vem seguida das letras P e B, é interessante mostrar ao aluno o movimento articulatório presente nesse conjunto de letras.

Assim como o som [mê], tanto o som [pê] quanto o som [bê] são bilabiais, o que significa que o lábio inferior cola-se ao lábio superior, bloqueando totalmente a passagem do ar. Ao iniciar a pronúncia da palavra samba, SAM-BA, os lábios já se fecham ao falar SAM-. Isso não acontece com a palavra santa, SAN-TA, já que, ao pronunciar SAN-, os lábios permanecem abertos. Percebemos que, se a letra M vem antes de P e B é por responder a um mesmo movimento articulatório.

Além de a letra M representar vogais nasais, ela representa também os chamados ditongos nasais quando aparece em posição de final de palavra.

Vejamos o que acontece com as palavras abaixo. Mais uma vez, leia em voz alta o conjunto dos exemplos.

(ELES) CANTAM	(ELES) COMPRAM	(ELES) CANTAVAM	(ELES) COMPRAVAM
(ELES) SAMBAM	(ELES) LEMBRAM	(ELES) SAMBAVAM	(ELES) LEMBRAVAM

Percebemos, aqui, que, se em SAM-BA temos um som [ã], quando a letra M se encontra no final de palavra, como em SAM-BAM, a pronúncia é outra, já que se ouve um ditongo [ãum].

A própria leitura das terceiras pessoas dos verbos pode ajudar o aluno a perceber a diferença entre [ã] e [ãum], sobretudo se substituirmos a letra M por um til [-]: CANTÃ *versus* CANTAM. A pronúncia fictícia de uma palavra como CANTÃ mostra a diferença que existe entre esta e a palavra CANTAM, em que se ouve, no final, um som [ãum].

Pode-se ainda comparar as pronúncias de CANTAM – CANTAVAM – CANTARAM com a pronúncia de CANTARÃO.

cantam	<u>CAN</u> -TAM	cantarão	CAN-TA- <u>RÃO</u>
cantavam	CAN- <u>TA</u> -VAM		
cantaram	CAN- <u>TA</u> -RAM		

As pronúncias dos elementos assinalados em negrito são as mesmas. Se a grafia das palavras muda de AM para **ÃO**, é porque a sílaba tônica muda.

Em **CANTAM** – **CANTAVAM** – **CANTARAM**, temos palavras paroxítonas, cuja sílaba mais forte é a penúltima sílaba; em **CANTARÃO**, temos uma palavra oxítona: a sílaba mais forte é a última.

Atividades orais de percepção de sílaba tônica com atenção simultânea para escrita podem ser muito úteis.

Por exemplo, pode-se pedir aos alunos para que pronunciem:

Σ Que **jogão**! [A sílaba tônica é -**GÃO**]

Σ Eles **jogam**. [A sílaba tônica é -**JO**]

O substantivo **JOGÃO**, que traz a ideia de um jogo muito bom, é grafado com **ÃO** porque o ditongo [ãum] cai em sílaba tônica. Já o verbo **JOGAM** é grafado com **AM** porque a sílaba em que cai o ditongo é átona. Mas veja que, nos dois casos, temos um ditongo [ãum].

Consideremos, ainda, a grafia das seguintes palavras:

Σ fogão, **FOGÃO**; bastão, **BASTÃO**; condão, **CONDÃO**; patrão, **PATRÃO**

Σ **DORMIRÃO**; **COMPRARÃO**

Temos aqui um conjunto de palavras oxítonas, em que a tônica cai na última sílaba.

Σ **DORMIRAM**; **COMPRARAM**

Temos aqui palavras paroxítonas, em que a tônica cai na penúltima sílaba.

Por fim, as atividades envolvendo as letras M e N devem levar os alunos a perceberem que, ao mesmo tempo em que essas letras nos ajudam a representar sons consonantais nasais, em outros ambientes, elas podem representar tanto sons vocálicos nasais, quanto ditongos nasais.

3.4 Breves considerações finais

O que se percebe, no conjunto de atividades sugeridas, é uma maneira de se estimular a aprendizagem do aluno sobre as relações que envolvem a modalidade escrita da língua de uma maneira totalmente reflexiva.

O aluno deve ser levado a perceber, no caso específico do sistema alfabético, esse conjunto de relações entre letras e os sons por elas representados.

No entanto, a palavra também pode ser segmentada, não mais em letras que representam sons, mas em unidades outras, como se pode perceber, por exemplo, no grupo TERRA/TERRENO/TERRESTRE, grupo que tem em comum TERR-, ou no grupo FESTA/FESTEJO/FESTANÇA, que tem em comum, desta vez, FEST-. Essa separação fundamenta-se em um conjunto de aspectos, mas, aqui, o que vale é observar que TERR- traz uma contribuição do ponto de vista do sentido para todas as outras palavras de seu grupo, assim como o faz FEST-. Assim, sabemos que FESTANÇA evoca a ideia de uma festa animada, uma grande festa, sentido constituído sobre a integração de FEST-, de um lado, e ANÇA, de outro (que, por sinal, também aparece nas palavras COMIL-ANÇA, AND-ANÇA, VIZINH-ANÇA, entre tantas outras).

Por fim, apontar para esse outro tipo de relações também é fundamental para a aprendizagem da escrita, não só para se perceber que a grafia de determinadas palavras estão relacionadas entre si, mas, sobretudo, para que se perceba que a língua se constitui por meio de relações de variadas naturezas, aspecto essencial para a compreensão do funcionamento da linguagem.

DESAFIANDO O OLHAR

No terceiro episódio, há vários momentos em que a professora leva os alunos a refletir sobre a formação de palavras. Reveja no projeto didático a sequência pedagógica que fundamenta essas intervenções e reflita sobre o seguinte fato, ocorrido quando o aluno tentava formar uma nova palavra a partir de uma palavra anterior. Nesse momento, a professora estimula o aluno a buscar uma palavra a partir de POESIA, ao que o aluno responde, de pronto, CANTADOR. O que faz a professora? O que teria levado o aluno a dar essa resposta?

4.

Estudar para formar: sugestões de leituras



Artigos

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. Concepções de escrita e alfabetização de adultos. *Pátio*, n. 14, ago./out. 2000

Neste artigo, Angela Kleiman e Inês Sigonirini discutem diferentes concepções de alfabetização, com foco nas especificidades da educação de pessoas jovens e adultas, e oferecem orientações aos educadores para refletirem sobre as práticas de leitura e escrita que desenvolvem.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita*. Trabalho preparado para videoconferência preparatória para o 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em 05/06/2003, no SESI Minas.

Elaborado para a mesa-redonda Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual, neste artigo, a autora propõe uma reflexão sobre a consideração das práticas de letramento em sala de aula, defendendo a necessidade do reconhecimento das variabilidades da modalidade de língua escrita no que se refere tanto às suas condições de produção, recepção e circulação quanto à compreensão dessas condições pelos sujeitos.

Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento_e_competencia_comunicativa_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

A autora reflete acerca da formulação da psicologia do adulto, pressupondo que o ciclo de vida adulto é organizado culturalmente. Para tanto, propõe a compreensão aprofundada sobre a participação em diferentes práticas culturais, a construção compartilhada de sentidos e significados, a internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em âmbitos de convivência, a fim de superar a prática mais comum na psicologia: de apresentar aquilo que é contextualizado historicamente como sendo universal ao ser humano. Abarca ainda implicações desse modo de compreender o desenvolvimento na vida adulta para a EJA.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. *Pátio*, n. 24, nov. 2002/jan. 2003.

Como indicado no título, a autora define o que é letramento e discute as implicações decorrentes desse conceito para a prática pedagógica de educadores de jovens e adultos. Ao sustentar que não é a aprendizagem da linguagem escrita em si que transforma as pessoas, mas os usos que elas fazem desse instrumento cultural, aponta novas perspectivas para a reflexão sobre o papel da escola e das práticas que se desenvolvem em turmas de alfabetização.

Livros e coleções

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2006. 5 v.

A coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* é composta por cinco cadernos temáticos, que contribuem para a prática de sala de aula de educadores de jovens e adultos. O material apresenta situações concretas a partir das quais são aportadas questões teóricas que sustentam propostas pedagógicas para pessoas que buscam se alfabetizar nesses ciclos de vida.

Caderno 1, Alunos e alunas da EJA, disponível em http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno1_0.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

Caderno 2, A sala de aula como um grupo de vivência e aprendizagem, disponível em http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno2.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

Caderno 3, Observação e registro, avaliação e planejamento, disponível em http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno3.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

Caderno 4, O processo de aprendizagem dos alunos e professores, disponível em http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno4_0.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

O livro oferece um panorama crítico da alfabetização no mundo e no Brasil, e seu reflexo na vida escolar dos alunos. Aborda historicamente como a alfabetização foi se transformando e reúne conhecimentos fundamentais para que o professor-alfabetizador possa compreender como se dá a apropriação da escrita, o funcionamento do sistema alfabético e os desafios implicados em seu domínio. Traz ainda orientações didáticas e oferece informações para o planejamento e execução de situações significativas de aprendizagem.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Claudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação: Ação Educativa, 2007.

O objetivo deste livro é o de subsidiar educadores do Programa Brasil Alfabetizado, abarcando as especificidades do processo de alfabetização de jovens. Encontra-se dividido em cinco capítulos, que abordam, respectivamente, a problemática do analfabetismo jovem e adulto no Brasil, as especificidades juvenis nos processos educativos, o aprendizado como algo contínuo que se estende por toda a vida, o processo de alfabetização de jovens como uma conquista de novos lugares sociais; a organização das turmas de alfabetização; fontes de pesquisa e bibliografia.

Disponível em: <http://rpeja.blogspot.com/2011/03/saiba-mais-livro-jovens-na.html>. Acesso em: 18 jan. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.); VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.

Este livro recolhe experiências em meio à diversidade de programas de alfabetização de jovens e adultos de iniciativa governamental e organizados pela sociedade civil, implementados na última década, no Brasil. Mesmo que a EJA venha ocupando um lugar secundário no sistema educacional brasileiro, esta coletânea de experiências traz elementos que merecem ser reconhecidos, debatidos, e analisados, de modo a romper com a ideia corrente de que nos processos educativos estamos sempre começando do zero.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2012.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de jovens e adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Este livro aponta a viabilidade de uma prática de educação de adultos que considera o texto como unidade básica do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. O relato e a análise sobre a prática docente da autora com adultos não ou pouco escolarizados da construção civil apontam para a necessidade de uma organização curricular que considere a linguagem em uso como profícuo recurso para o desenvolvimento de aprendizagens na vida adulta.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos: o ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Resultado de um projeto de pesquisa e extensão, envolvendo pesquisadores, graduandos e professores da EJA, este livro, escrito a muitas mãos, tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre as problemáticas implicadas no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas e na EJA. A obra é organizada em quatro partes. Na primeira, três estudos focalizam e caracterizam o programa de EJA e o contexto em que este projeto foi desenvolvido. A segunda focaliza o jovem e adulto em processo de alfabetização, os artigos voltam-se para elementos implicados nos desempenhos desses sujeitos. A terceira analisa atividades desenvolvidas em sala de aula, tanto por graduandas que participaram como monitoras desse projeto, como por professoras que as desenvolveram. Por fim, na quarta parte encontramos artigos que abordam a formação do professor-alfabetizador que atua na EJA.

KLEIMAN, A. *É preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005. p. 5-40.

Nesta obra dedicada à formação de professores, a autora aborda noções fundamentais para o processo de ensino de língua materna. Inicialmente, aborda o conceito de letramento e como este termo foi incorporado ao campo pedagógico, também abarca o que não é letramento, desfazendo interpretações errôneas ou restritas que se disseminaram na educação escolar. Colabora ainda para que professores possam refletir sobre as práticas pedagógicas empregadas no ensino da leitura e da escrita e propõe novas abordagens coerentes com uma concepção social de linguagem.

Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Fruto da experiência em pesquisa e ensino dos autores, este livro aprofunda questões e temáticas do ensino de língua

materna na EJA. Aborda a relação entre alfabetização e letramento, a maneira com que jovens e adultos se apropriam do sistema alfabético, a importância do ensino voltado à compreensão e à produção de textos orais e escritos durante a alfabetização, entre outros temas. Além de trazer fundamentos teóricos para a ação docente, os autores apresentam orientações didáticas que favorecem a proposição de situações de aprendizagem significativas e desafiantes para aqueles que retornam à escola tardiamente.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007.

A autora apresenta aos professores alfabetizadores fundamentos teóricos necessários para compreensão sobre o sistema alfabético e os fatos da língua com que lidam em suas práticas pedagógicas diárias. A alfabetização é tratada como o primeiro momento em que se toma de maneira intencional e sistemática a reflexão sobre a modalidade escrita da língua, suas unidades, seus mecanismos e forma de representação. A compreensão desse sistema de representação e de seus mecanismos interfere no modo como o professor pode planejar o processo de ensino-aprendizagem, bem como na adoção de atitudes diante das produções e ideias que os estudantes constroem nessa etapa da escolarização.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2007.

Dividido em duas partes, este livro tem, na primeira parte, quatro capítulos que dizem respeito a conceitos teóricos gerais, a diretrizes metodológicas e a resultados oriundos de experimentos em sala de aula. A segunda parte é composta por propostas pedagógicas e exercícios voltados para diferentes níveis de ensino, que podem ser aplicados pelos professores de acordo com o perfil sociolinguístico dos educandos.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Organizado por Artur Gomes de Moraes, esta coletânea traz diversos relatos de investigações realizadas sobre o aprendizado da ortografia, tendo como principais sujeitos as crianças em processo de escolarização. Apesar de não tratar diretamente do processo de aprendizagem de jovens e adultos, aborda noções importantes para a compreensão do que seja ortografia e do modo como se pode operar com a linguagem escrita e padrões estabelecidos sobre as formas de representação. Guardadas as diferenças entre as formas como sujeitos jovens e adultos aprendem e as crianças, o livro oferece noções importantes e orientações sobre como se dá a aprendizagem deste objeto de ensino: a ortografia.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

O autor defende uma proposta construtivista para o ensino da ortografia. Em cada capítulo visa responder questões como: “Devo corrigir os textos espontâneos dos meus alunos?”, “Devo considerar os erros na hora de avaliá-los?”, “Como ensinar ortografia sem recorrer aos exercícios tradicionais?”. O livro se propõe a auxiliar o professor a identificar quais aspectos das normas ortográficas os alunos podem aprender por meio da operação e da compreensão do sistema alfabético e quais são necessários memorizar. Deste modo, o autor expõe e debate uma série de princípios e orientações didáticas que propiciam aprender a ortografia, tomando-a como objeto de estudo e de reflexão por parte de alunos e professores.

MOURA, Tânia de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

Este livro é resultado da tese da autora e compila as ideias de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Lev Vygotsky, com o objetivo de ofertar aos educadores de jovens e adultos subsídios que permitam avaliar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, formular novas propostas pedagógicas para a alfabetização de jovens e adultos.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

A obra aborda a necessária reflexão sobre conceitos de alfabetização, alfabetismo, alfabetismo funcional diferenciando-os do conceito de letramento e de seus desenvolvimentos posteriores (os termos letramentos e letramentos múltiplos). Trata de questões como fracasso/(in)sucesso escolar, a exclusão/inclusão social, bem como as implicações da incorporação dos estudos do letramento no campo pedagógico com vistas à participação cidadã. Além da sistematização de diversos conhecimentos que colaboram para renovar a prática didática, situa o educador quanto a conceitos e informações que se encontram dispersos na literatura do campo educacional.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.). *Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Este livro tem como objetivo contribuir para o processo de formação de educadores de jovens e adultos, abordando problematizações, reflexões e relatos relacionados à prática pedagógica. Nele são encontradas reflexões teóricas e metodológicas sobre o processo de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação de pesquisadores e atores de EJA representantes de diversos contextos. Oferece aos educadores dessa área o acesso a conhecimentos que poderão lhes ser útil em diferentes realidades e vivências pedagógicas.


SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Este é um dos primeiros livros voltados ao campo pedagógico com a finalidade de abordar o conceito de letramento e suas implicações para o processo de alfabetização. A autora enfoca este conceito em três gêneros distintos, produzidos sob diferentes condições e circunstâncias, para diferentes leitores: o verbete de dicionário, o gênero didático e, por fim, o ensaio acadêmico. O livro mostra, a cada diferente situação de enunciação, a cada interlocução, um novo ponto de vista, que ganha significados outros. Nesse sentido, a autora atesta a complexidade do termo letramento e suas dimensões plurais.

Referências

- UNESCO. *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília, 2009.
- DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev112.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- FERREIRO, Emília. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. In: FERREIRO, Emília. *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Patzacuaro: CREFAL, 2007. p. 19-258.
- FRADE, Isabel Cristina A. da S. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer do professor: caderno do professor formador*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. p. 21-43 (Coleção Alfabetização e Letramento)
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2006. Mimeografado.
- HERNANDEZ, Fernando. Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 332, p. 46-51, feb. 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 5-28, maio/ago. 2004.
- KLEIMAN, Angela. *É preciso ensinar o letramento*. Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL, IEL, Unicamp, 2005. (p. 5 - 40). Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Porto Alegre, v. 53, p. 3-28, dez. 2007.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 1998. (Linguagem e educação).
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Esta publicação foi composta nas tipologias
Aldine, Goudy Old Style, Industrial, Lido, Minion Pro e Myriad
e impressa em papel offset 90 g/m² (miolo) e offset 120 g/m² (capa).



Primeiro volume da coleção Princípios em práticas - Alfabetização de jovens e adultos, esta publicação traz reflexões e iniciativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos primeiros anos do Ensino Fundamental, atividade desenvolvida nos Departamentos Regionais do Sesc.

Trata-se do desdobramento da ação de capacitação “O Sentido da Leitura e da Escrita na Educação de Jovens e Adultos” e se constitui em diálogo entre teoria e prática com proposições de atividades em sala de aula, considerando a realidade na qual os alunos estão inseridos.

Esperamos estimular e viabilizar a articulação dos saberes entre coordenadores e professores da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sesc e nas demais instituições que atuam com a EJA em todo o país.



Sesc

