

As múltiplas facetas da alfabetização: uma reflexão introdutória

The multiple facets of literacy: an introductory reflection

Las múltiples facetas de la alfabetización: una reflexión introductoria

Luciane Neuvald¹

<https://orcid.org/0000-0002-1566-7030>

Karina de Fátima Hartinger²

<https://orcid.org/0009-0003-6808-6840>

Rosângela Abreu do Prado Wolf³

<https://orcid.org/0000-0003-4292-1599>

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná – Brasil. E-mail: luneuvald@terra.com.br.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná – Brasil. E-mail: khartingerkulka@hotmail.com.

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná – Brasil. E-mail: rosangelawolf@unicentro.br.

Resumo

Os baixos índices do Brasil em relação ao domínio da leitura e da escrita colocam em evidência essa temática e a necessidade de abordá-la em todas as suas dimensões. Sendo assim, este artigo objetiva refletir sobre a complexidade do processo de alfabetização e de letramento, mais especificamente sobre os aspectos sociocultural, cognitivo, pedagógico e linguístico nele envolvidos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que parte do pressuposto de que a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais que se inserem em uma arena de disputas e de tramas de significações cuja discussão é parte constitutiva do primeiro momento deste texto. Com base nesses pressupostos, discute-se a questão metodológica da alfabetização, elegendo-se os seguintes autores: Paulo Freire, Eglê Franchi e Magda Soares. O entendimento da complexidade da alfabetização possibilita uma visão crítica acerca dos discursos que pretendem simplificá-la ou abordá-la pontualmente, uma vez que alfabetizar não é apenas ensinar o educando a decodificar códigos, mas auxiliá-lo na construção de esquemas cognitivos do sistema alfabético, na compreensão do mundo e da função social da escrita, em suas múltiplas variedades linguísticas e tipológicas.

Palavras-chave: Abordagens do ensino. Escrita. Leitura. Oralidade.



Abstract

The low levels of reading and writing mastery in Brazil highlight this issue, making it necessary to address it in all its dimensions. Therefore, this paper reflects on complexity of the literacy process, specifically on social, cultural, cognitive, pedagogical and linguistic perspectives. This is a bibliographical research, with an initial approach that reading and writing are social and cultural practices, which are inserted in an arena of disputes and meanings. This discussion constitutes the first moment of this text. The methodological issue of literacy is discussed, choosing the authors: Paulo Freire, Eglê Franchi and Magda Soares. The complexity of literacy enables a critical view of the discourses that intend to simplify it or address it specifically, since literacy is not only teaching students to clarify codes, but also helping them in the construction of cognitive schemes of the alphabetic system, in understanding the world and the social function of writing, in its multiple linguistic and typological varieties.

Keywords: *Teaching approaches. Writing. Reading. Orality.*

Resumen

Los bajos niveles en cuanto ao dominio de la lectura y la escritura en Brasil ponen em relieve este problema y la necesidad de abordarlo en todas sus dimensiones. Por ello, este artículo reflexiona sobre la complejidad del proceso de alfabetización y letramiento, específicamente sobre los aspectos sociocultural, cognitivo, pedagógico y lingüístico em él involucrados. Se trata de una investigación bibliográfica que presupone que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales que se insertan en un ámbito de disputas y significados cuya discusión constituye el primer momento de este texto. Com base en estos presupuestos, se discute la cuestión metodológica de la alfabetización, eligiéndose los siguientes autores: Paulo Freire, Eglê Franchi y Magda Soares. La comprensión de la complejidad de la alfabetización posibilita una visión crítica de los discursos que pretenden simplificarla o abordarla específicamente, ya que alfabetizar no es sólo enseñar a los estudiantes a decodificar códigos, sino también ayudarlos en la construcción de esquemas cognitivos del sistema alfabético, em el entendimiento del mundo y de la función social de la escritura, en sus múltiples variedades lingüísticas y tipológicas.

Palabras clave: *Abordajes de enseñanza. Escritura. Lectura. Oralidad.*

1 Introdução

Dados publicados pelo Observatório do Terceiro Setor, em fevereiro de 2018, afirmavam que o Brasil demoraria 260 anos para atingir o nível de leitura dos países desenvolvidos¹.

No Brasil, a partir da década de 80 do século XX, intensificaram-se os debates acerca da alfabetização, pois o seu fracasso persistia a despeito do método que era utilizado. As

¹ Dados obtidos no *site* do Observatório do Terceiro Setor (2018). Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-demorara-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-de-paises-ricos/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

divergências que ocorriam em torno dos métodos de alfabetização aconteciam em torno das diferentes concepções sobre o objeto da alfabetização, trazendo como questão o que se deve trabalhar e como se deve trabalhar o ensino da leitura e da escrita.

Nas palavras de Soares (2004), o fracasso não se revelou apenas nas classes de alfabetização e nas avaliações internas da escola. No século XXI, ele é denunciado nas avaliações externas à escola e não se concentra nas séries iniciais. Para a autora, existe uma relação entre o insucesso e a perda da especificidade do processo de alfabetização, sendo que “[...] a causa maior da perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980” (Soares, 2004, p. 9).

A presença de duas perspectivas metodológicas, que se alternavam no campo da alfabetização até os anos de 1980 no Brasil, é destacada por Soares (2018). Elas se caracterizam pelo embate entre os métodos sintéticos, que partem de unidades menores da língua (fonemas e sílabas) para unidades maiores (palavra, frase e texto), e os analíticos, que partem de unidades maiores em direção às unidades menores.

A mudança radical na área da alfabetização ocorre com o surgimento do paradigma cognitivista, o qual se opõe aos métodos analíticos e aos métodos sintéticos e questiona as suas características comuns. Para essa nova perspectiva,

[...] o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores [...] (Soares, 2018, p. 21).

Os cognitivistas, termo utilizado para se referir à transposição das ideias construtivistas para o campo da educação, não propõem um novo método, mas uma diferente fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização, a fim de subsidiar uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita. Para eles, o método não é relevante, sendo assim, não propõem mudanças nesse sentido, mas outra fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização, que subsidie uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita.

A dificuldade para melhorar o desempenho das escolas brasileiras em relação à leitura e à escrita tem sua origem em fatores de ordem econômica, política e social, os quais incidem efetivamente sobre essa área. No entanto, acreditamos que o professor alfabetizador, na medida em que tem o conhecimento da complexidade dessas atividades, possui maiores condições para atuar como facilitador desse processo, tendo em vista que a aquisição da escrita e da leitura envolve uma série de convenções, cuja compreensão é de difícil acesso para a criança.

A compreensão da complexidade que envolve o processo de alfabetização e de letramento motivou a consecução desta pesquisa, cujo objetivo geral consiste em problematizar a complexidade desse processo, sobre os seus aspectos sociocultural, pedagógico, cognitivo e linguístico. Trata-se de um estudo introdutório, que parte do pressuposto de que a leitura e a escrita se constituem em uma prática social, cuja materialidade e força explicativa convergem para os seus aspectos históricos, políticos, culturais e formativos. A elucidação de tais aspectos encontra eco nas perspectivas analíticas de autores como Bakhtin, Bourdieu, Chartier, Certeau, as quais serão apresentadas brevemente na primeira seção.

Na segunda seção adentramos na questão metodológica, apresentando diferentes concepções e propostas de alfabetização. O critério de apresentação toma como referência uma ordem cronológica. Sendo assim, a terceira seção discorre sobre o método sociolinguístico de Paulo Freire (1987), apresentado na sua obra *Pedagogia do oprimido* e por autores que refletem sobre essa questão, entre eles Carlos Brandão (1981) e Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2009). A quarta seção elege como objeto de análise a proposta da professora Eglê Franchi (1988), explicitada em seu livro intitulado *Pedagogia da alfabetização*. Na quinta e última seção aborda-se a perspectiva teórica de Magda Soares (2018), mais especificamente aquela exposta em sua publicação mais atual: *Alfabetização: a questão dos métodos*.

2 A alfabetização como prática social

A compreensão da alfabetização no âmbito da prática social extrapola o sentido subjetivista/individualista e abstrato, que acentua os aspectos internos e sistemáticos da linguagem, além de todo tipo de reducionismo e de tentativa de compreensão da linguagem apartada de suas condições concretas de produção e do contexto de uma situação de comunicação particular.

Para o locutor, conforme destaca Bakhtin (2006), o valor da forma linguística não se encontra em um sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível. Não é o reconhecimento do sinal, mas da palavra em um contexto e situação precisos que tornam a forma linguística um signo. Sendo assim, as palavras carregam um conteúdo ou sentido ideológico e vivencial.

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2006, p. 96).

A compreensão da materialidade do signo só é possível em seu funcionamento, uma vez que a linguagem é produto de uma interação social complexa, um lugar de contradições e uma arena de disputas ideológicas, políticas, axiológicas e culturais.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 125).

Além disso, a palavra comporta duas faces, a do locutor e a do ouvinte, constituindo-se a partir da interação entre ambos. A palavra constitui-se como uma ponte entre mim e o outro, ela liga uma extremidade à outra, tornando-se um território comum no qual é possível definir-se por meio do outro.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p. 115).

A linguagem entendida como prática social pressupõe uma rede de relações e o rompimento com o pensamento linear, que isola os diferentes fatores. Os processos distintivos e hierárquicos presentes na prática social atuam na promoção de uma hierarquia dos bens culturais e no reconhecimento ou não desse aspecto. Dessa forma, segundo Bourdieu (Bourdieu; Chartier, 2001), a prática social e a cultural estão imbricadas. Nelas é possível detectar a presença do consumo cultural e do mercado de trocas simbólicas, no qual a cultura erudita tende a se sobrepor à cultura popular.

A herança cultural tem na linguagem um componente primordial e dominante, que também é parte inatingível dessa herança. Os indivíduos herdaram de seu meio atitudes em relação às palavras e ao seu uso, as quais os habilitam ou não ao desempenho exigido pelos jogos escolares.

Assim, o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social (Bourdieu, 2012, p. 56).

Chartier entende que as práticas culturais têm na leitura um terreno privilegiado, na medida em que ela se constitui em um microcosmo no qual é possível encontrar os problemas existentes em outros campos e com outras práticas. O autor problematiza o lugar da aprendizagem escolar da leitura, no sentido da decifração e do saber ler em seu nível mais elementar e da leitura com um nível maior de habilidade, no qual é possível habilitar o estudante à leitura de diferentes textos (Bourdieu; Chartier, 2001).

Com base em narrativas autobiográficas, Chartier ressalta a importância de se questionar os elementos pré ou extraescolares sobre os quais a aprendizagem da leitura se apoia, sobre os aspectos “[...] ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar” (Bourdieu; Chartier, 2001, p. 241). O autor nos convida à reflexão do que há de criativo e de distintivo na leitura, pois entende que essa prática é plural e se constitui em um instrumento

de diferenciação, não apenas no que tange à repartição diferencial do objeto manuscrito ou impresso, mas em relação ao trabalho intelectual e às habilidades envolvidas na prática leitora.

A produção oral é efêmera e não se separa do tempo. Ela permite a correção, mas não elimina sua exposição. Diferentemente da produção oral, a escrita se relaciona com o espaço/tempo, uma vez que permite, de modo simultâneo, o acesso ao começo e ao fim do discurso. Dessa forma, o aumento da participação do sujeito na cultura escrita vai além do aumento dos conhecimentos e das capacidades de leitura e escrita, pois

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maior será entre outras coisas, a frequência da utilização de textos escritos, da realização da leitura autônoma, da interação com discursos menos contextualizados e mais autorreferidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes (Barbosa; Annibal; Boldarine, 2010, p. 50).

Nessa perspectiva, a leitura de um texto oportuniza a reapropriação, o desvio e a resistência, cuja possibilidade é desenvolvida por Certeau (1998). Seu interesse pela linguagem, pela escrita e pela teoria da enunciação, além da atração pela alteridade, é marca constitutiva de suas obras (Vidal, 2005). O ato enunciativo, no pensamento de Certeau (1998), não é incólume à tática de enunciação, pois os silêncios, as omissões e o lugar de quem fala revelam intencionalidades. Esses aspectos são corolários da perspectiva performática adotada pelo autor, para quem a linguagem pressupõe apropriação e reapropriação, uma construção arquitetônica que se edifica sobre uma rede de lugares e de relações.

Ao entender a leitura como uma prática cultural, que oscila entre a permanência e a invenção, entre lentidões e latências, entre o singular e o múltiplo, Certeau (1998) nos convida a pensar a ação cultural como prática significativa inserida no contexto dos combates do cotidiano. Trata-se de salientar os aspectos furtivos que atravessam as práticas da fala e da escrita, a fim de enxergar e entender o uso que os praticantes nos cotidianos escolares fazem deles, a multiplicidade de sentidos que circulam nesse contexto e os jogos de poder e de forças nele presentes (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

A palavra como uma arena política também ecoa na produção teórica do educador Paulo Freire, para quem essa concepção se alia ao uso da palavra verdadeira no processo de alfabetização, cujo sentido é encontrado na possibilidade conscientizadora da relação do

homem com o mundo. Portanto, a palavra verdadeira é aquela que expressa a luta por uma sociedade mais justa, na qual todos possam exercer plenamente a sua vocação ontológica: a de se humanizar.

3 O método de Paulo Freire e a alfabetização

A pedagogia de Paulo Freire concebe a educação como prática da liberdade e, enquanto tal, ela não pode fazer dos homens seres desditados, ou seja, incapazes de se pronunciarem sobre o mundo e de refletirem sobre ele. Caso contrário, incorre-se na prática da pedagogia do opressor, na qual o oprimido é tido como seu hospedeiro: “A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (Freire, 1987, p. 32).

Na concepção do referido autor, a consciência opressora caracteriza-se por uma visão necrófila do mundo, na medida em que aspira à dominação e detém toda ânsia de busca, toda inquietação e criatividade.

Por outro lado, a consciência oprimida caracteriza-se por uma visão inautêntica de si, pela “autodesvalia”, pelo fatalismo e pela presença do aspecto mágico.

Nesse sentido, Freire defende um esforço permanente de reflexão dos oprimidos acerca de suas condições concretas. Eles precisam reconhecer a sua vocação para ser mais, ou seja, para a sua liberdade e humanização.

Uma educação como prática da liberdade e humanizadora não busca adaptar os homens ao mundo, mas a investigação e inserção crítica na realidade. Ela, de acordo com Freire (1987, p. 70), nega “[...] o homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Na concepção de Freire (1987, p. 78), a existência humana não é muda, ela implica a pronúncia do mundo e a sua modificação. O mundo, ao ser pronunciado pelo sujeito, volta até ele como um problema, o que exige dele um novo pronunciar. Por isso, a existência humana não pode se nutrir de falsas palavras, de palavras inautênticas, vazias, ocas, mero verbalismo e blá, blá, blá. A palavra deve estar a serviço da denúncia do mundo. Ela também não pode priorizar exclusivamente a ação, com o perigo de se converter em ativismo e de sacrificar a reflexão: “Não há diálogo se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de

refazer. De criar e de recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p. 81).

No método freiriano, o diálogo inicia-se com a busca pelo conteúdo programático da educação, o qual é organizado a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo sobre as aspirações do povo. O conteúdo não é uma doação, ele é proposto como um problema, visto que “A educação autêntica, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 84). Dessa forma, a ação educativa e política requer o conhecimento crítico da situação dos homens no mundo, pois assim escapa de se fazer “bancária”.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1987, p. 87).

A metodologia de Paulo Freire preza pela investigação, pela educação problematizadora, pelo esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. O método de Paulo Freire de alfabetização, segundo Brandão (1981), foi testado pela primeira vez nos anos 60, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Tratava-se de uma experiência vinculada ao Movimento de Cultura Popular (MCP)². De acordo com Brandão (1981, p. 8), “[...] ali não se experimentava só um método, mas através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no homem”.

O método de Paulo Freire edifica-se sobre uma concepção dialógica, na qual o educador não é visto como o detentor do conhecimento e aquele que disserta sobre os conteúdos e impõe a sua palavra. Na perspectiva freiriana, a palavra não é “verbosidade”, “sonoridade”, palavra “vazia” e sem sentido. A palavra não se desvincula do mundo no qual o sujeito se insere, pois expressa a relação que o indivíduo estabelece com o mundo. Portanto, a palavra não é abstrata,

² Tratava-se de um movimento de alfabetização de adultos e de educação de base, constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais.

mas carrega a expressão de como o indivíduo vive e percebe o mundo, ela é a expressão de sua cultura.

Partindo desse pressuposto, o método de Paulo Freire inicia seu trabalho antes da inserção de educadores e educandos na sala de aula, pois, antecedendo esse momento, ocorre a investigação da realidade na qual se efetivará o trabalho pedagógico. Essa investigação subsidia o levantamento das palavras geradoras e das fichas de leitura, conforme o contexto sociocultural dos educandos. Ela constitui o primeiro momento do método, o qual é denominado de levantamento do universo vocabular.

Brandão (1981, p. 28) explicita que o objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático consiste em:

[...] surpreender a maneira como a realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes. A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. A descoberta coletiva da *vida* através da *fala*; do *mundo* através da *palavra* não deve servir apenas para que os educadores obtenham um primeiro conjunto de material de alfabetização: palavras, frases, dados, desenhos, fotos.

A escolha da palavra deve primar pela sua capacidade de leitura da língua e de releitura coletiva da realidade na qual a língua se insere, ou seja, das relações que permeiam a fala dos indivíduos. Nesses termos, são três os critérios que envolvem a seleção das palavras geradoras: a sua riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas e a densidade pragmática de sentido (Brandão, 1981, p. 31).

A fundamentação teórica do Programa de Alfabetização do MCP, conforme Brandão (1981, p. 31), assim descreve as qualidades da palavra geradora:

[...] é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios *sintáticos* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), *semântico* (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e ser designado etc.), *pragmático* (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que as utiliza).

O método Paulo Freire de alfabetização é denominado de sociolinguístico e se diferencia dos demais pelo fato de buscar em seus primeiros passos a codificação (representação da vida dos estudantes, por meio de imagens ou outros recursos) e a descodificação da realidade (leitura

da realidade e discussão da cultura e da situação de vida dos estudantes, representada na codificação). Esse momento permite a imersão das palavras geradoras e a abordagem contextualizada dessas palavras (Mendonça; Mendonça, 2009).

A análise e a síntese das palavras geradoras permitem

[...] levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, por meio da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, a junção das sílabas para formar novas palavras (Mendonça; Mendonça, 2009, p. 76).

No entendimento de Onaide Schwartz Mendonça e de Olympio Correa Mendonça (2009), o avanço desse método em relação ao método fônico está no fato de que a palavra utilizada apresenta um significado para o educando. Dela é retirada a sílaba para que se perceba a combinação fonêmica na constituição das sílabas e, posteriormente, da composição das palavras.

4 Eglê Franchi: a valorização da oralidade no processo de aquisição da escrita

Em seu livro *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*, Eglê Franchi (1988) apresenta sua experiência como professora pesquisadora, no ano de 1984, em uma turma de primeira série. Essa experiência serviu de base para a elaboração de sua tese de doutorado, cuja opção metodológica se baseou na pesquisa participante. Na concepção da autora,

A alfabetização não é, pois, um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-la nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo (Franchi, 1988, p. 22).

Sua experiência prezou pela criação de situações espontâneas, de contextos de fala diretamente vinculados aos interesses de vida do aluno, possibilitando que sua linguagem brotasse livre de restrições padronizadas da escola. Dessa forma, os primeiros contatos com as crianças durante a pesquisa ocorreram:

Sem muito pré-aviso, eu fui me introduzindo, vagarosa e silenciosamente, na rodinha dos alunos. Era o momento em que estavam acostumados a agrupar-se, no início da aula, com a professora Bernadete, para contar as novidades do dia. As crianças me observaram um tempo, como se perguntassem a que eu vinha, mas logo estabeleceram comigo um diálogo [...] As crianças logo foram identificando-se pelo nome (Franchi, 1988, p. 29).

Assim que iniciou o seu trabalho com as crianças, Franchi (1988) elaborou atividades preparatórias nas quais elas compreendessem a escrita como uma forma de representação. Entre essas atividades estava a utilização de pedrinhas, sementes e palitos de fósforo para fazer seriações crescentes e decrescentes, comparações de tamanho e de forma, a fim de compor figuras escritas nas quais se representavam diferentes situações, por exemplo, a fila dos alunos. As atividades lúdicas permitiam a criação de códigos para expressar diferentes ações e momentos (sentar-se, bater palmas, parar, hora do recreio, tomar água, entre outros).

Tais experiências levavam em conta,

[...] além de critérios comuns girando em torno de atividades motoras e perceptivas, aqueles que se relacionem principalmente aos níveis de apreensão do caráter simbólico da escrita, como um modo de construção para representar sua linguagem oral. A partir de experiências concretas de diferentes formas e instrumentos sociais de representação, a criança da classe popular chega mais facilmente à elaboração conceitual do que seja a escrita e a leitura (Franchi, 1988, p. 136).

A autora incentivava os alunos a baterem no ritmo de ditos populares cadenciados ou de cantigas de roda. Para tanto, usavam caixinhas de fósforo, tabuinhas, os pés e as mãos. A intenção dessa atividade era a de aguçar a criança para as sílabas tônicas das palavras:

Tratava-se somente de fazê-lo utilizar-se, de maneira funcional e produtiva, desses elementos sonoros e facilitar-lhe uma experiência em que pudesse passar desses jogos de percepção a hipóteses sobre a estrutura rítmica de palavras e orações (Franchi, 1988, p. 132).

Após a realização do período preparatório, Franchi (1988) concentrou-se na formação de conceitos necessários à escrita e ao domínio de seu sistema gráfico. Esse domínio pressupõe a compreensão da relação grafema/fonema, ou seja, o entendimento de que para cada letra existe um som ou mais de um, como no caso do grafema //r//, que possui três fonemas. Por essa razão, destaca-se a importância de o professor dominar conhecimentos da fonologia para que, assim,

possa utilizar uma metodologia de neuroalfabetização multissensorial e fonovisuoarticulatória, e um exemplo é o método das boquinhas (Jardim, 2017).

Franchi (1988) partiu também do pressuposto de que as crianças trazem sua própria concepção de escrita que, embora não corresponda à do adulto, deve ser considerada. Nenhum método de alfabetização será eficaz se ignorar o valor da escrita e da leitura na prática social contemporânea. Seu objetivo metodológico não opera sobre a relação material entre som e grafia, pois entende que é preciso lidar com unidades linguísticas significativas.

O raciocínio é simples: a escrita e a leitura são processos de construção e interpretação do sentido e, conseqüentemente, os alunos devem desde o início trabalhar com escritas que possuam elementos “ideativos”, ou seja, que tenham significação. Tenho mesmo salientado uma das vantagens normalmente arroladas em favor desse método: as crianças, operando sobre elementos significativos, sentem “satisfação” e até se orgulham pelas descobertas que fazem no curso do aprendizado (Franchi, 1988, p. 155).

Os nomes próprios dos alunos eram utilizados para a construção de paradigmas de palavras, tendo como base a sua sílaba inicial.

As brincadeiras que fazia diariamente com as crianças, ora escondendo seus nomes e brincando de achar, ora pedindo para que “lessem” o nome do colega, ora dando uma sílaba inicial, como “Ga” e solicitando: Ga é o ga do...?, para que o Gabriel se identificasse, se estenderam para além dos nomes próprios – as crianças prosseguiram na brincadeira, descobrindo outras palavras: Ga é o ga do galo, da galinha, do gato, do garfo (Franchi, 1988, p. 148).

A oportunização de debates e dramatizações envolvendo as palavras também consistiam em estratégias utilizadas pela professora, que incentivava os alunos a formarem enunciados por meio de histórias em quadrinhos – o que foi possível, assim que eles uniam vogais, formando monossílabos (ai, au, ui, oi).

Por entender que a palavra não se caracteriza como uma unidade autônoma, pois ganham o seu sentido no âmbito de expressões mais complexas, a professora Eglê passou da técnica da palavração para a técnica da sentencição – o que demandava o trabalho com pequenas histórias e a transcrição de diálogos no que ela convencionou chamar de um pré-livro, no qual se estimulava o interesse dos alunos para a descrição de acontecimentos.

A descoberta de que as palavras podem ser utilizadas de modo diferente pelas pessoas, implicou a reflexão com as crianças/alunos sobre a correlação entre a fala e a escrita, de modo que elas descobrissem que,

[...] a maioria fala “leiteiro” como é o caso da modalidade coloquial da região) e alguns preferem “leiteiro”; que na escrita, é esta última forma que está representada, o que não obriga a gente a falar e mesmo ler “leiteiro”, a não ser quando pretendemos usar uma modalidade mais padrão (Franchi, 1988, p. 180).

Na concepção de Franchi (1988), o processo de alfabetização não é um exercício de metalinguagem, mas uma atividade epilinguística na qual as crianças devem ser estimuladas a refletir sobre a linguagem e operar sobre ela de maneira transformadora. A autora, no capítulo final de seu livro, relata suas experiências com a produção de textos na sala de aula, cujo trabalho se tornou essencial, na medida em que os oferecidos pelas cartilhas, segundo Franchi (1988), na maioria das vezes, são puramente didáticos, com frases soltas e com pouca relação entre si. Esse tipo de prática se insere no âmbito da abordagem estruturalista, na qual o ensino da língua se caracteriza pelo mecanicismo, pelo uso de exercícios repetitivos, descontextualizados, que levam o aluno a ser mero copista de estruturas linguísticas soltas, que enfatizam apenas a gramática. Esse é um ensino no qual impera o artificialismo da linguagem e que torna a aprendizagem da escrita e o gosto por ela ainda mais difíceis. Sendo assim, o seu trabalho com as crianças se voltou para o desenvolvimento da competência textual e para o descobrimento dos padrões da textualidade:

[...] a ideia de que o texto se compõe como unidade temática e não como mera soma de frases desconectadas; o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade, mas de reflexão sobre a contraposição das “realidades”; a fruição do texto como um objeto estético, com intenções de graça e beleza, mesmo quando estando próximo da cotidianidade. Ainda, na medida em que eu reproduzia os seus achados por escrito na lousa, iam concebendo o texto como um objeto gráfico, singularmente composto em seu espaço-fundo. Todos esses aspectos, de coesão e coerência textual, de ações e reflexões, de escolha e estilo, de composição e arranjo, tinham que ser discutidos por todos nesse trabalho de elaboração conjunta (Franchi, 1988, p. 197).

Esses aspectos corroboraram para que o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita se tornasse significativo, sendo que a produção textual dos alunos exerceu um papel

importante. Para efetivá-lo, a autora atuou como escriba dos alunos, estimulando-os constantemente a elaborarem hipóteses e a refletirem sobre o processo de escrita.

Um ponto importante a se considerar no processo da alfabetização, é que a prática pedagógica deve ser definida sobre um conhecimento, o qual advém da realidade da criança e envolve a análise da realidade e da linguagem na qual está inserida. Isso nos traz a percepção que a criança não é uma tábula rasa, mas sim um sujeito que já tem uma cultura, um conhecimento prévio a se desenvolver (Franchi, 1988).

Para a identificação da bagagem que a criança já traz em relação à escrita e à compreensão sobre ela, destacamos o importante papel das sondagens em sala de aula como instrumento avaliativo a ser utilizado pelos professores alfabetizadores, uma vez que possibilita ao professor diagnosticar o nível do aluno no que diz respeito à aquisição da língua escrita. As sondagens foram preconizadas por Ferreiro (2011), como estratégia a ser utilizada pelo professor muito antes de optar por um método de alfabetização para sua classe.

Outra questão importante a ser considerada é o fato de que as crianças denotam grande sensibilidade para a variação linguística, fenômeno da linguagem que se expressa na fala. Sendo assim, faz-se necessário desmistificar a ideia de supremacia da escrita sobre a fala:

[...] do ponto de vista da história de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da língua escrita, quando ele acontece. Basta citar os bilhões de pessoas que nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler e a escrever! E, no entanto, ninguém pode negar que são falantes perfeitamente competentes de suas línguas maternas. Do ponto de vista da história da humanidade é a mesma coisa. A espécie humana tem, pelo menos, um milhão de anos. Ora, as primeiras formas de escrita, conforme a classificação tradicional dos historiadores, surgiram há apenas nove mil anos. A humanidade, portanto, passou 990.000 anos apenas falando (Bagno, 2000, p. 56).

Esse aspecto indica a importância de se trabalhar os diferentes gêneros textuais nos anos iniciais, pois assim a criança amplia as suas formas de expressão e desenvolve a sua criatividade, tanto na escrita quanto na fala. Os aspectos que fazem parte do contexto das crianças podem ser trabalhados e elaborados em sala de aula, proporcionando uma produção linguística em que cada um interage à sua maneira (Franchi, 1988).

A diferença entre a fala e a escrita deve ser considerada e a alfabetização não pode ser reduzida à transposição da primeira pela segunda. Nesse ponto Franchi (1988) concorda com

os linguistas. No entanto esse fato não exime o alfabetizador e o processo pedagógico de levar em consideração o desenvolvimento conceitual da criança sobre a escrita.

Além disso, as diferenças dialetais das crianças devem ser consideradas, uma vez que não há incompatibilidade entre a modalidade coloquial e a aprendizagem da norma culta. A associação entre ambas, desde o início do processo de alfabetização, possibilita a melhor compreensão das variações linguísticas, sendo que esse e outros aspectos enfatizados pela autora em sua pesquisa objetivaram, conforme descreve na conclusão do livro *Pedagogia da alfabetização* (Franchi, 1988, p. 268), “[...] rever, redimensionar e recuperar a dimensão pedagógica da alfabetização”.

5 Magda Soares: alfabetização com métodos

De acordo com Magda Soares (2018, p. 35), a maior parte dos métodos de ensino da língua escrita tende a abordá-la de forma fragmentada, optando por uma de suas facetas, contribuindo para uma visão restrita do processo de alfabetização. Sendo assim, a autora opta pela alfabetização com métodos e pela escolha da faceta linguística, pois essa se constitui em alicerce para as demais, proporcionando a compreensão das convenções que regem o sistema alfabético-ortográfico da escrita.

A abordagem da autora pressupõe a compreensão das especificidades da escrita alfabética, que grafa os significantes, ou seja, os sons da fala, decompondo-os em fonemas, que consistem em unidades mínimas.

Dessa forma, aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura* (Soares, 2018, p. 46).

O sistema de escrita alfabético envolve uma convenção social (uma invenção cultural), consistindo em um **sistema de representação** no qual os grafemas representam os sons da fala e não os substituem. Também compreende um sistema **notacional**, ou seja, “[...] um conjunto limitado de elementos; cada elemento tem uma forma específica, um nome e uma determinada posição no conjunto” (Tolchinsky *apud* Soares, 2018, p. 48). Enquanto tal, caracteriza-se pela arbitrariedade.

No entendimento de Soares (2018), a escrita é para a criança, em seu processo de desenvolvimento, um **sistema de representação** e um **sistema notacional**. As relações entre cadeia fonológica de fala e o sistema ortográfico nas línguas são diferentes. Em alguns casos essa conexão é mais simples e, em outros, é mais complexa. Soares (2018) aponta a estrutura silábica da língua, sua correspondente representação na escrita e as ligações entre fonemas e grafemas como elementos que impactam na aprendizagem da escrita.

O sistema alfabético caracteriza-se pela relação entre a cadeia sonora e a fala. Esse fato indica que o processo de aprender a ler e a escrever necessita da atenção para os sons da fala e da tomada de consciência da relação entre os sons e a sua representação gráfica. Quando se trata da compreensão e da produção de textos, “[...] é necessário que a atenção se volte para o texto escrito, as peculiaridades estruturais e linguísticas que o distinguem do texto oral” (Soares, 2018, p. 124). Essa consciência é chamada de metalinguística.

Outros tipos de consciência linguística são apontados pela autora, entre elas a consciência metapragmática, a qual expressa a conduta da criança no sentido de adaptar suas produções linguísticas às situações e contextos. Seu desenvolvimento demanda a percepção dos diferentes gêneros textuais e da linguagem em seu processo de interação social.

A análise e a produção de textos envolvem a consciência metatextual. Nessa, o texto consiste em objeto de estudo e de reflexão. Ela envolve a capacidade das crianças para identificar e diferenciar os gêneros textuais e para expressar as características estruturais do texto.

A consciência gramatical também é chamada de metassintática. Ela é denominada por alguns autores como consciência gramática. Atua sobre as estruturas linguísticas que a criança domina e que foram internalizadas por meio da linguagem oral. As pesquisas nesse âmbito propõem às crianças a correção de frases e a distinção entre aquelas que são gramaticalmente corretas ou incorretas. Essas pesquisas objetivam verificar a relação entre a aprendizagem da leitura e a da escrita.

Enquanto a consciência metassintática focaliza a relação entre as palavras, a consciência morfológica envolve, segundo Soares (2018, p. 150-157), a habilidade de manipular elementos mórficos das palavras. Ela contribui com a ortografia, com a leitura e com a apreensão do significado das palavras pouco familiares.

A relação entre os sons da linguagem oral e a sua representação na linguagem escrita integra a consciência fonológica que, segundo Soares (2018, p. 171), apresenta diferentes níveis: consciência lexical (a palavra como unidade da fala), consciência de rimas e aliterações e consciência de sílabas (consciência silábica).

A consciência lexical atenta para a dificuldade que a criança tem em separar a palavra da coisa que ela representa, já que seu pensamento se caracteriza, conforme Piaget (1962), pelo realismo nominal, o que explica a dificuldade da criança em separar o nome da coisa propriamente dita, da sua característica real, do seu conteúdo.

Vygotsky, no texto “A pré-história da língua escrita” (1984), relaciona essa dificuldade de a criança compreender a natureza arbitrária da palavra com a aprendizagem da escrita. Segundo ele, a escrita é um simbolismo de segunda ordem – simboliza os sons da palavra, e não a “coisa” a que esses sons, simbolismo de primeira ordem, se referem. Para aprender a escrita, a criança precisa “evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem”, e, para isso, “precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (Soares, 2018, p. 175).

Soares (2018) destaca a necessidade de vincular as experiências informais das crianças com textos do folclore, cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda e trava-línguas. O desenvolvimento sistemático de atividades que permitam à criança o reconhecimento explícito de rimas e aliterações e sua produção contribui para a ampliação da consciência fonológica, para a possibilidade de segmentar as palavras e para a compreensão da relação entre sons e grafemas, ou seja, para a compreensão do princípio alfabético – o que indica a superação do estágio do realismo nominal.

A consciência silábica possibilita a segmentação da palavra, introduzindo a criança no período que é denominado por Ferreiro (2011) de fonetização da escrita, no qual as crianças buscam a parte adequada para a escrita de uma determinada palavra (Soares, 2018, p. 187-192). De acordo com Ferreiro (2011), a fonetização da escrita se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético.

O fato de que a consciência das palavras antecede a consciência das sílabas é de característica universal, sendo que na ortografia do português brasileiro predomina o padrão silábico consoante/vogal (cv), por isso a criança sente dificuldade na identificação de fonemas que fogem desse padrão (Soares, 2018).

Os fonemas (unidades sonoras) são representações abstratas, segmentos não pronunciáveis (não pronunciáveis isoladamente), que não têm uma representação no mundo físico e, segundo Soares (2018, p. 194-199), essa característica dificulta o desenvolvimento espontâneo da consciência fonêmica como acontece com a consciência silábica. Na fala, os fonemas não são produzidos e percebidos como segmentos isolados, pois nesse contexto o foco se encontra no conteúdo semântico da palavra e não em sua estrutura fonológica.

A consciência fonêmica é de difícil desenvolvimento até mesmo para as crianças leitoras

[...] considerando a natureza abstrata do fonema, pode-se presumir que a criança só adquire sensibilidade ao fonema quando se aproxima da compreensão do princípio alfabético, isto é, quando se torna alfabética ou, pelo menos, silábico-alfabética (Soares, 2018, p. 202).

A compreensão do princípio alfabético consiste na identificação de fonemas, na percepção de que um mesmo gesto vocal se repete em diferentes palavras. Além disso, pesquisas sugerem que a **ancoragem** dos fonemas nas letras é

[...] facilitada pelo conhecimento não só *das letras* como signos que representam fonemas, mas também pelo conhecimento dos *nomes das letras*, que parecem auxiliar a criança a *identificar* os fonemas que as letras representam, isto é, a desenvolver a *consciência grafofonêmica* (Soares, 2018, p. 217-218).

A posição do fonema no nome da letra exerce um efeito determinante na aprendizagem da língua escrita, pois o efeito mais significativo ocorre quando o fonema que a letra representa aparece no início de seu nome, por exemplo: P (pê). O mesmo não acontece com a letra F (efe). A análise das relações entre os nomes das letras e os fonemas por elas representados no alfabeto do português, segundo Soares (2018, p. 219-220), possibilita a compreensão e a explicação de alguns equívocos e dificuldades que as crianças enfrentam no processo inicial de alfabetização. O conhecimento do nome das letras permite que as crianças, no período de fonetização da escrita, considerem a equivalência entre o nome e as sílabas quando a consoante se segue à vogal, exemplo: BCO (beco), CABLO (cabelo). Diferentemente das letras B, D, P, T, V, Z, as letras C, G e Q, embora comecem com o fonema que a letra representa, têm suas particularidades. No caso do C e do G elas tem equivalência entre seu nome e o fonema apenas quando seguidas das vogais E/I, e a letra Q, quando seguida da letra U. O nome da letra pode

ser considerado também como um fator que interfere na escrita da palavra rato da seguinte forma: RRATO; ou da palavra elefante LFATE.

A dificuldade relacionada à fala e à grafia das vogais é amenizada quando é possível identificá-las com o fonema oral que a representa, o que acontece em palavras como: pano, panela, boneca. Essa situação não é válida para as vogais nasalizadas, nas quais as crianças encontram dificuldade na grafia. Esse é o caso das palavras anjo, bondade e elefante, pois a criança tende a omitir a letra “n”, grafando ajo, bodade e elefate.

Soares (2018) opta pelo modelo da dupla rota para discutir as estratégias de abordagem da leitura e da escrita, já que a consciência fonológica, o conhecimento das letras e a estratégia visual se desenvolvem de maneira paralela e recíproca, influenciando-se mutuamente.

Na leitura, palavras escritas carregam três tipos de informação: sua ortografia, sua pronúncia e seu significado. Para chegar a essa tríplice informação, o leitor, a partir da identificação visual da cadeia de letras que compõem a palavra, segue uma de duas rotas (Soares, 2018, p. 257).

Na escrita, os estudos empíricos sobre o modelo de dupla rota analisaram o ditado de palavras, realizando inferência acerca das estratégias utilizadas pelas crianças. Na leitura, analisaram-se as características das palavras sobre a leitura oral. O uso de pseudopalavras também se constitui em um recurso de pesquisa e mostra que as crianças podem ler e escrever tanto as palavras como as pseudopalavras, pois, no início da alfabetização, elas ainda se encontram em um processo de compreensão das correspondências grafofonêmicas (Soares, 2018, p. 268).

Soares (2018) ainda destaca as pesquisas que examinaram o efeito de vizinhança ortográfica, as quais avaliam se esse efeito é inibidor ou facilitador da leitura ou da escrita. Ela ressalta que o efeito de vizinhança ortográfica gera erros de leitura por confusão visual ou, por semelhança visual (p. ex.: vasilha/vizinha). Erros nos quais as crianças trocam as palavras por seus vizinhos ortográficos podem ser explicados em função do processamento inadequado das correspondências grafema-fonema (p. ex.: bode por pode, cadela por capela, cabelo por camelo). Do mesmo modo, o efeito de frequência é identificado como uma estratégia de leitura das crianças brasileiras, que tendem a ler com mais facilidade e rapidez as palavras familiares. Esse efeito também é válido para a escrita. Assim,

Conclui-se, como implicação para métodos de alfabetização, que atividades que proporcionem às crianças convívio intenso e rico com material escrito, incentivando-as a ver/ler e registrar/escrever palavras de alta frequência na língua escrita, colaboram, graças ao efeito de frequência, para a constituição e ampliação de seu léxico ortográfico e semântico, o que provoca o uso da rota lexical, assim contribuindo para o desenvolvimento de leitura e escrita mais rápidas e corretas (Soares, 2018, p. 274).

No início da alfabetização, a rota fonológica é a mais utilizada pelas crianças. No entanto o contato ampliado com o léxico ortográfico, a partir da diversidade de textos, tende a igualar a relação entre essa rota e a visual. Elas não operam de maneira independente, pois há uma memorização visual que se constitui por meio da decodificação de uma palavra na leitura pela rota fonológica. Assim o processo de aprendizagem das palavras acontece globalmente, por meio da formação de conexões, ou seja, da associação entre a forma escrita das palavras, sua pronúncia e significados (Soares, 2018).

Soares (2018, p. 282) referenda as pesquisas de Shahaar-Yames e Share, que investigaram se a escrita também contribuía, tal qual a leitura, para a incorporação de novas palavras ao léxico ortográfico. Eles constataram a superioridade da escrita nesse processo, cuja explicação é atribuída ao fato de que a escrita envolve,

[...] além do processamento fonografêmico, aspectos motores e cinéticos decorrentes da execução manual, e ainda aspectos visuais e espaciais, pela necessidade de composição adequada das letras em uma cadeia gráfica e disposição das palavras na página segundo as convenções da escrita (Soares, 2018, p. 283).

A autora lembra que a criança, ao atingir o princípio alfabético, estabelece relações entre fonemas e grafemas, mas esse fato não impede a ocorrência de dissonâncias entre a leitura e a escrita de uma palavra. Para exemplificar essa situação, escolhemos a palavra girafa, pois a criança pode lê-la corretamente, mas escrevê-la com j e não com a letra g.

Soares (2008) destaca algumas dificuldades específicas da língua portuguesa, as quais se referem às palavras que envolvem o encontro entre consoante/consoante/vogal – ccv – e fogem à estrutura canônica consoante/vogal – cv. Para ela (Soares, 2018, p. 318), “O padrão silábico **cvc**, segundo atestam pesquisas e práticas de alfabetização, revela-se de mais fácil aprendizagem pela criança que o padrão ccv”.

A dificuldade na estrutura cvc envolvendo a letra L também é apontada pela autora, que assim exemplifica: balde – baude; bolsa – bousa. Nesse caso, a criança precisa se apropriar da regularidade na qual o L no final da sílaba é pronunciado com som de U, mas grafado com L.

Os erros envolvendo o r são mais comuns nas duas primeiras séries do ensino fundamental, por exemplo: tataruga em vez de tartaruga, cotina em vez de cortina, soquete em vez de sorvete. No último caso, a criança também pode grafar sorovete ou sovrete. A letra s pode ser omitida pelas crianças, exemplos: catelo em vez de castelo, bicoito em vez de biscoito. De forma semelhante ocorre a troca de S por Z ou vice-versa, exemplo: dezde em vez de desde, gaz por gás.

A compreensão de palavras com a estrutura vogal + vogal apresenta dificuldade para as crianças. Essa situação acontece em palavras constituídas por um ditongo decrescente, exemplos: caxa/caixa, peixe/peixe, cartera/carteira, ropa/roupa.

A análise detalhada que Soares (2018) apresenta de todas as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita corrobora para que ela não defenda um método específico de alfabetização. Dada a complexidade desse processo, é preciso considerar a possibilidade de alfabetizar com métodos. A escolha dessa opção deve-se ao fato de muitos métodos terem se preocupado com materiais para ler e escrever em detrimento dos fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua, cujo tema faz parte de perspectivas mais atuais, que se iniciaram a partir da metade do século XX (Soares, 2018).

Na concepção de Soares (2018), a teoria proposta por Emília Ferreiro, no quadro de um paradigma construtivista, é mais adequada para retratar questões no **domínio mal estruturado**, ou seja, das fases de desenvolvimento da criança em direção à compreensão da escrita como representação. Nesse âmbito os procedimentos são diferenciados, eles devem provocar e acompanhar os processos de construção, desconstrução e reconstrução de hipóteses e formação de conceitos. Por outro lado, as teorias fonológicas contribuem para a aprendizagem pela criança do **sistema notacional alfabético**, um domínio bem estruturado. Nesse sentido, os métodos de ensino explícito são adequados, na medida em que eles se pautam em objetivos prefixados, orientações diretas e permanentes.

Em seu livro, Soares (2018, p. 233) destaca a diferença entre os dois paradigmas de aprendizagem da língua escrita: 1. o psicogenético, voltado para o desenvolvimento da escrita desde os primeiros rabiscos; 2. o fonológico, que investiga a escrita inventada e que abrange os

pesquisadores das ciências da educação e das ciências da linguagem. Apesar de assumirem dimensões diferentes com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da escrita na criança, na concepção da autora, as duas orientações teóricas na perspectiva do ensino, não se excluem, ao contrário, elas se completam.

6 Considerações finais

Diante do exposto fica evidente que o processo de alfabetização é algo desafiador, que implica em uma formação inicial bem estruturada do professor, com suporte teórico e prático, que abranja desde o conhecimento das abordagens do ensino da língua, o conhecimento da área da fonologia até o sentido sociopolítico e cultural do processo de alfabetização. Na atualidade, o alfabetizar implica um ensino que contemple o processo de letramento, ou seja, de alfabetizar letrando, chamado carinhosamente por Magda Soares de alfalettrar.

A alfabetização não se reduz a ensinar a decodificar, mas auxiliar o educando a construir esquemas cognitivos do sistema alfabético da escrita, como também a compreensão da função social da escrita, em suas múltiplas variedades linguísticas e tipológicas.

A apropriação/reapropriação da leitura e da escrita habilita o indivíduo a participar ativamente do mundo, na medida em que lhe confere maior capacidade de abstração, planejamento e de ampliação de seus conhecimentos. Ela possibilita a ressignificação do mundo, a sua compreensão no âmbito da diversidade e das desigualdades nele existentes.

A complexidade desse processo se expressa em suas múltiplas dimensões: culturais, históricas, linguísticas, sociais e políticas, as quais foram elucidadas durante este texto, com o intuito de asseverar o valor formativo da alfabetização e do letramento. Sua consecução é viabilizada pelos métodos de ensino, mas, antes de tudo, pelos objetivos da alfabetização, pelo seu comprometimento com uma educação que contribua para uma sociedade mais igualitária.

A cultura escrita insere-se no processo histórico e é parte de um capital cultural, cuja posse é fundamental em uma sociedade que expande vertiginosamente os aportes escritos. Esses, na atualidade, tomam a configuração digital – o que confere novos desafios para o processo de alfabetização e letramento, constituindo-se em um objeto frutífero de discussão para reflexões posteriores.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, R. L. L; ANNIBAL, S. F; BOLDARINE, R de F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Educ@**, v. 28, n. 55, p. 48-54, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v28n55/v28n55a07.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **A leitura**: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERRAÇO, C. E; SOARES, M. C. S; ALVES, N. Cotidiano, cultura, alteridade e criação permanente da diferença. *In*: FERRAÇO, C. E; SOARES, M.C.S; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 71-88. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ps2mx/pdf/ferraco-9788575115176-05.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FRANCHI, E. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JARDINI, R. S. R. **Método das Boquinhas**: uma neuroalfabetização. Bauru: Boquinhas, 2017.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sociolinguístico - consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. **Brasil demorará 260 anos para atingir índice de leitura de países ricos**: Conclusão é do Banco Mundial; em Matemática, Brasil deve demorar 75 anos. Redação Observatório 3º setor. Março, 2018, Brasil. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-demorara-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-de-paises-ricos/>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1962.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 4 set. 2023.

VIDAL, D. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. *In*: FILHO, L. M de F. **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-284.

Enviado em: 07/11/2023
Revisado em: 12/08/2024
Aprovado em: 19/08/2024