

Edilaine Buin
Norma Suely Campos Ramos
Wagner Rodrigues Silva

C

A

B

ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

WRITING IN EARLY SCHOOL YEARS

Edição Bilingue
Bilingual Edition



EdUESPI

**ESCRITA NA
ALFABETIZAÇÃO**

**WRITING IN EARLY
SCHOOL YEARS**

Edilaine Buin
Norma Suely Campos Ramos
Wagner Rodrigues Silva

**ESCRITA NA
ALFABETIZAÇÃO**

**WRITING IN EARLY
SCHOOL YEARS**

Edição Bilingue

Bilingual Edition



EdUESPI
2021



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



José Wellington Barroso de Araújo Dias **Governador do Estado**
Maria Regina Sousa **Vice-governadora do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Rosineide Candeia de Araújo **Vice-Reitora**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Universidade Estadual do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida De Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Josélia de Carvalho Leão **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Pedro Vilarinho Castelo Branco **Universidade Federal do Piauí**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **UESPI - Ciências Humanas**
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz **Academia Piauiense de Letras**
Mirella Oliveira Freitas **Revisão em Língua Portuguesa**
Larissa de Pinho Cavalcanti **Tradução para Língua Inglesa**
Larissa de Pinho Cavalcanti **Revisão em Língua Inglesa**
Wellington Silva **Diagramação / Capa**
Editora Silva **Impressão**

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI

E932e Buin, Edilaine.
Escrita na alfabetização / Edilaine Buin, Norma Suely Campos
Ramos, Wagner Rodrigues Silva. – Teresina: EdUESPI, 2021.
E-book.

ISBN: 978-65-88108-31-4
DOI: 10.36970/eduespi/2021314

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Consciência fonológica.
4. Escola. I. Campos, Norma Suely. II. Silva, Wagner Rodrigues.
III. Título.

CDD: 372.41

Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB-3ª/1188

Fundação Universidade Estadual do Piauí - FUESPI

UESPI (*Campus Poeta Torquato Neto*)

Rua João Cabral, 2231 • Bairro Matinha • Teresina-PI • Brasil

Todos os Direitos Reservados

Agradecemos à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelo financiamento via Programa de Apoio à Pesquisa às Unidades Acadêmicas (PAP-UA) da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE/UFGD).

We thank the Federal University of Grandes Dourados (UFGD) for funding this work through the Research and Academic Units Support Program (Programa de Apoio à Pesquisa às Unidades Acadêmicas, PAP-UA) from the Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE/UFGD).

PREFÁCIO	13
<i>Claudiana Nogueira de Alencar</i>	
INTRODUÇÃO	19
Capítulo 1	
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO	23
LETRAMENTO	
Capítulo 2	43
SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES LINGÜÍSTICOS	
Capítulo 3	69
ANÁLISE DE MANUSCRITOS INFANTIS	
Capítulo 4	87
ATIVIDADES SISTEMATIZADAS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	119
SOBRE OS AUTORES	245

FOREWORD	129
<i>Claudiana Nogueira de Alencar</i>	
INTRODUCTION	135
Chapter 1	
CHALLENGES OF ALPHABETIZATION AND LITERACY	139
Chapter 2	
SYSTEMATIZING LINGUISTIC KNOWLEDGE	157
Chapter 3	
ANALYSES OF CHILDREN'S WRITINGS	183
Chapter 4	
SYSTEMATIZED ACTIVITIES	201
FINAL REMARKS	229
REFERENCES	235
ABOUT THE AUTHORS	247

Às alfabetizadoras do Brasil,
pela persistência e resistência!

To alphabetization teachers in Brazil,
for their persistence and resistance!

PREFÁCIO

Escrita e alfabetização como procura, invenção e reivindicação

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Manoel de Barros (1999, s/p)

Em tempos de pandemia, tempos de sofrimento, de perdas e de aprofundamento das desigualdades sociais em um país já tão desigual como o Brasil, lembramos que pesquisar e multiplicar sentidos, na produção de saberes que se inscrevem nas práticas pedagógicas, é também ocupar uma trincheira de luta, é uma forma de resistência.

Nessas trincheiras, ecoam as vozes das juventudes das periferias das grandes cidades, quando dizem que resistir é permanecer vivo¹. Nessas vozes-trincheiras, ecoa a voz da personagem de um dos contos da obra *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo, que enuncia: “a gente combinamos de

1 ALENCAR, C. Notas de campo. *Programa de Extensão Viva a Palavra*, Universidade Estadual do Ceará, 2015.

não morrer”². As formas de vida que surgem desse enunciado constituem uma contrapalavra, formas de resistência diante das políticas de morte e exclusão social.

Ecoa ainda a voz do filósofo Deleuze³ quando nos traz a ideia de que resistir é criar. Por isso, iniciamos este prefácio com “O menino que carregava água na peneira” do poeta Manoel de Barros⁴. O menino, que “aprendeu a usar as palavras” e que viu que “podia fazer peraltagens com as palavras”, anuncia as formas de vida como invenção e resistência, a partir das práticas da linguagem.

Aqui quero promover o encontro do menino que aprendeu a usar as palavras e a fazer “peraltagens” com elas com outro menino, o que aprendeu a ler à sombra de uma mangueira. Falo de Paulo Freire, cujo centenário de nascimento é celebrado em 2021. Freire nos ensinou a considerar a leitura do mundo e a leitura da palavra na constituição das palavras-mundo, palavras-semente que nos fazem refletir sobre as práticas educativas como prática de liberdade. E foi na obra *Educação como Prática da Liberdade*⁵ que Paulo Freire nos apresentou a alfabetização como um ato de criação. Como o menino que carregava água na peneira e que aprendeu a fazer peraltagens com as palavras, Freire (1967, p 104) nos mostra que nos

2 EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018. p.107-118.

3 DELEUZE, G. O ato de criação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais!

4 BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 1999.

5 FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

processos de alfabetização ocorrem os estados de procura, de invenção e de reivindicação.

Procura, invenção e reivindicação se entrelaçam na constituição desta obra que tenho a alegria de prefaciar. *Escrita na Alfabetização* traz o comprometimento da pesquisa para com as práticas pedagógicas que tecem formas criativas e reivindicatórias de aprendizagens da escrita. Formas que constroem uma proposta de *alfabetização sustentável*, a partir da perspectiva dos letramentos, vistos como práticas sociais constituídas pela diversidade da cultura escrita.

Nesse entrelaçamento, a educação linguística é fio condutor que tece as práticas educativas transformadoras na constituição dos saberes e experiências do saber/fazer da escrita nas práticas de alfabetização e de letramento. Como reivindicam as autoras e o autor do texto (p. 75): “é mais que urgente que a educação linguística, compreendida resumidamente como conhecimento da língua e das atividades de linguagens, do processo de aprendizagem da tecnologia da escrita, seja parte integrante do currículo” [...].

A educação linguística pode, assim, contribuir para a compreensão crítica das práticas de alfabetização e de letramento, funcionando como uma educação capaz de colaborar na organização reflexiva dos saberes e dos pensamentos populares, como defendia Paulo Freire (1967, p.106), em movimento de um vir-a-ser-transformador de uma educação entendida como prática da liberdade. Essa organização reflexiva solicita um trabalho de ação-reflexão sobre a produção escrita das crianças em processo de alfabetização.

A procura, a invenção e a reivindicação neste livro nos fazem voltar para os processos, e não apenas para o produto,

das práticas de aprendizado da escrita. A *procura* conduz as autoras e o autor a apontarem para os caminhos da pesquisa no processo pedagógico da alfabetização como busca contínua, como atitude curiosa por parte das alfabetizadoras em prática investigativa que se debruça sobre os manuscritos produzidos pelas crianças. A obra traz também essa reflexão sobre dados de escrita, produzidos em situação concreta de aprendizado, em escolas diferentes, a partir de abordagens diferentes, articulando as abordagens da alfabetização e do letramento.

Como as práticas educativas de alfabetização e de letramento indagam pela cultura como invenção e reinvenção, no enfrentamento de um cotidiano de incertezas, lacunas e precarização do trabalho docente, a obra *Escrita na Alfabetização* sistematiza atividades didáticas a partir dos enunciados concretos analisados nos manuscritos e na prática investigativa proposta pelas autoras e pelo autor. Edilaine, Norma e Wagner cuidam em enfatizar, no entanto, o perigo das amarras, o risco da mecanização do trabalho pedagógico voltado para o processo de alfabetização e a importância de as crianças compreenderem a escrita como atividade criadora. Apresentam, pois, a escrita na alfabetização como procura, invenção e reivindicação constantes.

Nessa perspectiva, quero lembrar que as reflexões que trazem este livro germinaram das palavras-sementes lançadas por Edilaine Buin, Norma Ramos e Wagner Silva em encontro promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), um encontro remoto por estarmos em plena pandemia da Covid-19. Na presidência da ALAB, celebro o germinar daquele encontro nesta obra em que ecoam as vozes a que nos referimos no início do texto, vozes dessa “escrita de nós”, que na escrevivência de Conceição Evaristo respondem: “a gente

combinamos de não morrer”; vozes que se aquilombam contra o sofrimento provocado pelas desigualdades sociais em um sistema-mundo excludente, desigualdades que se mostram também no acesso à cultura escrita.

Edilaine Buin, Norma Ramos e Wagner Silva, neste livro, se aliam, como quem faz “peraltagens com as palavras”, às alfabetizadoras que, como sujeitos coletivos, escrevem com suas alunas e seus alunos novas formas de vida mais justas e igualitárias. Em fluxos de procura, inventividade e reivindicação, as autoras e o autor mostram, nesta *Escrita na Alfabetização*, que não se conformam com o conhecimento restrito aos espaços encerrados no acadêmico, mas resistem, em lugares diferentes do Brasil, para que teoria e prática dialoguem em direção a uma práxis transformadora a ser vivenciada no cotidiano das que educam, alfabetizam e sonham com o “inédito viável”.

Fortaleza, Estado do Ceará, 20 de agosto de 2021.

Claudiana Nogueira de Alencar

Presidenta da ALAB

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
*Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.*
Paulo Freire (2017a, p. 30)

Este livro discute questões atuais e importantes sobre práticas de *alfabetização* e de *letramento* nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (EFI), por um viés da educação científica, abordagem investigativa e pedagógica situada na Linguística Aplicada (SILVA, 2021; 2020a). Conforme dito na epígrafe desta introdução, compreendemos o ensino e a pesquisa como práticas indissociáveis; elas se fortalecem mutuamente na medida em que também empoderam os atores inseridos no contexto educativo.

Esta obra amplia questões teóricas e práticas discutidas na mesa on-line *Alfabetização em Contexto de Letramento*, realizada como um dos eventos comemorativos dos 30 anos da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB)⁶. As

⁶ O registro da mesa se encontra em <https://www.youtube.com/watch?v=Ufn7P8kPZ9o>. Acesso em: 09 jul. 2021.

questões tematizadas estão situadas no contexto educacional brasileiro, mas podem servir como referências para experiências pedagógicas além das fronteiras do Brasil. Nós, autoras e autor, temos em comum o engajamento com a formação de professoras⁷, por isso percorremos caminhos de estudos e de pesquisa que têm como foco demandas compartilhadas por nossas alunas, educadoras em formação inicial ou continuada, e, conseqüentemente, demandas apresentadas pelos alunos das referidas profissionais.

Inicialmente, problematizamos algumas contribuições das abordagens pedagógicas da *alfabetização* e do *letramento* para uma prática investigativa sobre os manuscritos produzidos por crianças, no processo de alfabetização. Essa atitude curiosa sobre os textos infantis deve ser desenvolvida pelas alfabetizadoras ainda na formação inicial nas Licenciaturas em Pedagogia, curso superior responsável pela habilitação dessas profissionais no contexto brasileiro. Além da formação para gestão escolar, elas são habilitadas para atuarem na Educação Infantil (EI) e no EFI, sendo responsáveis pelo trabalho com todos os componentes curriculares ou disciplinas escolares. O desenvolvimento dessa atitude curiosa também está condicionado ao aperfeiçoamento da prática pedagógica das alfabetizadoras durante suas trajetórias profissionais.

Posteriormente, retomamos alguns aspectos importantes da consciência fonológica e de mecanismos gramaticais e de textualidade no processo de alfabetização, pontos essenciais para as crianças compreenderem o funcionamento de

7 Tais formas femininas são mantidas neste livro a fim de se visibilizar o trabalho realizado predominantemente por mulheres, no contexto escolar brasileiro. Esta escolha não deslegitima o trabalho desenvolvido pelos professores no contexto da alfabetização.

propriedades da língua portuguesa. Como exemplificação, em outro momento, apresentamos dois dados de escrita produzidos em situações diversas de ensino, por duas crianças de 3º ano do EFI, de diferentes escolas. Por meio desses dados, identificamos a relação dessas escritas escolares com os letramentos e a forma como cada produção foi conduzida em diferentes instituições, uma de abordagem tradicional, que alfabetiza pelo método silábico, e outra, de metodologia *Freinet*, que alfabetiza com uma abordagem mais socioconstrutivista.

Ao final desta obra, sistematizamos atividades didáticas sobre alguns aspectos linguísticos emergentes nos manuscritos analisados. Sistematizações como as propostas aqui precisam ser realizadas com cautela pelas alfabetizadoras, não sendo a prioridade após as primeiras escritas. Não é produtivo levar as crianças a pensarem que os textos por elas produzidos sempre as conduzirão a atividades didáticas desencadeadoras de reflexão sobre elementos responsáveis pelo funcionamento da língua. Ao produzir as primeiras narrativas, as crianças precisam compreender a escrita como resultado de uma atividade criativa, estando o universo ficcional criado passível de compartilhamento com professoras, colegas de turmas, familiares, dentre outros leitores interessados. É o caminho para que as crianças adquiram segurança ao escrever.

Aos interessados no tratamento da escrita no contexto de alfabetização, desejamos uma excelente leitura!

Capítulo 1

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Assumimos a concepção de que *alfabetizar* é possibilitar o aprendizado da escrita pelas crianças, configurada como uma tecnologia, pois se trata de uma invenção humana e seu aprendizado não ocorre de maneira espontânea ou natural. O processo de alfabetização demanda desses pequenos aprendizes a compreensão do maior número possível de propriedades do sistema de escrita, a exemplo das convenções da disposição dos textos verbais em seus suportes (escreve-se da esquerda para direita e de cima para baixo, com exceções deliberadas), do reconhecimento das letras, dos sons correspondentes e das regularidades morfológicas, do domínio dos traçados das letras com uso de lápis e papel ou de outras tecnologias, conforme convenções da escrita digital etc. Assim o aprendizado das práticas de leitura e de escrita está condicionado à capacidade de reflexão consciente, por parte das crianças, sobre o funcionamento do próprio sistema linguístico do português brasileiro, observando e descobrindo aspectos gráficos, fonológicos, ortográficos e gramaticais, dentre outras propriedades (FARIA; SILVA, 2021; MORAIS, 2019; 2012).

Entretanto, defendemos a proposta de uma *alfabetização sustentável*, concebida pela apropriação por parte das crianças de saberes e habilidades para utilizar a leitura e a escrita em situações diversas, não restritas às práticas características do trabalho escolar sobre a língua, envolvendo a compreensão ou a memorização das letras e das famílias silábicas a partir de atividades repetitivas e exaustivas, a exemplo de cópias e ditados. Defendemos uma abordagem pedagógica na perspectiva dos *letramentos*, compreendidos, por sua vez, como práticas sociais, conhecimentos e atitudes informados pela cultura diversa da escrita.

A alfabetização e os letramentos se configuram como processos distintos, complementares e altamente relevantes na aquisição da escrita pelas crianças. Quando mobilizados conjuntamente nos contextos de formação, esses conceitos podem funcionar como uma ferramenta binocular para as alfabetizadoras, assim como são utilizados por linguistas aplicados e demais especialistas interessados no assunto (SOARES, 2020; SILVA, 2019a). Nesse sentido, as alfabetizadoras podem planejar situações didáticas mais contextualizadas e funcionais, além de assumir olhares e intervenções mais precisos ou qualificados sobre os primeiros escritos produzidos pelas crianças, conforme histórias particulares de letramentos, comportamentos e interesses manifestados por elas, assim como mostraremos a partir das análises dos dados desta pesquisa no Capítulo 3.

Esta abordagem está em congruência com a diversidade dos gêneros discursivos, que levaram a uma virada discursiva nos modos de pensar o ensino de escrita (BUIN, 2015; MARQUES; BUIN, 2015; FARIA; SILVA, 2021; SILVA, 2020b). Passou-se a conceber essa atividade não mais como treinamento para uma

escrita com funções restritas às práticas tipicamente escolares, mas para o desenvolvimento de habilidades que tenham função para a vida, formando cidadãos críticos e capazes de interagir com eficiência. Nesse sentido, as escolas têm planejado os próprios *projetos pedagógicos* ou, numa tendência mais atual, os denominados *projetos de letramentos*⁸, de modo que as práticas de leitura, de escrita e, inclusive, de reflexão sobre as propriedades da língua são contextualizadas, funcionais e do interesse dos participantes, sem abrir mão da ludicidade usufruída pelas crianças.

Isso nos chama a atenção para a relevância do *modelo ideológico de letramento* proposto por Street (2014), caracterizado pela valorização da cultura da escrita própria das comunidades de onde vêm os alunos, podendo-se ampliar os repertórios. Por exemplo, os gêneros discursivos conhecidos pelos alunos são retomados para estabelecer relações com outras possibilidades, para ensinar outros gêneros valorizados socialmente, conforme desenvolvido por Fidelis (2018) numa pesquisa interventiva com crianças da Cidade de Conceição do Araguaia, no estado do Pará. A professora aproveitou as vivências das crianças em torno do Rio Araguaia para desenvolver um projeto de letramento científico, no qual foram utilizados textos de diferentes gêneros, em práticas de leitura e escrita, além de trabalhos de campo, a fim possibilitar às crianças a compreensão das ameaças ambientais sofridas pelo rio. Os diferentes *eventos de letramento* instaurados contextualizaram o trabalho com as propriedades da escrita do português, garantido uma alfabetização mais sustentável dos participantes. Por eventos de letramento, compreendemos, de acordo com Barton (1991, p. 5), as “atividades particulares nas

8 Sobre os projetos de letramento, sugerimos a leitura de Kleiman (2000) e Oliveira, Tinoco e Santos (2011).

quais o letramento tem um papel; eles podem ser atividades regulares repetidas” (tradução livre).

Em situações como essa, o trabalho de escrita não se limita às cópias ou às típicas composições escolares moldadas por alguns esquemas bastante conhecidos no referido domínio social, tendo como interlocutor exclusivo as próprias educadoras. As metodologias habituais ilustram o *modelo autônomo de letramento* descrito por Street (2014), em contraposição ao ideológico. Essas práticas escolares podem ser ilustradas pelos conhecidos exercícios propostos em cartilhas, material pelo qual há quem ainda hoje nutra algum saudosismo e até queira recuperá-lo, o que, certamente, acontece por falta de conhecimento especializado sobre os avanços científicos na área da alfabetização (SILVA, 2019a). Esses exercícios escolarizados, por vezes, têm ganhado aparências mais agradáveis com as conhecidas fichas de tarefas encontradas facilmente pela internet. Tais materiais precisam ser analisados criteriosamente pelas alfabetizadoras, antes de fazerem algum uso deles em seus locais de trabalho. Para tanto, são indispensáveis conhecimentos técnicos por parte das referidas profissionais, dentre os quais destacamos os saberes linguísticos.

São características do domínio escolar algumas práticas com funcionalidades próprias reprováveis, as quais representam letramentos escolares, a exemplo de alguns ditados. Sobre esse último, Cagliari (1998, p. 295) afirma que, “na escola, algumas vezes, são feitos ditados apenas para controlar a disciplina, castigar a classe ou simplesmente ocupar um tempo ocioso, que o professor não sabe como aproveitar”.

Lamentamos que as cópias, por exemplo, sejam as únicas atividades de escrita que acompanham alguns alunos ao

longo do percurso escolar. Isso pode ocorrer, muitas vezes, em função do acúmulo de trabalhos diversos que recai sobre as profissionais responsáveis pelo ensino de língua. Insistimos em afirmar que, equivocadamente, educadores desinformados, familiares e responsáveis não especializados no assunto ainda compartilham a crença de que essas atividades, caracterizadas como efetivos exercícios escolares, garantiriam os saberes e habilidades para se avançar na escolarização e, posteriormente, se usufruir da cidadania desejada

Refletindo a pujante produção científica brasileira e internacional sobre o assunto, os conceitos de alfabetização e letramento informaram, nas duas últimas décadas, diferentes documentos oficiais concebidos para regulamentar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do EFI, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais de duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Por motivações político-ideológicas e sem apresentar uma justificativa razoável, na atual Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), implementada no Brasil por um governo federal de extrema direita, o termo *letramento* foi ignorado em detrimento do conceito de *literacia*, sendo o uso desse último marcado por imprecisão teórica, ansios neocoloniais e menosprezo pela produção científica nacional, conforme investigado por Silva (2021).

Bem sabemos que os encaminhamentos teóricos para a prática pedagógica demandam algum tempo para a apropriação por profissionais do magistério. E isso se justifica por inúmeros fatores, desde as condições de trabalho, os materiais didáticos desatualizados, as expectativas institucionais e dos responsáveis pelos alunos, até a falta oportunidades de formação acessíveis às professoras. Esse fato não foi diferente com a abordagem

dos letramentos e, infelizmente, a PNA (BRASIL, 2019) pode se configurar como uma força desestabilizadora desse processo de apropriação e transformação produtiva das práticas pedagógicas.

Esse esforço intencional em prol do apagamento teórico ocorreu apenas um ano depois da publicação da BNCC (BRASIL, 2018). Esse último documento é responsável pela descrição dos *componentes curriculares*, dos *objetos de conhecimento*, das *habilidades* e das *competências* mínimas e comuns a serem garantidas aos alunos, considerando a imensa diversidade e a desigualdade existentes no extenso território brasileiro.

O desencontro teórico mencionado não se limita às nomenclaturas. No Decreto 9.765/2019, que institui a PNA (BRASIL, 2019, p. 52), descreve-se a priorização da “alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”, diferentemente do proposto na BNCC (BRASIL, 2018, p. 89):

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

A garantia da alfabetização até o 2º ano do EFI, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018), já significou uma mudança e, talvez, pudesse resultar em algum avanço para o alcance da quinta meta dentre as vinte propostas para serem alcançadas na década de 2014 a 2024, conforme o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014, p. 26), a saber: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Conceber o encerramento do ciclo de alfabetização no 3º ano do EFI pode significar a oficialização

do fracasso da escola pública e a legitimação da exclusão de inúmeras crianças pobres, pois, por razões diversas, elas podem ser levadas ao limite desse prazo para conseguirem ler e escrever. Essa longa espera pode desmotivá-las, diferentemente do que acontece em instituições privadas, onde as crianças tendem a ser alfabetizadas ainda no 1º ano ou, até mesmo, na EI, o que é facilitado por histórias privilegiadas de letramentos, particulares às diferentes famílias.

Na verdade, conceber um prazo para a alfabetização pode ter um efeito reverso, uma vez que erroneamente pode levar à exclusão da corresponsabilidade da EI e dos primeiros e segundos anos do EFI no processo, fases em que se desenvolvem capacidades motoras e cognitivas essenciais para a abstração futura que a alfabetização vai requisitar.

Ressaltamos a existência de escolas alternativas que não estabelecem prazo para a alfabetização. Na pedagogia *Waldorf*, de origem alemã, por exemplo, as crianças têm contato com histórias, livros, mas não se ensinam letras até que ela complete 7 anos de idade, pois acredita-se que antes dessa idade não se desenvolveram os mecanismos necessários para o raciocínio abstrato demandado pela alfabetização. Assim, antes de se preocuparem com letras, sílabas, as crianças desenvolvem diferentes habilidades motoras importantes e são munidas de repertórios culturais, nas inúmeras brincadeiras e contações de histórias.

Na escola *Freinet* (FREINET, 2004, 2001), de onde vem um dos dados que mostraremos no Capítulo 3, também não existe prazo para a criança se alfabetizar, ainda que seja intencionalmente exposta às letras logo na EI. O processo individual é muito respeitado e cada uma tem desafios singulares para o desenvolvimento da escrita e também da oralidade.

Como ocorre especialmente (portanto, não apenas) em escolas particulares com famílias que já desenvolvem práticas de letramento valorizadas pela instituição, também na escola *Freinet* as crianças alcançam sucesso no processo formativo e os índices de avaliações oficiais são bem positivos.

Diferentemente, o resultado da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁹ revela o tamanho do desafio educacional e social a ser enfrentado mais energicamente pelo Brasil. Realizada em 2016 por alunos do 3º ano do EFI, matriculados em escolas públicas com no mínimo 10 alunos no referido ano, a ANA foi informada pelas abordagens da alfabetização e do letramento. Os resultados revelam ainda a distância que estamos do alcance da quinta meta descrita no PNE à qual fizemos referência (BRASIL, 2014).

Na Tabela 1, reproduzimos o resultado geral e por regiões geográficas da proficiência em leitura demonstrada pelas crianças. Os resultados do desempenho em leitura são distribuídos em quatro níveis: elementar, básico, adequado e desejado. Os resultados limitados aos dois primeiros níveis são considerados *insuficientes*, ao passo que os dois últimos níveis são considerados *suficientes*.

9 Conforme o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento da Metas do Plano Nacional de Educação (2020, p. 129), “para o monitoramento da meta, são considerados os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2013, no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de aferir os níveis de *alfabetização* e *letramento* em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, bem como verificar as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (ênfase adicionada).

Tabela 1. Proficiência em leitura

PROFICIÊNCIA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
GERAL	21,74	32,99	32,28	12,99
	54,73		45,27	
SUDESTE	13,63	30,06	37,85	18,46
	43,69		56,31	
SUL	12,03	32,89	39,55	15,53
	44,92		55,08	
CENTRO-OESTE	15,88	35,34	36,28	12,5
	51,22		48,78	
NORDESTE	34,11	35,04	23,57	7,28
	69,15		30,85	
NORTE	34,01	36,2	23,69	6,11
	70,21		29,8	
SUFICIÊNCIA	INSUFICIENTE		SUFICIENTE	

Fonte: elaborada a partir de Brasil (2017).

Os números revelam que a maioria das crianças das escolas públicas (54,73%) chega ao final do então ciclo de alfabetização com desempenho insuficiente em leitura. As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste têm desempenho acima da média nacional, enquanto que as duas regiões mais pobres do Brasil, Nordeste e Norte, alcançam os piores resultados, ou seja, respectivamente, 69,15% e 70,21% das crianças se encontram no nível insuficiente em leitura, bem abaixo da média nacional.

A desigualdade social também é revelada quando os resultados são distribuídos entre as escolas localizadas nas regiões urbana e rural, apresentando essas últimas um resultado inferior (BRASIL, 2020). E a perspectiva é de que esse cenário ainda se agrave diante do atual contexto da pandemia da Covid-19, pela precariedade do trabalho remoto nas escolas

públicas e pela falta de acesso à internet nas comunidades minoritárias.

O sentido de minorias assumido aqui compreende os grupos sem visibilidade ou oprimidos no contexto de desigualdade social existente no Brasil. Assim, não podemos atrelar o termo minorias a valores numéricos ou baixos quantitativos, pois tais grupos constituem uma parcela significativa da população e não podemos naturalizar essa situação. Nos termos de Paulo Freire, “quando se menciona ‘minorias’, está-se falando, na verdade, da ‘maioria’ que se encontra fora da esfera de dominação política e econômica” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 73).

Sobre esses resultados negativos, chamamos a atenção para a formação das professoras alfabetizadoras, assunto a que retomaremos mais diretamente ao final deste capítulo. Antecipando a problemática, reproduzimos adiante hipótese levantada por Libâneo (2017). Esclarecemos que a Provinha Brasil, mencionada pelo autor, avaliou o nível de alfabetização das crianças antes da criação da ANA (CRISTINA, 2009).

Uma hipótese a ser seriamente avaliada no âmbito dos sistemas de ensino e da pesquisa, e que pode parecer temerário se não catastrófico, consiste em saber se as deficiências na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mormente a falta de saberes disciplinares cujos conteúdos deverão ser ensinados às crianças, não estaria sendo um dos fatores determinantes do baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro, tal como tem sido evidenciado nas avaliações em escala feitas pelo Ministério da Educação por meio da Prova Brasil e Provinha Brasil (LIBÂNEO, 2017, p. 70).

Retomando a assunto da proficiência em leitura avaliada na ANA, a título de esclarecimento, reproduzimos no Quadro 1 as habilidades descritas como referências para caracterizar

os quatro níveis de leitura dos alunos ao final do então ciclo de alfabetização – 3º ano.

Quadro 1.

Descrição da escala de proficiência em leitura – ANA 2016

NÍVEL		DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Elementar	INSUFICIENTE	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível 2 Básico		Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas), em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser expresso no título ou na primeira linha, em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 Adequado	SUFICIENTE	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4 Desejável		Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: elaborado a partir de Brasil (2017, p. 6).

As habilidades mais desenvolvidas pelas crianças consistem na leitura de palavras de extensões diferentes e de tipos diversos de sílabas, além de identificarem o assunto e a finalidade

de textos curtos pertencentes a diferentes gêneros (cartaz, convite, receita, bilhete, piada, parlenda, poema, tirinha). São habilidades necessárias, mas caracterizadas como *insuficientes* em se tratando da etapa final do ciclo de alfabetização. A maior dificuldade de leitura consiste na realização de inferências para encontrar informações não explícitas em textos mais extensos pertencentes a diferentes gêneros (anedota, diálogo, fábula, texto de divulgação científica, texto de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica, entrevista ficcional, poema narrativo), o que demanda o preparo das crianças para lidarem com aspectos linguísticos atrelados aos fenômenos da coesão e da coerência dos textos, além de aspectos discursivos e pragmáticos.

No tocante à proficiência escrita avaliada pela ANA, os resultados considerados *suficientes* foram um pouco melhores em números gerais (66,15%), quando comparados aos da proficiência em leitura (45,27). Conforme a Tabela 2, porém, a desigualdade dos resultados entre as regiões geográficas se mantém, estando o Nordeste (50,83) e o Norte (53,01) com os números mais altos de *insuficiência* em escrita.

Conforme descrito no Quadro 2, os três primeiros níveis são considerados *elementares*, portanto, *insuficientes*. Neles se encontram desde as crianças que não estabelecem correspondência entre a pauta sonora e as letras, até as que passam a escrever palavras ortograficamente, mesmo com alguns desvios em estruturas silábicas mais complexas. No tocante à produção textual, esses níveis abrangem as crianças que não escrevem texto algum e alcançam aquelas que elaboram pequenos escritos de forma incipiente, marcados pela ausência de articulações por pontuação ou conectivos e ausência de retomadas pronominais.

Tabela 2. Proficiência em escrita

PROFICIÊNCIA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
GERAL	14,46	17,16	2,23	57,87	8,28
	33,85			66,15	
SUDESTE	8,32	11,97	1,2	66,49	12,02
	21,49			78,51	
SUL	6,35	12,26	1,2	68,38	11,81
	19,81			80,19	
CENTRO-OESTE	9,92	16,77	2,84	61,94	8,53
	29,53			70,47	
NORDESTE	24,07	23,37	3,39	45,66	3,51
	50,83			49,17	
NORTE	24,11	25,28	3,62	43,88	3,11
	53,01			46,99	
SUFICIÊNCIA	INSUFICIENTE			SUFICIENTE	

Fonte: elaborado a partir de Brasil (2017).

Os dois últimos níveis são caracterizados como *suficientes*. O quarto nível é considerado *adequado* pelo fato de as crianças nele inseridas terem demonstrado se apropriar da escrita ortográfica de palavras com diferentes estruturas silábicas, mesmo podendo incorrer em algum desvio. Essas crianças produzem textos com algum comprometimento da narrativa, a exemplo de equívocos da organização das informações ou do uso da pontuação. A maioria que alcançou o status de *suficiência* se encontra nesse quarto nível, diferentemente do quinto, quando os alunos avançam no aprendizado das questões linguísticas aqui pontuadas e alcançam o conhecimento considerado *adequado* para os concluintes do 3º ano do EFI.

Quadro 2.

Descrição da escala de proficiência em escrita – ANA 2016

NÍVEL		DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Elementar	INSUFICIENTE	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 Elementar		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 Elementar		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

<p>Nível 4 Adequado</p>	<p>SUFICIENTE</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizarem a pontuação ou utilizarem os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.</p>
<p>Nível 5 Desejável</p>		<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.</p> <p>*Em acordo com a ortografia da norma padrão.</p>

Fonte: elaborado a partir de Brasil (2017, p. 12-13).

A respeito das reformas educacionais induzidas ou impostas pelo Estado, no trabalho das alfabetizadoras, Cagliari (2002) destaca a maneira como as políticas oficiais são recebidas e incorporadas, especialmente em escolas públicas, além de realçar a interferência da exclusão social sobre o funcionamento das referidas instituições. O tratamento dado pelas escolas aos equívocos ortográficos cometidos pelas crianças é ilustrativo do tipo de interferência externa sobre a escola. Assim, sob influência equivocada do que se compreendeu por construtivismo, o que era tratado como

erro ortográfico, sempre alvo de correções cerradas pelas alfabetizadoras, passou a ser interpretado como *hipótese* a ser solucionada naturalmente pelas crianças, em especial a partir da última década do século passado¹⁰.

As reformas do ensino vieram com muita boa vontade (como sempre!...), mas, em larga escala, nas escolas públicas do país, como uma bomba que destruiu o que existia de mau e de bom, sem conseguir erguer, no local, uma nova escola, sadia, organizada, respeitadora dos valores dos cidadãos, interessada na cultura, nas ciências e nas artes. Os problemas educacionais se agravaram enormemente com o grande desemprego do povo que, não tendo como sustentar a família decentemente, optou pelo submundo econômico, quando não associado ao do crime. A degradação escolar tornou-se um fato bastante comum, sobretudo em certos bairros de grandes cidades. Cercados por todos os lados, ameaçados pelos vizinhos traficantes, pelos pais dos alunos, pela organização escolar e até pelas novas metodologias, muitos professores alfabetizadores se viram perdidos justamente num lugar que deveria ser a sede da sabedoria. A ortografia, nesse contexto, já nem é mais uma preocupação imediata, um objetivo a ser alcançado: salve-se quem puder! (CAGLIARI, 2002, p. 6).

As respostas para essas adversidades são enunciadas por décadas em literaturas especializadas sobre formação de

10 A abordagem construtivista procurou dirimir a faceta punitiva sentida pelos alunos diante dos erros cometidos nas atividades escolares. Nessa perspectiva, Freire (2014, p. 180) afirma que o erro é “um momento importante, um momento fundamental do processo de conhecer”. Ainda nos termos do autor, “é preciso, pois, que o educando perceba, pelo testemunho que a educadora lhe dá no seu discurso, na sua prática, que errar não é uma grave deficiência e revelação da sua incompetência, mas um momento possível no percurso da curiosidade”.

educadoras, especialmente as que tematizam a autonomia docente e a formação de professores pesquisadores (FREIRE, 2017a; SCHON, 2013; SILVA, 2014; 2019b). Nesse sentido, propomos uma formação na perspectiva da educação científica, demandando da profissional discernimento para planejar as estratégias de ensino, observar o desenvolvimento das crianças, compreender as hipóteses linguísticas reveladas nos manuscritos e intervir garantindo a continuidade do aprendizado discente.

Conforme comentamos previamente, no atual contexto brasileiro, as alfabetizadoras são egressas das Licenciaturas em Pedagogia, curso marcado por uma formação *generalista, difusa e dispersa*, nos termos empregados por Pimenta et al. (2017) e Libâneo (2017). Nas palavras desse último autor,

Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes como português, matemática, história, geografia, ciências e, às vezes, artes e educação física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados. É impossível este paradoxo não provocar estragos no sistema de formação para os Anos Iniciais. Por exemplo, há razões para se afirmar que o despreparo de professores produz nas crianças das séries iniciais acentuados desajustes em seu preparo cognitivo para a continuidade do seu processo de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2017, p. 70)

Neste livro, não seria suficiente realçarmos a necessidade de conhecimentos linguísticos imprescindíveis na formação das pedagogas, que também são professoras de Português

como língua materna na EI e no EFl e, como gestoras, poderão influenciar o trabalho das professoras especialistas no ensino de língua nos níveis subsequentes de escolarização. Assim, defendemos uma formação pela pesquisa que possa garantir as competências básicas a fim de as educadoras produzirem e buscarem os saberes especializados necessários para o efetivo nicho de atuação no local de trabalho, e aí estão incluídos os conhecimentos linguísticos a serem mobilizados no processo de alfabetização e de letramento das crianças.

Na abordagem da educação científica, compreendemos que os saberes orientadores da prática pedagógica precisam ser negociados com as professoras da educação básica, pois não são concebidos como propriedades exclusivas dos especialistas lotados em centros de pesquisa. É no exercício da própria autonomia que as alfabetizadoras poderão realizar as intervenções necessárias nos manuscritos discentes, mobilizando os saberes necessários para o trabalho demandado, além de se posicionarem criticamente e elaborarem suas contrapalavras diante de propostas curriculares emergentes. Isso significa se munirem de repertórios para poderem questionar, inclusive, os documentos oficiais que se utilizam da própria ciência, a exemplo das conclamadas *evidências científicas* mencionadas como argumento de autoridade inúmeras vezes na política nacional de alfabetização vigente no Brasil (SILVA, 2021).

É importante ressaltarmos que a abordagem da educação científica instrumentaliza o indivíduo a ser crítico à própria ciência, evitando deslumbramentos. Nesse sentido, concordamos com Freire (2017a, p. 33-34), ao afirmar que

[...] uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade

com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (itálico do original).

Finalmente, destacamos que considerar aspectos históricos e sociais na prática de alfabetização não significa menosprezar questões da estrutura da língua, como se possa erroneamente pensar, supervalorizando alguma abordagem pedagógica informada pelos relevantes estudos dos letramentos. O conhecimento linguístico necessário para o processo de alfabetização deve ser utilizado de forma efetiva, independentemente da metodologia escolhida, como mostraremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2

SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES LINGUÍSTICOS

Conforme vimos no primeiro capítulo deste livro, para refletirmos sobre a alfabetização de crianças, precisamos pensar no início da escolarização formal e assumimos a posição de que devemos alfabetizar letrando. Isso significa orientar a aprendizagem do ler e escrever considerando que as crianças estão inseridas e participando de uma sociedade envolvida em inúmeras práticas de leitura e escrita, portanto, em uma sociedade letrada. Em outras palavras, as crianças convivem com práticas reais e diversas de leitura e escrita, em maior ou menor proporção a depender do círculo ou ambiente social em que estão inseridas ou por onde transitam.

Como nos diz Soares (1986, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis”. A escrita tem função concreta nas nossas vidas, em diversas situações do cotidiano, das interações mais informais às mais planejadas; daí a possibilidade de utilizarmos a forma do plural letramentos, que são múltiplos e diferentes, e não inferiores ou superiores, apesar das legitimações sociais existentes. Exemplificamos aqui alguns usos da escrita que demandam menos elaboração:

registros de leituras, postagens em redes sociais, trocas de mensagens em aplicativos, escritas de bilhetes, produção de listas de compras, usos de receitas culinárias, anotações de vendas, escritas em agenda para auxílio da memória, dentre inúmeras outras.

A alfabetização exige a explicitação da tecnologia da escrita para que seja possível aprender como essa última funciona, compreendendo a relação entre a fala e a escrita e como a segunda pode representar a primeira. Por isso, a alfabetização precisa, entre outras aprendizagens, possibilitar à criança o exercício da segmentação do *continuum* da cadeia da fala em fonemas, seus constituintes mínimos, e a adequada relação entre os fonemas e os grafemas. Nesse processo, torna-se muito importante a intervenção da professora na explicitação do princípio alfabético no processo de ensino da leitura e da escrita. É imprescindível saber explicar às crianças como se dá o uso do alfabeto e como são estabelecidas as relações entre letras e sons.

Mas, como a criança, nos anos iniciais da escolarização formal, tem condições cognitivas para essa aprendizagem tão complexa?

Para responder a essa pergunta, partimos, então, do que diz Jean Piaget quando trata da trajetória do desenvolvimento cognitivo. Segundo o estudioso, por volta dos seis e sete anos de idade, a criança entra no chamado *período das operações concretas* e é capaz de compreender o *princípio da reversibilidade*. Esse princípio diz respeito a quando o sujeito é capaz de entender que uma operação pode ser invertida, pode acontecer em dois sentidos (FLAVELL, 1996). Por exemplo: transpor a água contida num copo para outro e vice versa.

Nesse contexto, a criança adquire noção de *conservação* ou *invariância*, ou seja, torna-se capaz de compreender que os objetos continuam iguais a si mesmos, apesar de algumas mudanças aparentes, como a mudança de local ou de depósito em que são colocados. A criança então compreende a estrutura lógica de agrupamento – e consegue entender a organização e a relação entre os elementos. Essa maturidade cognitiva é importante para o processo de aprendizagem da alfabetização, pois, no período das operações concretas, a criança vai adquirindo a chamada *capacidade metalinguística* ou *consciência linguística*, ou seja, ela vai paulatinamente passando a ter controle sobre a execução de seus próprios processos intelectuais e desenvolvendo uma consciência cada vez mais explícita da existência de estruturas linguísticas.

A *consciência linguística* ou *capacidade metalinguística* é definida por Scliar-Cabral (1995) como o ato de reflexão que o ser humano faz da sua própria língua, que pode envolver vários níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, textual etc. A língua passa a ser objeto do pensamento e a criança vai fixando sua atenção na expressão, e não apenas no conteúdo verbal. Ela deve, então, ser levada a aprender a refletir sobre a língua como objeto, compreendendo, mais adiante, que a escrita alfabética representa a fala enquanto sequência de sons – os significantes verbais – e sendo cada vez mais capaz de se atentar para a língua descontextualizadamente, centrando sua atenção mais na expressão (no como se fala) do que no conteúdo verbal¹¹.

11 Esclarecemos que as questões linguísticas aqui focalizadas podem se tornar ainda mais claras com as atividades sugeridas no Capítulo 4 deste livro.

A consciência linguística desenvolve-se tanto espontaneamente como também por instrução e, a exemplo do que esclarece Zanine (1990), é considerada uma habilidade multidimensional que envolve vários aspectos linguísticos, como: (a) *consciência da pragmática* – com o reconhecimento de erro na interação, da adequação e inconsistência do discurso etc.; (b) *consciência da semântica* – com o reconhecimento de sentidos produzidos a partir das escolhas lexicais e gramaticais em situações de usos, julgamento de ambiguidade etc.; (c) *consciência da sintaxe* – com o reconhecimento e a correção da ordem das palavras, o julgamento da aceitabilidade de orações etc.; (d) *consciência das palavras* (ou *consciência morfológica*) – que pode ser treinada com atividades de segmentação de palavras, reconhecimento da relação arbitrária entre o signo e seu referente, identificação e segmentação de morfemas etc.; e (e) *consciência da fonologia* – com a identificação de rimas, a segmentação silábica e também fonêmica etc.

Entre todas as categorias das habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica desempenha decisivo papel na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica tem papel muito significativo no processo de alfabetização. É consenso, entre os estudiosos da área apontados aqui, que a criança pode ser levada a exercitar habilidades explícitas de manipulação dos sons da fala, tornando-se consciente de como os sons se organizam para que possam comunicar. É a essa capacidade humana de pensar a língua como objeto, analisando os sons da fala, que chamamos de *consciência fonológica* ou *metafonologia*.

A *consciência fonológica* é concebida como um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, adicionar, subtrair, segmentar, substituir os sons da fala, a exemplo de

diferentes pedaços das palavras, além dos morfemas e sílabas, até o nível dos fonemas. E, com seu desenvolvimento, a criança vai tornando-se capaz de reconhecer, manipular e refletir sobre as unidades da fala e sobre suas formas de organização. Sabemos que pensar sobre um objeto é uma forma de compreendê-lo; assim também acontece quando a criança consegue pensar sobre a linguagem.

Essa consciência é apresentada por estudiosos em níveis que estão diretamente relacionados com as diferentes maneiras de dividirmos palavras e sílabas em unidades sonoras menores. O nível fonêmico, isto é, o nível de consciência do fonema, é definitivo para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e exige a compreensão da relação entre fonemas e grafemas.

São três os níveis de consciência fonológica: *silábico*, *intrassilábico* e *fonêmico*. O nível silábico compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas, unir sílabas formando palavras, reconhecer que determinadas sílabas formam palavras. E, sendo a sílaba unidade natural de segmentação da fala e estando no topo da hierarquia desse processamento, é considerada um universal fonológico (CHEUNG et al., 2001). Ela é mais acessível do que outras unidades linguísticas, exigindo menor esforço de análise na sua extração intencional da cadeia da fala (HAASE, 1990).

O nível intrassilábico é conhecido como uma fase intermediária entre a consciência de sílabas e a consciência de fonemas, pois corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades menores que a sílaba e maiores que o fonema. Essa consciência global das unidades intrassilábicas (ataque e rima), assim como a da sílaba, parece não ser tão problemática para as crianças. É nesse nível de consciência fonológica que é possível reconhecer que palavras

podem iniciar (consciência de aliterações) ou terminar com os mesmos sons (consciência de rimas). As rimas e as aliterações¹² são significativas no trabalho com crianças porque são facilmente identificadas em vários gêneros bastante utilizados nos anos iniciais, a exemplo de música, poema, parlenda, trava-língua, dentre outros textos versificados (MENEZES, 1999).

Na *teoria métrica*, Selkirk (1982) propõe que a sílaba apresenta a estrutura descrita no Quadro 3, aqui exemplificada a partir da palavra ‘pomar’. A sílaba é constituída por *ataque* e *rima*. A rima é constituída por um *núcleo* com a possibilidade de uma *coda*.

Quadro 3. Estrutura da sílaba

POMAR				
PO		MAR		
Ataque	Rima	Ataque	Rima	
	Núcleo		núcleo	coda
P	O	M	A	R

Fonte: autoria própria.

A *consciência do fonema* ou *consciência fonêmica* é o nível mais abstrato e não ocorre de forma espontânea em sua completude. Trata-se de um nível que depende de experiências mais formalizadas e, especificamente, direcionadas à compreensão

12 Neste livro, referimo-nos a *aliteração* como uma atividade de consciência fonológica no nível intrassilábico, em que o foco da atenção está direcionado para o início da palavra, independentemente de a palavra ser iniciada por consoante ou vogal. Na verdade, trata-se do foco oposto ao da *rima*, que exige atenção no final da palavra. Esse tipo de aliteração não deve ser confundido com as figuras de linguagem denominadas de *aliteração* e *assonância*.

de um sistema alfabético de escrita. Isso evidencia a necessidade da familiarização das alfabetizadoras com conhecimentos linguísticos explícitos.

Para Zorzi (2003), ao mesmo tempo em que o nível de consciência fonológica é considerado como decorrente da aprendizagem das características do sistema de escrita alfabética, é também considerado como uma capacidade necessária para a compreensão das correspondências entre fonema-grafema. Além disso, exige maior maturidade linguística por parte das crianças, pois elas necessitam lidar com as menores unidades sonoras da língua, as mais bem encaixadas, que tantas vezes passam despercebidas para os pequenos aprendizes.

As crianças que manifestam consciência fonêmica são capazes de identificar palavras que são iniciadas ou finalizadas com um mesmo som, segmentar os sons de uma palavra, juntar sons isolados e formar palavra, excluir sons de uma palavra formando uma nova palavra existente na língua ou uma pseudopalavra, entre outras habilidades (ALVES, 2009). Também são capazes de reconhecer que uma palavra é um conjunto organizado de fonemas e que a troca, a reorganização ou a exclusão de uma dessas unidades dos sons da fala pode mudar o significado da palavra ou até formar uma não palavra, uma pseudopalavra. Por exemplo: em ‘celular’, excluindo-se a última sílaba (lar) fica celu*, uma *pseudopalavra* ou *não palavra* na nossa língua. Nos Círculos Culturais organizados para a alfabetização de adultos, conforme propostos por Paulo Freire, essa última seria chamada de *palavra morta*, utilizadas em contraposição ao que se denominou *palavra de pensamento* (FREIRE, 2016; 2017b).

A consciência fonêmica é necessária no processo de aprendizagem do que as letras representam, assim como é

a habilidade da consciência fonológica que mais auxilia na aprendizagem de uma escrita alfabética. Isso porque, para identificar o princípio alfabético, a criança deve reconhecer a relação som-letra / fonema-grafema e dispor dessa habilidade de segmentação fonêmica, refletindo sobre as unidades que compõem as palavras na fala.

Quadro 4. Hipóteses de escrita e consciência fonológica

HIPÓTESES DE ESCRITA	CARACTERÍSTICAS	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
Pré-Silábico	Existem diferenças entre desenho e escrita. Os grafismos são utilizados para reproduzir as letras.	Não há relação fonema-grafema. Os componentes sonoros das palavras não são analisados pela criança. O conhecimento silábico é ignorado pela criança.
Silábico	A palavra falada é decomposta em sílabas, que definem a quantidade de letras a serem utilizadas. Para cada sílaba, é utilizada uma letra.	As palavras não são compreendidas como compostas por sequências fonológicas sem significado. Suas características sonoras são inicialmente percebidas pela criança.
Silábico-Alfabético	A sílaba deixa de ser considerada como uma unidade e é compreendida como passível de segmentação. É analisada em elementos menores (fonemas).	O interior das sílabas passa a ser analisado pela criança. A relação fonema-letra torna-se mais perceptível pela criança.
Alfabético	Há uma correspondência mais precisa entre letras e sons.	O conhecimento fonológico da criança se torna mais avançado. Os constituintes fonêmicos das palavras são sequencializados pela criança.

Fonte: produzido a partir de Ferreira e Teberosky (1999).

No processo de aprendizagem da escrita, os estudos têm mostrado a relação entre o desenvolvimento da consciência

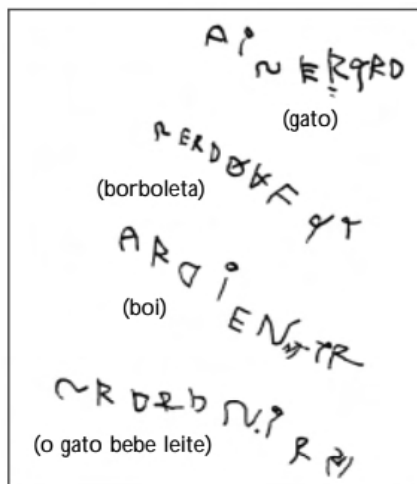
fonológica e as formulações de hipótese de escrita, a partir do que nos apresentam Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras explicam sobre os estágios progressivos, de acordo com as hipóteses formuladas por crianças no processo de alfabetização, durante a aprendizagem da escrita. Conforme sintetizado no Quadro 4, as autoras descrevem uma série de modos de representação que se desenvolve até as crianças alcançarem o nível da representação alfabética da linguagem. Assim podemos sintetizar a relação entre consciência fonológica e hipóteses de escrita.

Na fase *pré-silábica*, “escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.193). A criança começa a diferenciar desenho e escrita, mesmo ainda reproduzindo letras e grafismo. Nessa fase, não consegue analisar a fala, pois está muito presa ao plano do conteúdo e ainda não é capaz de analisar os componentes sonoros das palavras.

Vejamos exemplos de escrita trazidos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), criado e supervisionado pela Professora Telma Weisz, em 2000¹³. Trazemos exemplo de produções escritas de crianças ao longo do processo de aprendizagem.

13 Material disponibilizado em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

Figura 1. Escrita pré-silábica



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

Na Figura 1, observamos a escrita de lista de animais “gato, borboleta, boi” e uma frase “o gato bebe leite”. A criança ainda não analisa os componentes sonoros das palavras, o que sugere que ainda não apresenta um conhecimento silábico, em termos de consciência fonológica. Nessa fase, há ausência de relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras, tanto na identificação dos sons, como na quantificação deles.

Ainda para ilustrar a fase em que a criança não consegue fixar sua atenção na expressão e se prende ao conteúdo, à informação transmitida, segue o exemplo de um episódio que envolveu uma criança nesse estágio, no início do trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica, quando não conseguia ainda analisar os componentes sonoros das palavras. Ramos (2012), testando o nível de consciência fonológica de

crianças em processo de alfabetização, apresenta à criança exemplo de palavras que rimam e lhe pergunta:

Situação interativa. Conteúdo da palavra

– Vitor, agora me diga uma palavra que você conhece que termina como a palavra ‘café’.

E ele responde: – Cuscuz.

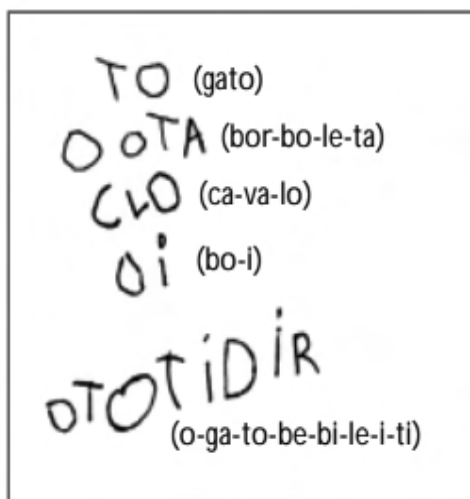
É importante esclarecer que o nome ‘Vitor’ é fictício e que ‘cuscuz’ se refere a um prato típico da Região Nordeste do Brasil, preparado com farinha de milho ou de arroz. Frequentemente esse alimento é servido acompanhado por café. A criança não conseguiu focar na expressão da palavra ‘café’. Ela ainda está presa ao conteúdo da palavra, de modo que a consciência semântica¹⁴ se sobrepôs, pois a criança buscou o que combinava para comer acompanhado de café e não conseguiu analisar os componentes sonoros da palavra. Nesse momento, não vigora ainda a ideia de que a escrita representa a fala – ou de que grafemas representam fonemas. Tal desenvolvimento ocorrerá somente no nível seguinte, quando a criança formula a ideia de que cada forma representa uma sílaba emitida.

Na *fase silábica*, o aprendiz demonstra importante avanço cognitivo, passando a formular a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Essas partes tornam-se observáveis e é possível a decomposição da palavra em partes.

14 Aqui concebemos o exemplo citado a partir da concepção de *metáfora conceitual* como aquela estruturada no pensamento humano, que serve de acesso para compreensão dos sistemas de conhecimento em determinada cultura. Para maior esclarecimento, indicamos Lakoff e Johnson (1980) e V. Paiva (1998).

Conforme Figura 2, a criança, então, já compreende que as palavras são compostas por sequências fonológicas sem significado e se torna mais atenta às características sonoras das palavras. No exemplo, observamos também uma lista de animais e uma frase, anteriormente apresentadas, em uma escrita concebida como silábica: para cada sílaba, a criança utiliza uma letra representando o som identificado na palavra.

Figura 2. Escrita silábica



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

A fase *silábica-alfabética* é marcada pela passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética. O alfabetizando abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além. Ele encontra-se em meio a um complexo conflito. De um lado, a hipótese silábica e, de outro, o enfrentamento das formas gráficas que o meio lhe propõe; por exemplo, na leitura de palavras em que é possível constatar que

todas as sílabas do português não são representadas apenas por uma letra. Trata-se de uma oposição entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Mas, embora o aprendiz percebe que apenas uma letra para cada sílaba já não é suficiente, muitas vezes, ainda não sabe que outra letra utilizar para resolver o problema.

Essa fase refere-se ao período em que o alfabetizando deixa de considerar a sílaba como unidade e passa a compreender que ela pode ser segmentada e analisada em elementos menores, os fonemas. Por isso, ele tem maior percepção do conhecimento fonêmico e começa a analisar o interior da sílaba, entendendo que há necessidade de mais letras para completar a palavra. A criança passa a dirigir sua atenção para os aspectos intrassilábicos, principalmente devido à sua interação com situações de escrita. Direciona sua atenção e suas atividades metafonológicas explícitas para os aspectos intrassilábicos, abrindo, assim, perspectiva para uma segmentação ainda mais complexa e abstrata. Na medida em que a criança começa a analisar o interior das sílabas, terá lugar uma segmentação fundamental que corresponderá ao conhecimento fonêmico propriamente dito.

Na Figura 3, podemos ler a escrita de uma criança que produziu a lista do que precisaria ser providenciado para a festa de aniversário: refrigerante, brigadeiro, coxinha, bolinho, empadinha, pastel, patê e bolinho de chocolate. Trata-se de um momento de transição da escrita silábica para escrita alfabética, ou seja, uma escrita silábico-alfabética ancorada na produção de um texto.

Figura 3. Escrita silábico-alfabética



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

Podemos observar que o alfabetizando ora representa a pauta sonora usando uma letra, ora usando duas letras para cada sílaba. Ou seja, às vezes, representa dois ou mais fonemas com uma letra apenas; às vezes, com duas. Por exemplo: a palavra ‘cozinha’ está representada nas duas primeiras sílabas com apenas uma letra (O, I), e, na terceira sílaba, com duas (LA). A inserção de uma letra a mais dá indícios de que a criança tem uma intuição ou um saber de que a sílaba é formada por mais de um fonema. Logo em seguida, na escrita da palavra ‘bolinho’, o alfabetizando representa adequadamente os fonemas nas duas primeiras sílabas (BOLI); na terceira, todavia,

deixa evidente certa instabilidade e representa a sílaba apenas com uma letra (O).

O exemplo remete a um provável conflito da criança no momento da produção, o que a faz inserir letras com o objetivo de representar os fonemas, e não apenas sílabas. Vale aqui chamar atenção para o fato de que muitas alfabetizadoras costumam concluir que as crianças estão “engolindo letras”. Essa hipótese é muito simplista para a elaboração que se opera nessa fase. Na verdade, as crianças estão tomando consciência da escrita alfabética (letras representando os diversos fonemas) e abandonando aos poucos a escrita silábica (uma letra representando mais de um fonema), caminho necessário para a estabilização.

A proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) tem sua culminância na fase alfabética. As autoras destacam que

ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Na fase alfabética, a criança passa a entender que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. Pode ainda não separar todas as palavras nas frases (*hipossegmentação*) ou mesmo separar o que deveria vir junto (*hipersegmentação*); no entanto, opera com o sistema de escrita e compreende que a sílaba pode ser desmembrada em fonemas e que é necessária a análise fonética das palavras para escrevê-las. Em suma, a criança já compreende que a escrita tem relações com a oralidade.

No processo de alfabetização, além do desenvolvimento da consciência fonológica, faz-se necessária a exposição a instruções formais e algum tipo de treinamento a respeito das regras do sistema de escrita alfabética. Por isso, para aprender a ler e a escrever, é primordial analisar a segmentação da fala em fonemas e é importante também esclarecer aos alfabetizandos como se dá a correspondência entre sons e letras. Para decidir quais letras devem ser usadas, a criança necessita identificar os sons que compõem as palavras, além de identificar a ordem sequencial deles, a fim de poder representá-los na forma de letras. Estamos tratando do princípio alfabético, que indica como relacionamos as letras correspondentes aos sons das palavras.

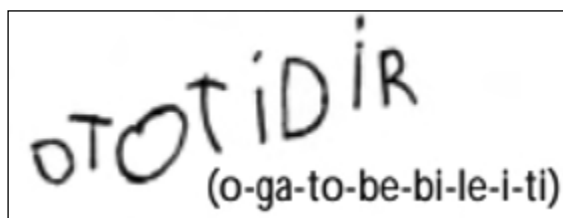
O sistema de escrita alfabético tem um número limitado de unidades que, combinadas entre si de diferentes maneiras, formam todos os vocábulos existentes na língua. Essa característica permite que o leitor, ao se deparar com uma palavra nova, seja capaz de fazer a leitura fonológica. É dessa forma que o funcionamento desse sistema exige que as crianças estabeleçam as associações entre grafemas e fonemas e isso envolve a capacidade de análise e síntese de fonemas da linguagem falada, conforme Barreira e Maluf (2003). Por isso, podemos afirmar que a consciência fonológica exerce papel fundamental na aquisição dos códigos escritos que apresentam base alfabética.

Inúmeros pesquisadores brasileiros investigam e discutem as diversas facetas da nossa ortografia (KATO, 1998; LEMLE, 1993; MORAIS, 2003, 2005; SCLIAR-CABRAL, 2003, 2020; MIRANDA, 2006, 2008, 2009). Kato (1998), por exemplo, explica que nossa escrita tem diferentes motivações – fonêmica, fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica. Assim, em

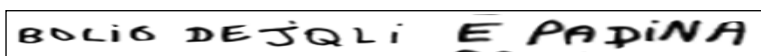
vários momentos, a criança deverá estar atenta para a posição da letra na palavra ou para os aspectos morfológicos da língua ou, até mesmo, para a motivação histórica da língua, lembrando, por exemplo, da família da palavra.

Para além da consciência da relação da escrita com a oralidade, apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999), acrescentamos que a criança também traz traços na escrita inicial que indicam conhecimento sobre especificidades próprias do sistema de escrita (ABAURRE, 1988). No exemplo dado pela Figura 3, há uma lista de compras, gênero discursivo que emerge da modalidade escrita da linguagem, com palavras dispostas em coluna e com um título – *lista de festa*. Em outros termos, há uma organização das palavras no papel formando o gênero discursivo *lista de compras*, diferentemente dos exemplos dados pelas Figuras 1 e 2, cujas palavras estão dispersas pela página.

Mas não é somente em relação a aspectos dos gêneros discursivos da escrita que encontramos tais sinais. Ainda que a criança esteja na fase pré-silábica, ao escrever, tomando como exemplo a Figura 2, ela pode já ter o conhecimento de que se escreve de cima para baixo, da esquerda para a direita, embora pareça não diferenciar frases de palavras, representando por escrito sempre um único bloco.



Ainda na Figura 2, a palavra *bolinho* parece estar separada de “dechocolate”, o que demonstra uma noção, por parte da criança, que na escrita há espaços em branco no interior de uma mesma expressão, conhecimento este baseado na observação da própria escrita, e não da oralidade. Além disso, na mesma figura, chama a atenção a escrita da palavra “empadinha”:

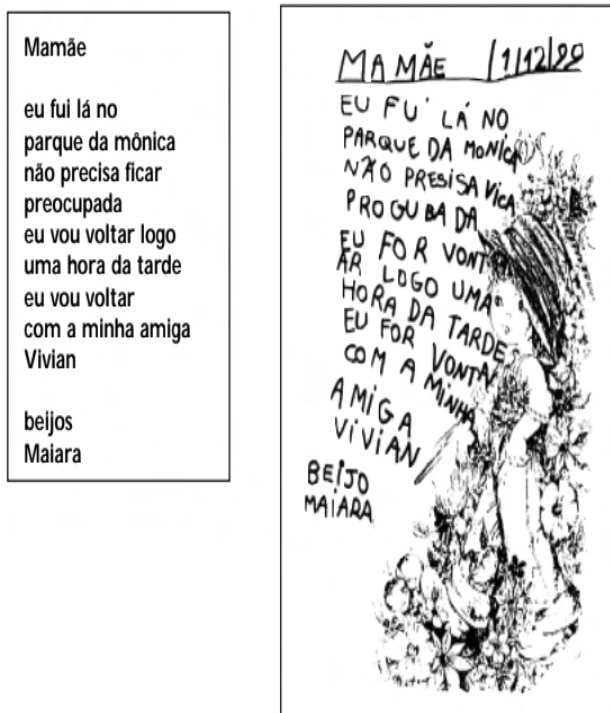


BOLIS DE ÇQLI E PADINA

A letra *E* é grafada separada do restante da palavra, hipossegmentada, possivelmente resultante de uma hipercorreção. Nos materiais escritos, a criança observa a presença da letra como conjunção aditiva, que aparece sempre isolada. Como ainda não está atenta às questões morfológicas da língua que envolvem segmentação, separa a letra *E* que faz parte da palavra, baseada na memória visual da letra *E* quando aparece como conjunção nos textos escritos.

A Figura 4, a seguir, que está a serviço de exemplificar a *escrita alfabética*, nos termos de Ferreiro e Teberosky (1999), traz um exemplo do gênero bilhete, o qual, assim como a lista da Figura 3, também emerge da modalidade escrita da linguagem.

Figura 4. Escrita alfabética



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

Além da consciência das relações grafema-fonema, a criança também mostra domínio da estrutura do bilhete, pois coloca o vocativo (*mamãe*), a data (1/12/99), o corpo do texto, a despedida (*beijo*) e a assinatura (*Maiara*). A escrita do gênero é possível porque a aprendizagem da ortografia, focalizada no processo de alfabetização, não se separa das funções sociais da escrita. Assim, escrever de modo que o outro entenda torna a caminhada para a consolidação do sistema ortográfico bem mais suave.

Isso não significa que se deva necessariamente incluir produção de bilhetes (ou lista de compras) nas práticas escolares que envolvem a alfabetização, mas, sim, quaisquer gêneros que forem significativos para as crianças, fora ou dentro da escola. Essa inserção de textos é necessária não para se ensinar formalmente sua estrutura, mas, sobretudo, para que se experiencie a prática social da escrita, pois a tecnologia da escrita só vai se consolidar de fato quando estiver carregada de significados.

A Figura 4 exemplifica uma escrita já sustentada pela hipótese alfabética. Essa fase é definida pela compreensão da correspondência mais precisa entre letra e som (grafema-fonema). Dizemos que a criança compreendeu plenamente o sistema de escrita da sua comunidade linguística. É capaz de escrever, realizando uma análise sonora de todos os fonemas que compõem a palavra. É a partir desse momento que a criança enfrentará os desafios próprios da apropriação da ortografia; porém, já não terá problemas de escrita, no sentido estrito, de acordo com a explicação de Ferreiro e Teberosky (1999).

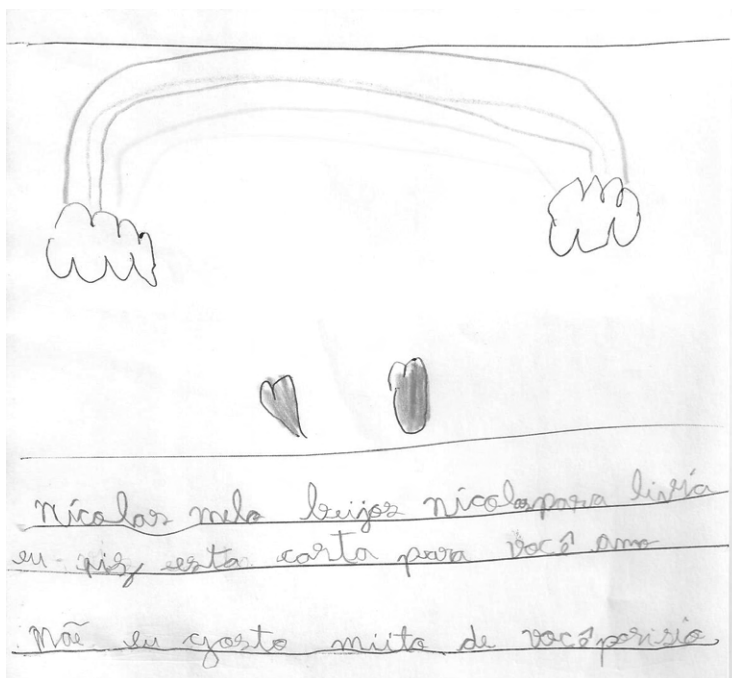
Em relação à alfabetização em si, resta, passado o estágio da escrita alfabética, dominar a ortografia, o que implica compreender que nem todas as relações letra-som são biunívocas no sistema. Vencidos os obstáculos conceituais da aprendizagem inicial da língua escrita, a criança passa a enfrentar os desafios de aprender as regras relacionadas ao sistema ortográfico da nossa língua – é o que chamamos de *fase ortográfica*. O Texto 1, analisado adiante, e os exemplificados no Capítulo 3 ilustram a escrita nessa fase.

Conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), as crianças não passam por todas as fases ou etapas da aquisição da escrita aqui detalhadas, e, se passam, não necessariamente

seguem linearmente essa mesma ordem, considerando-se o percurso individual de cada uma e as histórias individuais de letramento construídas no âmbito familiar (SILVA; DELFINO, 2021). Independentemente das etapas, as autoras lembram que as crianças, de um modo geral, recorrem à oralidade para formular hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita para construir hipóteses sobre a própria fala e sobre a própria escrita em construção, conforme exemplificado nas Figuras 3 e 4.

Ensinar a estrutura da língua mediando-se o desenvolvimento da consciência fonológica da criança é fundamental para que a alfabetização ocorra. Isso não significa que essa aprendizagem deva vir isolada das situações da vida, das práticas de letramento, como já mencionamos anteriormente, no caso da lista de compras e do bilhete. Sobre essa questão, destacamos o Texto 1 reproduzido adiante. O manuscrito foi produzido espontaneamente, fora do contexto escolar, por Nicolas, uma criança que escreve uma carta na direção não convencional, apesar de se encontrar na fase de escrita ortográfica: o texto deve ser lido de baixo para cima. Em outros termos, a escrita começa da última linha da página, dentre as cinco linhas traçadas com o propósito de redigir uma mensagem para a própria mãe.

Texto 1. Apropriação do gênero carta pessoal



Nícoloz Melo beijos Nícoloz para livia
eu fiz esta carta para você amo
Mãe eu gosto muito de você porisio

A fase ortográfica pode ser evidenciada pelo uso adequado das letras e do espaçamento entre palavras, incluindo a utilização de diferentes acentos e o registro da flexão do verbo irregular *fazer* (*fiz*). Ainda assim, observamos um uso equivocado da sílaba acentuada (*livia*), demonstrando que a criança sabia da existência do acento no nome da mãe, mas não exatamente onde deveria ficar. Também há uma ocorrência de hipossegmentação também marcada pelo emprego inadequado da letra *s* (*porisio*).

Talvez a junção nesse último caso tenha sido motivada pela proximidade de duas palavras gramaticais, que são a preposição e o pronome demonstrativo. Lembramos que as palavras gramaticais (artigos, conjunções, preposições e pronomes) são aquelas cujos sentidos tendem a depender mais das outras palavras com as quais são utilizadas. Essa classificação se contrapõe ao que se convencionou denominar de palavras lexicais (adjetivos, advérbios, substantivos, verbos), as quais possuem significados mais específicos.

Uma hipótese levantada para justificar a direção não convencional da escrita seria o fato de o processo de alfabetização escolar ou formal da criança não ser marcado por constantes práticas de produção textual, mas pela escrita de palavras e frases. Por outro lado, a criança estava inserida em um ambiente familiar com recorrentes eventos de letramentos, muitos dos quais premeditados pelos pais, professores universitários de língua¹⁵. Além das leituras diárias de histórias infantis desde bebê, era frequente a criança acompanhar as produções de correspondências escritas pelo pai, a exemplo de cartas pessoais, cartões postais (durante viagens) e cartões de felicitações durante as festas de final de ano.

Nesses eventos de escrita, o pai escrevia as correspondências e, ao final, elas eram assinadas pela criança, envelopadas e endereçadas aos avós residentes em localidades distantes. Ainda com a participação da criança, as correspondências eram postadas. Os avós respondiam as cartas para o neto, as quais, quando entregues pelo carteiro, eram lidas em voz alta pelo pai.

15 Sugerimos a leitura de Silva e Delfino (2021) sobre o conceito de *letramentos familiares*. E esclarecemos que o autor da carta analisada é filho do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, terceiro autor deste livro.

Em acréscimo ao relato dessa sequência de atividades mediadas pela tecnologia da escrita, ressaltamos que a exposição ao gênero era marcada pelo acompanhamento da leitura do texto em produção, e não necessariamente pela visualização atenta pela criança do processo de escrita realizado pelo adulto. Hoje, o autor da carta reproduzida neste livro possui doze anos, gosta de ler e frequentar livrarias e revistarias. Mais recentemente, as leituras do pré-adolescente são disputadas com os games.

Esse breve relato pode explicar a apropriação do gênero carta pessoal pela criança. Mas quais são as evidências dessa apropriação? O texto é iniciado com um vocativo (*Mãe*), que faz referência ao destinatário da carta. Em seguida, observamos a declaração de amor à mãe, declaração utilizada como justificativa para a escrita da carta (*eu gosto muito de você por isso eu fiz esta carta para você amo*). A mensagem do texto verbal é reiterada pelo colorido da página. São utilizadas ilustrações, dois corações vermelhos e duas nuvens unidas por um arco-íris. Certamente tais textos imagéticos representam a relação afetiva entre mãe e filho. Ao final da carta, encontramos a despedida (*beijos*) seguida da assinatura do remetente da correspondência (*Nícolás*).

Na primeira linha abaixo dos corações, chamam-nos atenção dois registros certamente escritos antes da redação efetiva da carta: à esquerda, foi registrado o nome e sobrenome da criança (*Nícolás Melo*) e à direita o endereçamento textual (*para livia*). A escrita impressada do final da assinatura é uma evidência de que, certamente, os dois registros destacados foram escritos antes da carta. Isso nos mostra que, talvez, a criança não ignorasse completamente a direção da escrita em língua portuguesa.

Ainda falando sobre gêneros discursivos, mas agora deixando de lado a carta exemplificada, destacamos que os gêneros parlendas, poemas, canções, brincadeiras com pares mínimos são bem-vindos para atividades que visem à consciência fonêmica da criança. Para saber escrever, é necessário estabelecer relações conscientes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Nesse sentido, os estudos sobre aquisição da escrita fornecem subsídios para instrumentalizar as professoras para mediar a aprendizagem das crianças (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

Insistimos ao afirmar que não basta escrever para a escola; daí uma grande contribuição da Linguística Aplicada. Deu-se uma virada discursiva no ensino de língua materna, em que se une o conhecimento explícito da alfabetização aos conhecimentos das diversas práticas de letramento. Um ambiente de alfabetização rico é composto de recursos estruturais que instrumentalizam a professora para levar a criança à consciência da estrutura da língua e também é permeado por vivências em práticas sociais funcionais. Nesse sentido, são muito bem-vindas as abordagens de formação de alfabetizadoras pela pesquisa, além dos projetos de educação científica com crianças desde a EI (FIDELIS, 2018; SANTANA; SILVA; FREITAS, 2021). Esses últimos funcionam como instrumentos para despertar a curiosidade dos pequenos aprendizes a partir da elaboração de perguntas sobre fenômenos ou situações do próprio cotidiano infantil, conforme descrito por Santana, Silva e Freitas (2021).

Na escola freinetiana, onde estudou uma das crianças que redigiu um dos textos que mostraremos no próximo capítulo, em todo começo de ano, os estudantes se reúnem e definem, com a ajuda da professora, um tema geral de investigação, tal como

ocorreu no âmbito do projeto desenvolvido por Fidelis (2018) em uma escola pública, mencionada no primeiro capítulo deste livro. Na pedagogia *Freinet*, o trabalho com projetos faz parte da rotina. No início do ano letivo, por exemplo, juntamente com a professora, as crianças da escola mencionada já decidiam o tema central a ser investigado no âmbito dos diferentes componentes curriculares e tal tema geral dava o nome à própria turma. Ao invés de nomear “Turma A” e “Turma B”, dava-se o nome inspirado no tema do projeto. Por exemplo, a turma em que estava inserida a criança do Texto 3 que apresentaremos, resolveu investigar “as sete maravilhas do mundo moderno” e este foi o nome da turma. No ano anterior, o nome tinha sido “turma escorpião”. Dessa decisão conjunta, surgiam, ao longo do ano letivo, trabalhos artísticos, geográficos, de ciências, produções de texto, conteúdos de história etc.

No final do ano, diferentes produtos eram expostos em uma feira, visitada pelas famílias e outros interlocutores interessados. As produções discentes não se restringiam ao tratamento escolar dado pelas professoras. A consciência pelas crianças do compartilhamento dos produtos contribui para o trabalho pedagógico informado pela virada discursiva mencionada.

No capítulo seguinte, iniciaremos com o dado da criança da escola tradicional, depois passaremos ao da *Freinet*. O primeiro é resultado de uma prova formal e o outro, de uma atividade de produção textual. A escola *Freinet* não aplicava provas nos anos iniciais do EFI. Com um olhar focado no singular, no particular, evidenciaremos o *entrecruzamento* de conhecimentos do tipo pedagógico, linguístico-estrutural, discursivo e aplicado. Abordaremos ainda os diferentes tratamentos que a escola pode dar ou tem dado a tais produções.

Capítulo 3

ANÁLISE DE MANUSCRITOS INFANTIS

Passamos à análise de dois dados de escrita escolar do 3º ano do EFI, exatamente a série em que se encerraria o ciclo de alfabetização de acordo com a PNE (BRASIL, 2014). Conforme informamos previamente, um dos textos foi produzido em uma escola de ensino tradicional, que prima pela alfabetização por meio de sílabas, e o outro, de uma escola de ensino alternativo, embasada na pedagogia freinetiana, que inicia a alfabetização por meio de escrita livre, antes de sistematizar as letras e sílabas, mais próximo do que se convencionou chamar de *socioconstrutivismo*. Ambas as instituições pertencem às redes privadas nas Regiões Centro-Oeste e Sudeste, respectivamente¹⁶.

As duas crianças, embora irmãs, por conta da diferença de idade e pelas mudanças familiares para estados diferentes,

16 Os dois textos foram alvos de análise em um curso de extensão: “Aquisição de escrita e letramentos”, de 120 horas, promovido, em 2018, pelo Programa de Educação Tutorial (PET) da Licenciatura em Letras, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), coordenado pela Profa. Dra. Edilaine Buin, na ocasião, tutora do programa. Os textos analisados foram produzidos pelos filhos da referida docente, quem doou os manuscritos para a universidade com fins de pesquisa científica. Os nomes dos dois irmãos, Tales (textos 2 e 3) e Bento (texto 4), são fictícios.

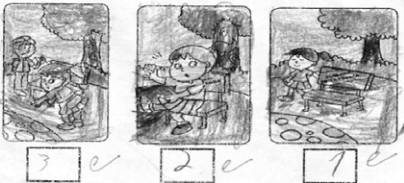
estudaram, na fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas muito diferentes. Hoje com 12 e 18 anos, são leitoras competentes e ávidas, escrevem bem e com segurança, o que indica que o método não é o fator determinante para o sucesso da aquisição da escrita.

Texto 2 – *A menina e o banco*

O Texto 2 foi produzido por Tales, em situação de avaliação, no 3º ano de uma escola particular do interior do estado do Mato Grosso do Sul (MS), que, diferentemente do que ocorre com inúmeros alunos da escola pública brasileira, não se inclui nos índices do fracasso escolar. Contudo, a produção representa o conjunto de alguns textos considerados ruins pela docente e coordenadora da instituição. O texto focalizado foi mostrado à mãe da criança como exemplo do desempenho insatisfatório do filho, abaixo da média. Segue o texto com transcrição para facilitar a leitura.

Texto 2. Método Silábico

6 - Numere as cenas na ordem dos acontecimentos e depois escreva um texto sobre essa história. Use a sua imaginação e você vai arrasar! (2,0)



A menina e o banco e

Uma menina estava andando e ela cansou e quis sentar para descansar e ela não tomou cuidado e ela se molhou [na onde?] a menina ficou muito triste.

Então um homem ali na frente, ela perguntou onde tinha uma lavanderia de [lavar e] passar roupa o moço falou que tinha uma lá na frente a menina(sma) pediu obrigada e ela foi pra[ara] a lavanderia e pediu para a mulher da lavanderia lavar a roupa da menina e quando a roupa da menina ficou pronta e ela pediu obrigada e foi para casa aprendendo uma grande lição, prestar mais atenção e fim.

Sua história ficou boa, porém obteve muitos erros ortográficos!

Beijos.

A menina e o banco¹⁷

Um dia a menina estava andando e ela cansou e quis sentar para descansar e ela não tomou cuidado e ela se molhou [na onde?] a menina ficou muito triste.

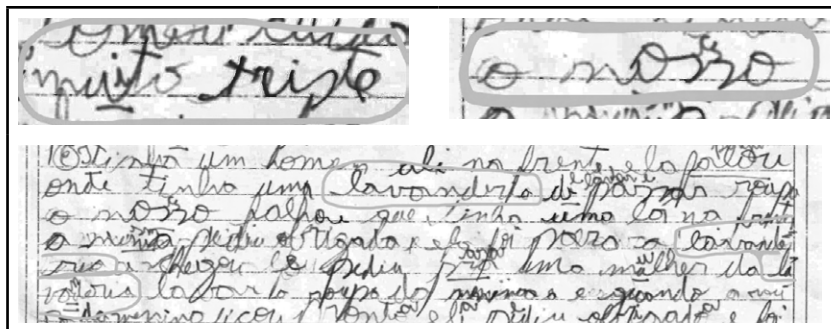
Então um homem ali na frente, ela falou[perguntou] onde tinha uma lavanderia de[lavar e] passar roupa o moço falou que tinha uma lá na frente a menina(sma) pediu obrigada e ela foi pra[ara] a lavanderia e pediu para a mulher da lavanderia lavar a roupa da menina e quando a roupa da menina ficou pronta e ela pediu obrigada e foi para casa aprendendo uma grande lição, prestar mais atenção e fim.

Sua história ficou boa, porém obteve muitos erros ortográficos!

Beijos,
Tia [nome da professora]

17 As sobreposições realizadas pela professora estão marcadas em vermelho, tanto as correções de desenho de letras quanto de ortografia. Os comentários ou outras correções sobrepostas estão entre colchetes.

A proposta solicita a enumeração das cenas e, em seguida, a produção narrativa. A professora corrige em vermelho alguns erros ortográficos: *muito* (acrescenta o 'i'), *moço* (coloca o 'ç' sobre os dois 's'), *lavanderia* na terceira ocorrência (acrescenta 'n' depois do 'a'):



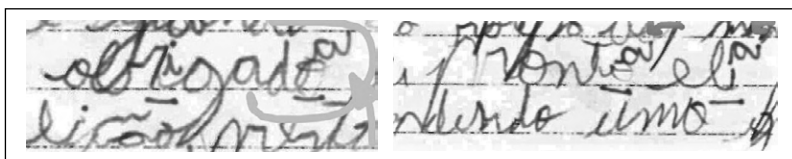
A palavra 'lavanderia' é escrita duas vezes com a ortografia correta e apenas uma vez sem o 'i'. Oscilações desse tipo são comuns no processo de aquisição; no entanto, na avaliação (e também na correção), destaca-se apenas o erro, ignorando-se os dois acertos anteriores. A oscilação focalizada seria uma boa oportunidade para mostrar ao autor ou, inclusive, levar toda a turma a compreender que uma mesma palavra possui apenas uma forma de escrita.

Os demais problemas apontados não são de ortografia, mas de desenho da letra: *atenção*, *ficou*, *de*, *menina*, *mulher*, *pediu*, *cuidado*. O uso do caderno de caligrafia poderia auxiliar no ajuste do desenho das letras, como de fato ocorreu posteriormente.



No caso da palavra *menina*, possivelmente por causa da letra ilegível do aluno com marcas de apagamentos, a professora interpreta como *mesma*, sobrepondo o *-sm-* ao que seria *-nin-*.

Outros erros, igualmente classificados como ortográficos, são de troca do morfema indicador de flexão do gênero masculino pelo feminino: *obrigado* (a professora escreve ‘a’ acima do ‘o’), *pronto ele* (‘a’ sobreposto ao ‘e’):



A aparência estética do texto parece ser o aspecto mais valorizado. Os problemas com o desenho das letras (grafia) e com as trocas de morfemas de gênero são igualados a erros

ortográficos, o que demonstra falta de um conhecimento técnico linguístico por parte da educadora.

Na avaliação, a professora escreve “Sua *história ficou boa, porém obteve muitos erros ortográficos!*”. E a história “boa” recebe uma nota abaixo da média (0,8 de 2 pontos). Um questionamento que se pode fazer é em relação ao que significa uma história “boa”. Há falhas na sequência narrativa: por que a menina não foi direto para casa, assim que se molhou? Como ela pode dar a roupa para ser lavada, se não tinha nenhuma outra troca com ela? Por que ela ficou tão triste só por ter se molhado? Qual o problema de estar molhada se já ia para a casa?

Além disso, há uma troca lexical que não foi corrigida nem mencionada: *a menina pediu obrigada*. Aqui poderia ter sido sugerida a troca por um verbo mais adequado, como *respondeu* ou *falou*, por exemplo. Tal evento poderia ter gerado uma discussão interessante em sala de aula sobre os verbos *dicendi*.


O trabalho da criança nessa escrita parece estar voltado para encaixar as três cenas, sem investimento na construção da coerência textual e da verossimilhança, além de ter que se limitar às 15 linhas na folha da atividade. Esse procedimento está em harmonia com o próprio movimento da escola, baseado em um modelo autônomo de letramento (STREET, 2014). Mesmo assim, não é bem sucedido, por causa do desenho da letra, e não pelas questões semânticas ou de troca lexical (ou mesmo ortográficas de fato).

Na mesma avaliação, na página anterior da prova, a primeira atividade solicitada foi um ditado, no qual muitos dos erros considerados ortográficos são, na verdade, também de desenho de letra. Ao ditado se destina o dobro de linhas comparadas às da produção de texto, valendo igualmente dois pontos.

Texto 3. Ditado

1- Ditado. Você é feral! (2,0)

O Bosque perdido




O Bosque Perdido é mesmo uma coisa maravilhosa! Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo.

No Bosque Perdido o ar é verde. O sol pinta no chão moedinhas de ouro. As sombras são azuis e convidam a gente para dormir uma soneca. As sombras são fresquinhas, as sombras, as sombras, as sombras falam, as sombras dizem "O amigo, venha descansar um pouco".

No Bosque Perdido mora um rio que de tão estreito e raso nem chega a ser rio mas sim um filhote de rio. Pois esse filhote de rio passa a vida cantando uma canção tão bonita, que os jacarés chegam a chorar de alegria. Muitos bichos moram no Bosque Perdido. Existem bichos bons que gostam de paz. E bichos ruins que gostam de brigar.

Faltou estudar mais um pouquinho!

Essa nota não combina com você!



O bosque perdido

O Bosque Perdido é [professora coloca acento agudo] uma coisa maravilhosa. Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo

No Bosque Perdido o ar é verde. O sol pinta no chão moedinhas de ouro. As sombras são azuis e convidam a gente para dormir uma soneca. As sombras são fresquinhas, as sombras, as sombras, as sombras falam, as sombras dizem "O amigo, venha descansar um pouco".

No Bosque Perdido mora um rio que de tão estreito e raso nem chega a ser rio mas sim um filhote de rio. Pois esse filhote de rio passa a vida cantando uma canção tão bonita, que os jacarés chegam a chorar de alegria. Muitos bichos moram no Bosque Perdido. Existem bichos bons que gostam de paz. E bichos ruins que gostam de brigar.

Faltou estudar mais um pouquinho! Tia [nome da professora]

Essa nota não combina com você! Tia [nome da professora auxiliar]

As sobreposições de letras na palavra *perdido* (*pertido*) revelam que a própria criança está oscilando entre usar a representação adequada para o som linguodental [d]¹⁸, o qual só se diferencia do som igualmente linguodental [t] pelo fato de o primeiro ser sonoro (vibra mais fortemente) e o segundo surdo (vibra com menos força). Essa oscilação ocorre no título e no início de cada parágrafo, quando o mesmo título é repetido.

Em situações desse tipo, as alfabetizadoras podem explicar a distinção de forma concreta, pedindo para a criança observar que a língua bate na parte posterior dos dentes (ou muito próxima à parte posterior dos dentes) ao pronunciar os sons [t] e [d]; algumas professoras até usam espelhos para as crianças observarem melhor. O ponto de articulação (ou produção dos sons) nos dois casos é o mesmo, assim como o modo de articulação (oclusivo), e esses apenas se diferenciam pela vibração das pregas vocais, pois formam uma oposição de surdo [t] e sonoro [d]. Algumas professoras também procuram concretizar essa aprendizagem ajudando as crianças a colocarem dois dedinhos no pescoço na altura das pregas vocais para sentirem a vibração maior ou menor na pronúncia de um som surdo [t] e maior no som sonoro [d].

Outra troca de letra motivada pela representação sonora de sons produzidos no mesmo ponto e do mesmo modo de articulação é a oscilação nos usos das letras ‘b’ e ‘p’, marcadas nas palavras *boca*, no primeiro parágrafo, e *bosque*, no terceiro parágrafo. Os sons [b] e [p] são oclusivos (modo de articulação) e bilabiais (ponto em que o som é produzido) e o traço que os diferencia também é que o primeiro é sonoro (vibra mais

18 Neste livro, buscamos facilitar a leitura para os que não têm alguns conhecimentos linguísticos mais especializados, em especial na área da fonética/fonologia, por esta razão não utilizamos o alfabeto fonético.

fortemente) e o segundo é surdo (vibra com menos força). Os sons bilabiais são produzidos pela batida forte entre os dois lábios (superior e inferior) e os sons oclusivos são produzidos por um impedimento total e breve da passagem da corrente de ar, seguido por uma espécie de “explosão”.

Destacamos ainda que, em situação de ditado em sala de aula, em que não se deve pronunciar o que se está escrevendo, é comum a criança confundir mais ainda a troca de sons surdos e sonoros. Isso acontece porque o ponto e o modo de articulação são os mesmos e ela não tem ainda todas as representações do sistema de escrita estabilizadas.

O único erro ortográfico do segundo parágrafo é o ‘m’ no lugar de ‘n’, na palavra *descansar*. Os outros ajustes demandados têm a ver com o desenho da letra, principalmente na sequência cursiva *bra-* (*sombras* – palavra repetida por três vezes no mesmo parágrafo), em *-res-* (*fresquinhas*) e no desenho do ‘d’ (*moedinhas*).

Na sequência narrativa, foram descontados 1,2 pontos de 2, como vimos, ao passo que, no ditado, foram descontados 2 pontos de 2, ou seja, a criança recebeu nota zero. A quantidade de erros do ditado (ortográficos e de grafia) foi maior que na produção textual, porque, possivelmente, nesta, a professora considerou outros aspectos do texto, que caracterizariam a *história* que *ficou boa*. No ditado, diferentemente, só importou cada palavra isoladamente.

As afirmações deixadas pelas professoras na página do ditado dão indícios da extrema valorização pela escola dos aspectos formais da escrita, em detrimento de aspectos linguísticos que envolvem o discurso: *Faltou estudar mais um pouquinho!* e *Essa nota não combina com você!*. Destacamos aqui as ênfases dadas pelas professoras com o uso das exclamações.

Ao invés de o texto servir ao diálogo sobre os sentidos produzidos, tecem-se, em torno dele, julgamentos avaliativos, como *faltou estudar um pouquinho*. Como estudar para um ditado, se não é dada às crianças uma lista das palavras cuja ortografia deve estar memorizada para aquela situação? Além disso, pedagogicamente, qual seria a contribuição da seguinte afirmação: *Esta nota não combina com você!?*

Em geral, quando se valoriza demasiadamente a ortografia padrão, as crianças correm o risco de ficar sem espaço para a escrita livre, ocasião em que podem testar suas hipóteses em relação à ortografia. No contexto escolar apresentado, o ditado era sempre mais importante do que a própria produção de textos nas atividades do dia a dia, ofuscando possibilidades de as crianças, por meio dos erros ortográficos, revelarem as hipóteses que estão construindo, o que é fundamental do processo de aquisição da escrita.

Não faz sentido a prova em que se busca verificar se o aluno domina algo que ainda está em construção. Segundo Cagliari (1998, p. 297):

Os professores acostumados com ditados detectam os erros dos alunos, porém raramente sabem interpretá-los. Quando o fazem, comumente atêm-se a receitas preestabelecidas. Não são capazes de fazer um trabalho atento de análise de todos os fatores envolvidos. Para o método das cartilhas, o ditado é uma das poucas ocasiões em que o aluno pode revelar seu erro... Outros processos de alfabetização deixam o aluno agir mais livremente e lidar mais conscientemente com o erro, para se autocorrigir. Nesses casos, o ditado não faz sentido, e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno é feito através de outras atividades, especialmente da produção de textos espontâneos e livres.

Nos comentários da produção de texto, a professora focaliza os mesmos aspectos cobrados no ditado: “*Você obteve muitos erros ortográficos!*”. Além disso, como se podem “obter” erros? Qual a concepção de linguagem que está por trás de tal afirmação? Parece que se obtêm erros assim como se angariam vantagens ou, até mesmo, se obtêm uma doença infecciosa. Na afirmação que fez parte da correção, parecem reverberar tendências objetivistas e tecnicistas de pensar a alfabetização.

Os leitores devem estar se perguntando como a mãe — quem foi até a escola conversar sobre o “péssimo” desempenho do filho na avaliação, em um horário do contraturno — reagiu diante da reclamação/preocupação da escola. No geral, o comum de acontecer em casos como esses são os pais ficarem muito preocupados e isso levar a uma pressão na criança por resultados melhores, ou, pior, até mesmo castigá-la pela nota baixa, reforçando uma autoestima baixa. No entanto, a mãe da criança é doutora em Linguística e ficou aliviada quando viu que o “grave problema” era só uma questão de melhorar o desenho da letra. A mãe não hesitou em expressar esse alívio para a professora, explicando o motivo tecnicamente.

Devido à sua formação, a mãe inverteu o rumo da situação, inclusive no modo como levou a ocorrência para o próprio filho. Disse que ele tinha que se esforçar com a caligrafia e passou a ajudar nesse sentido, colocando como meta, para ele tirar notas melhores, essa condição; e o menino ganhou um caderno de caligrafia. Continuou incentivando a escrita do filho, dizendo que ele tinha muita imaginação que não cabia nas linhas das tarefas escolares. Ainda que possa ter sido meio estressante a exigência materna pelas novas tarefas, ao mesmo tempo, indiretamente, a mãe já lançou para o menino uma possibilidade de ele mesmo tecer críticas à própria escola. Além

disso, continuou discutindo em casa sobre histórias diversas e coisas escritas, de maneira, por vezes, bem divertida. Exigiu ainda escritas mais coerentes, em produções que ela mesma propunha para o filho e barganhava em troca de outras atividades que eram de maior interesse para ele.

O que nos chama a atenção em relação a métodos de alfabetização como o utilizado com esse aluno é a prioridade que se dá aos aspectos microtextuais (ortografia e grafia) em detrimento dos macrotextuais (construção dos sentidos) (BUIN, 2004). Mesmo assim, aspectos da narrativa mais relacionados a práticas de letramento vêm à tona nas escritas das crianças. No nosso exemplo, a criança já inicia sua história com advérbio de tempo *Um dia*, finaliza uma “moral da história” e com a palavra *fim*, tudo isso muito comum em contos de fada e fábulas, gêneros não trabalhados sistematicamente no terceiro ano, mas com os quais as crianças de classe média e de classe média alta, de sociedades urbanas, estão muito familiarizadas.

Nesse caso, ao mesmo tempo em que encontramos no texto de Tales a tentativa de cumprir com as tarefas escolares, que foi encaixar as três cenas, também encontramos elementos que estruturam os contos de fada, o que nos exemplifica a *heterogeneidade constitutiva da escrita* (CORRÊA, 2004), efeito da circulação do escrevente entre eventos e práticas de letramento e de oralidade.

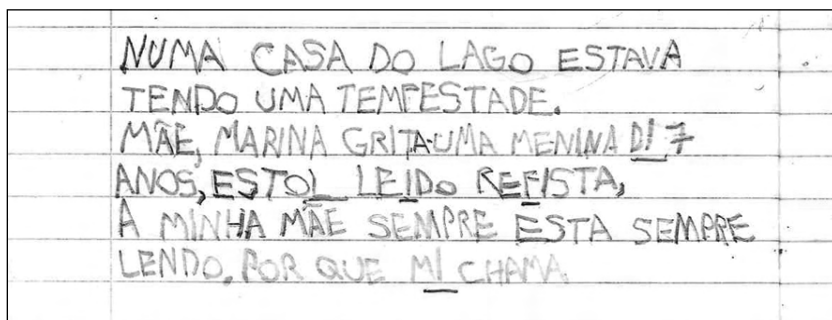
Texto 4. A casa do lago

Este texto foi produzido por uma criança aqui denominada de Bento, também em situação escolar, porém, não de avaliação formal, pelo fato de a escola, de pedagogia freinetiana, trabalhar com esquema de projetos e não aplicar prova, avaliação escrita

formal, até o final do quarto ano. As crianças eram avaliadas individualmente pelo progresso que apresentavam em relação a si próprias. As professoras redigiam um relatório no final de cada bimestre para os pais, discorrendo sobre o desempenho geral, que era avaliado pelas atividades corriqueiras do dia a dia. Os alunos não tinham acesso a notas/conceitos de maneira formal. No dia a dia, recebiam elogios e metas de acordo com o que precisavam melhorar.

Nessa escola, havia um caderno para a escrita livre, que era realizada sem temas pré-determinados, conforme orienta a pedagogia freinetiana. É desse material que foi retirado o Texto 4 reproduzido adiante. Na realidade, a escrita livre é uma das atividades orientadas na pedagogia freinetiana nos anos iniciais. Outras atividades características são aula passeio, troca de cartas, jornal de parede, livro da vida, dentre outras (PAIVA, Y., 1996).

Texto 4. Pedagogia freinetiana



EU SÓ VOU PASSEIO PELO LAGO, TÁ BOM
 FILHA. E FOI ISSO QUE EU FIS,
 SELTEI NA BORDA DO LAGO E OUVI UMA
 VOS ASSIM: MI COLOQUE NO DEDO.
 NA MESMA HORA EU VI UM ANEL COM
 UMA PEDRA AMARELA, QUE BRILAVA COMO
 O SOL.
 EU LHE DEI PARA O EU
 E VI QUE PAROL DE CHOVER DO NADA, COMECEI
 A PROCURAR O DONO MAIS NÃO ACHEI NADI-
 NHA ENTÃO COLOQUEI NO DEDO O ANEL
 E TODO DIA QUE COLOCAVA O ANEL, TINHA
 SORTE-ENTUDO QUE EU FASIA

NUMA CASA DO LAGO ESTAVA
 TENDO UMA TEMPESTADE.
 MÃE, MARINA GRITA - UMA MENINA DI 7
 ANOS, ESTOL LEIDO REFISTA,
 A MINHA MÃE SEMPRE ESTÁ SEMPRE
 LENDO. POR QUE MI CHAMA.
 EU SÓ VOU[L] PAS[Z]EIO PELO LAGO, TÁ BOM
 FILHA. E FOI ISSO QUE EU FIS.
 SELTEI NA BORDA DO LAGO E OUVI UMA
 VOS ASSIM: MI COLOQUE NO DEDO.
 NA MESMA HORA EU VI UM ANELCOM
 UMA PEDRA AMARELA, QUE BRILAVA COMO
 O SOL.
 EU LHE DEI PARA O[ilegível] EU
 E VI QUE PAROL DE CHOVER DO(U) NADA, COMECEI
 A PROCURAR O DONO MAIS NÃO ACHEI NADI
 NHA ENTÃO COLOQUEI NO DEDO O ANEL.
 E TODO DIA QUE COLOCAVA O ANEL, TINHA
 SORTE-ENTUDO QUE EU FASIA

Era comum as crianças compartilharem em roda, oralmente, as histórias que tinham criado e conversarem sobre elas. No terceiro ano, diferentemente do segundo ano e do primeiro, a professora começava a apontar problemas de ortografia, como vemos marcados em azul no texto. As marcas de letras sobrepostas e apagamentos permitem ver que, em alguns casos, o aluno apagou a letra errada e já colocou a correta no lugar, mediante o grifo da professora, como no caso de *vou*, *que* (ilegível), *do* (*du*), *vou* (*vol*). Não são em todas as marcações, contudo, que ele corrige.

Alguns dos textos eram reescritos pela professora no próprio caderno, sem os erros, em linhas alternadas para que o aluno tivesse espaço para copiar da forma correta. Nesse terceiro ano, também houve algumas reescritas do mesmo texto com letra cursiva, mas isso não era prioridade naquele momento. De qualquer modo, vale destacar que o exercício da cópia, às vezes muito rechaçado, a depender da maneira como é feito, “pode ser uma boa atividade de iniciação ao mundo da leitura e escrita, quando a criança, além de copiar, põe em jogo uma análise do sistema de escrita e usa de sua reflexão para descobrir os mecanismos da escrita e leitura” (CAGLIARI, 1998, p. 305).

Como se pode observar, a professora grifa as letras das seguintes palavras com erros ortográficos: *estol* (estou), *leido* (lendo), *refista* (revista), *mi* (me), *pazeio* (passeio), *fis* (fiz), *seitei* (sentei), *vos* (voz), *assim* (assim), *brilava* (brilhava), *olei* (olhei - acrescentado em azul o *h*), *parol* (parou), *du* (do) *nada*. No caso de *vou*, não identificamos o que havia escrito antes do ‘u’, que vem em uma escrita mais forte, evidenciado que foi desenhado depois. Mas não dá para entender o porquê do ‘l’ sobreposto.

A ocorrência de troca de ‘l’ por ‘u’ e vice-versa é bastante recorrente nas escritas das crianças. Isso demonstra que elas já sabem que o som [u] pode ser representado pelas letras ‘u’ e ‘l’¹⁹. Ocorrências como essa demandam um conhecimento morfológico explícito por parte da professora, pois as crianças precisam compreender que o *-u* é a desinência verbal para a terceira pessoa do singular, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Mais uma vez, ilustramos a relevância do conhecimento explícito da morfologia gramatical no processo de alfabetização.

Se formos comparar com a situação anterior, parece que Bento, na mesma série, apresenta mais palavras com a ortografia inadequada. Além disso, nem começou a treinar a letra cursiva e, se fosse fazê-lo naquele momento, as dificuldades ou erro de grafia possivelmente apareceriam.

No entanto, nesse ambiente de ensino, o olhar das professoras para os textos não deixa de lado as questões discursivas de construção da narrativa e as histórias que as crianças produzem são muito valorizadas. As questões microestruturais (ortografia, pontuação, aspectos da morfologia) começam a ser tematizadas mais no quinto ano, quando a criança já ganhou segurança para se arriscar em suas histórias. As questões de consciência fonológica são abordadas desde sempre nas brincadeiras e em outras situações de leituras e de declamação de poemas, por exemplo. A própria cópia, conforme mencionamos anteriormente, também funciona como instrumento de contribuição para essa consciência.

19 Lembramos aqui que o som do [u] também pode ser registrado com a letra *o*, nos casos das palavras paroxítonas com vogal da sílaba final soando como [u], a exemplo de *boneco*, *menino*, *comprimido* e *comprido*.

Outra distinção entre os textos é que Bento acaba explorando mais os sinais de pontuação: ponto final, vírgula e dois pontos, diferentemente do Texto 2, produzido por Tales, onde só aparece o ponto final. A fala das personagens é intercalada por vírgulas, pois o aluno ainda não domina o uso da pontuação do discurso direto.

Contudo, parece que, do mesmo modo do texto anterior, várias práticas de letramento reverberam neste último, entrecruzando-se, evidenciando a *heterogeneidade constitutiva das escrita* (CORRÊA, 2004). Além das questões formais do texto, como a pontuação já comentada, que aparece em sua estruturação, há aspectos relacionados a outros discursos circundantes. A menina que passeava pelo lago encontra o anel da sorte e todos os dias que o punha no dedo “tinha sorte em tudo o que fazia”. Mais dois personagens aparecem, a mãe que estava sempre lendo e o anel mágico. Identificamos aspectos característicos de contos fantasiosos com anel mágico, uma possível interdiscursividade com a história de *O senhor dos anéis*, e também aspectos de uma suposta realidade: a figura materna que está sempre lendo em casa.

A partir do que discutimos até então, no capítulo seguinte, sistematizamos algumas atividades didáticas passíveis de utilização ou adaptação para contextos de alfabetização em língua portuguesa. As propostas de atividade recuperam algumas questões linguísticas tematizadas neste livro.

Capítulo 4

ATIVIDADES SISTEMATIZADAS

Este capítulo reúne algumas atividades, criadas por nós, autoras e autor, a fim de que possam inspirar as professoras no dia a dia da sala de aula. Tais propostas não abrangem tudo o que se discutiu neste livro, apenas alguns pontos. A ideia é que inspirem as professoras a criarem ou proporem outras atividades, de acordo com as necessidades das salas de aula das quais fazem parte.

É importante ressaltar que as atividades sistematizadas são um suporte para o processo de alfabetização e não dispensam, de modo algum, a necessidade de a criança escrever livremente, compartilhar suas histórias e ideias na oralidade, a partir do que redige, do modo que o faz, sem ser corrigida. Em paralelo a isso, é importantíssimo que a sala de aula seja um espaço que fortaleça o repertório sociocultural dos estudantes, por meio de contação oral de histórias cotidianamente. A construção desse repertório é imprescindível para a formação de escreventes seguros e competentes e ganha uma importância adicional para as crianças originárias de grupos minoritários, normalmente com acesso restrito a materiais impressos e com frágeis histórias de letramentos familiares.

As atividades sistematizadas não devem chegar aos alunos como um resultado imediato dos textos produzidos pela turma. Devem entrar de forma natural e constante, nunca como uma forma de expor “problemas” e ou “erros” apresentados pela turma. Mesmo porque o que as inspiram não são erros, mas etapas previsíveis do processo de alfabetização em construção.

Da mesma forma, os textos literários não devem surgir como pretexto para as sistematizações. Eles podem, sim, servir, uma vez ou outra, como recurso para reflexão sobre o funcionamento da língua, como o faremos adiante, mas como função secundária e sem perder a riqueza da história que é narrada, de modo que as crianças desenvolvam o gosto e o deleite para a atividade de leitura. Se tiverem a oportunidade de vivências prazerosas com a leitura na EI e no EFL, quando estiverem em séries mais avançadas, terão a competência leitora necessária para enfrentar textos mais complexos e árduos.

Além disso, é imprescindível que haja sempre um equilíbrio na sala de aula das abordagens da alfabetização e dos letramentos, como ressaltamos em alguns momentos desta obra. Se, isoladamente, algumas atividades possam parecer mais focadas na alfabetização – a exemplo das que focalizam a consciência morfológica e fonêmica, além da memorização da ortografia –, no conjunto da sala de aula em movimento, devem ajudar no equilíbrio, como parte de uma ferramenta binocular – alfabetização e letramentos.

Por isso, a seguir, estão exemplos de propostas que poderão auxiliar na construção da consciência morfológica e fonológica e na memorização da ortografia. Na sequência, há um exemplo de atividade que envolve leitura e focaliza, principalmente, a construção das regras morfológicas que atuam na língua. Subliminarmente, trabalha também a

produção escrita. Como último exemplo, uma atividade que focaliza a construção de uma sequência narrativa, tomando por base o texto de um aluno, de modo a chamar a atenção para construção de tempo, cenário, personagens e narrador, de forma integrada. De maneira indireta, este último exemplo também auxilia na memorização ortográfica, uma vez que a escrita da professora em uma produção coletiva é sempre tomada como modelo.

CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

É importante que a criança seja estimulada a pensar sobre a estrutura linguística e uma possibilidade é pensar sobre os pedacinhos da língua que trazem algum significado às palavras – os morfemas. Esse é um bom *exercício epilinguístico* (FRANCHI, 1987), ou seja, de reflexão sobre o funcionamento do sistema da língua sem a utilização de nomenclaturas ou metalinguagens por parte dos alfabetizandos. Este ponto é extremamente importante e reiteramos: as diversas nomenclaturas utilizadas ao longo deste livro devem orientar a prática pedagógica e investigativa das alfabetizadoras e não devem ser repassadas para as crianças.

A professora deve orientar a criança em exercícios que a levem a ter consciência linguística, por exemplo, possibilitando que ela reconheça que palavras são compostas por segmentos, como os morfemas, e que eles podem trazer características comuns entre as palavras. Eis alguns exemplos de treinos para chamar a atenção da criança para alguns morfemas da língua portuguesa:

Exemplo 1. Palavras que trazem um significado comum

Morfema ‘a’ / ‘o’: menino – menin**a**; garoto – garot**a**; tio – t**i**a; prim**o** – prim**a**;

Morfema ‘inho’/ ‘inha’: trem – tren**z**inho; casa – cas**i**nha; mão – mão**z**inha.

No caso dos morfemas do diminutivo ([z]inho/[z]inha), a professora pode destacar para os alunos o uso da letra z. Reconhecer essa regularidade pode evitar que os alunos se utilizem da regra ortográfica do uso da letra s entre vogais.

Uma sugestão muito simples e lúdica para trabalhar esses usos regulares de morfemas da língua seria a professora preparar um jogo da memória com as respectivas palavras para as crianças formarem os pares ‘masculino – feminino’. O jogo poderia, inclusive, ser ilustrado com a imagem relativa à palavra selecionada. Após a brincadeira, as crianças poderiam fazer uma lista no caderno a partir da cópia das palavras selecionadas para o jogo e, até mesmo, acrescentar outras palavras seguindo a regularidade do morfema focalizado.

Uma outra possibilidade seria as próprias crianças produzirem o jogo da memória com a ajuda da professora. Para tanto, poderiam se utilizar de recortes de materiais impressos ou seleção de imagens a partir da internet para ilustrar as palavras utilizadas no jogo.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Já discutimos que a cadeia da fala pode ser segmentada ainda em unidades mais encaixadas, menores do que os morfemas: os fonemas, que são unidades mínimas distintivas. Como vimos, o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser estimulado e favorecer o sucesso no processo de alfabetização. Nesse sentido, seguem exemplos de tarefa de consciência fonológica no nível da sílaba.

Exemplo 2. Consciência silábica

Pedir que a criança fale pausadamente ‘cada pedacinho da palavra’:
caneta ▶ ca – ne – ta.

Pedir que a criança junte os pedacinhos e descubra que palavra será formada:

ja – bu – ti ▶ jabuti.

Pedir que a criança descubra que palavra será formada se excluir o primeiro pedacinho da palavra: ma – ca – co ▶ caco

Ou pedir que ela descubra que palavra será formada excluindo o último ‘pedacinho’ de: ca – ra – col ▶ cara.

Exemplo 3. Consciência de rima

Que palavra termina como ‘mãO’? Vovó, café ou pãO?

Diga palavras que terminem como ‘pão’. (mão, cão, pião)

Vamos dizer palavras que começam como ‘chave’? (xadrez, cheiro, xixi).

Exemplo 4. Consciência do fonema

Qual o último som da palavra ‘menino’? [u].

Diga qual dessas palavras termina igual ‘menino’? sede – bolo – capô.

Que palavra começa com o mesmo som de ‘bola’? bicho, cobra, pedra.

Eu vou dizer um som e vocês me dizem palavras que começam com esse som

[a]: amigo, abacate, avoante.

Se eu juntar [a], [z], [a], forma que palavra? ‘asa’.

Vamos separar os sons da palavra ‘bicho’? [b], [i], [x], [u]

Apresentamos aqui algumas habilidades que podem ser treinadas com as crianças. São exemplos de abordagens que a professora pode usar para propor tarefa nos três níveis de consciência fonológica (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Observamos que a exigência cognitiva para cumprir uma tarefa não é a mesma em todas elas; algumas exigem maior esforço cognitivo e se tornam mais trabalhosas para os alfabetizandos. Por exemplo: *identificar* unidades exige menor esforço cognitivo do que *excluir* unidades. Dentro dessa perspectiva, ressaltamos dois aspectos:

Primeiro: lembre-se de que estamos trabalhando com sons, não deixe a ortografia interferir nesse exercício. Para grande parte dos falantes brasileiros, as palavras ‘caco’, ‘mato’, ‘caso’ são palavras que terminam com o som [u], mesmo sendo todas grafadas com a letra ‘o’. Isso é retratado na escrita inicial dos alfabetizandos.

A professora precisa ter clareza de que as crianças devem entender a relação som-letra. Na medida do possível, ela já deve introduzir os princípios do sistema alfabético do português. Exemplo: explicar que algumas palavras terminam com a letra ‘o’, como ‘caco’, ‘bato’, ‘caso’, mas pronunciamos cac[u], bat[u] e cas[u] porque a tonicidade maior está na sílaba anterior, são palavra paroxítonas. A mesma coisa acontece com palavras como ‘leite’ (leit[l]), ‘bode’ (bod[l]), ‘grande’ (grand[l]), com relação à pronúncia do ‘e’ em posição final.

Segundo: a cada atividade proposta para as crianças, é importante que a professora dê exemplos diferentes do que ela vai perguntar. Isso serve de modelo para que os pequenos aprendizes demonstrem que aprenderam efetivamente, e não apenas reproduzam a fala da alfabetizadora. Mais uma vez, chamamos atenção para o uso da metalinguagem: uma criança

na El não saberá o que é sílaba, mas vai entender direitinho se a professora falar em “pedacinhos da palavra”.

Como já dito, cada habilidade tem um grau de exigência cognitiva e as atividades devem ser propostas em um nível crescente de dificuldades. Vejamos alguns outros tipos de habilidades que podem gerar atividades de consciência fonológica:

1. Identificação ou reconhecimento – habilidade de identificar ou reconhecer determinada unidade, verificando-se que uma mesma unidade pode compor inúmeras palavras. Para haver o reconhecimento, obrigatoriamente, o falante deverá manter na memória o segmento dado para ter o parâmetro de identificação.

Exemplo 5. Identificação ou reconhecimento

*ca*sa, bac*al*hau, maloca (sílabas no início, no meio e no final da palavra)

mamã*o*, cisco, pavã*o*: mamã*o*, pavã*o* (rima da palavra)

Sapo, Suco, Teco: sapo, suco (som [s])

2. Análise ou segmentação – habilidade de segmentar a palavra em suas unidades fonológicas, ou seja, separar a palavra em sílabas, em unidades intrassilábicas ou fonemas. Permite que o falante perceba que as palavras ou sílabas são compostas por partes menores que podem ser segmentadas.

Exemplo 6. Análise ou segmentação

faça: **fa-ça** (segmentação da palavra em sílabas)

fa: **[f]** – **[a]**; ça: **[s]** – **[a]** (segmentação da sílaba em sons)

faça: **[f]**– **[a]** – **[s]** – **[a]** (segmentação da palavra em sons)

3. Síntese ou agrupamento – habilidade contrária à anterior; requer agrupar, reunir as unidades linguísticas, formando, assim, unidades maiores ou palavras. O falante tem oportunidade de perceber que segmentos menores formam sílabas, palavras.

Exemplo 7. Síntese ou agrupamento

ca – ne – co: **caneco**

s – ó: **só**

f – a – v – a: **fava**

4. Produção de unidade – habilidade de produzir uma palavra a partir de uma unidade dada, reconhecendo-se que o falante deve manter na memória a unidade dada para possibilitar-lhe produzir o que se pede. Trata-se de uma tarefa, assim como a de identificação, que possibilita a verificação de que uma mesma unidade pode aparecer em várias palavras e em várias posições.

Exemplo 8. Produção de unidade

MA: **Maria, camada, coma**

RR: **ramo, carro**

ÃO: **grão, mão**

U: **murr[u], pat[u]**

5. Apagamento ou exclusão – habilidade de excluir um dado segmento de uma palavra determinada, entendendo-se que a exclusão de uma unidade linguística em uma palavra pode formar uma nova palavra. O falante deve manter na memória o segmento a ser excluído e identificá-lo na palavra.

Exemplo 9. Apagamento ou exclusão

macaco / **co**: *maca* (exclusão da última sílaba)

rapé / **ra**: *pé* (exclusão da primeira sílaba)

vela / **v**: *ela* (exclusão do som [v])

mas / **S**: *má* (exclusão do som [s])

6. Acréscimo ou aglutinação – habilidade que, contrária à de apagamento ou exclusão, consiste em acrescentar uma palavra ou segmento a uma outra dada. Trata-se de uma variação da habilidade de síntese ou agrupamento, em que se verifica que novos signos podem surgir a partir do acréscimo de um segmento a um outro signo linguístico.

Exemplo 10. Acréscimo ou aglutinação

caco / ma: *macaco* (acréscimo da sílaba ‘ma’ no início da palavra ‘caco’)

pé / ra: *rapé* (acréscimo da sílaba ‘ra’ antes da palavra ‘pé’)

uva / [l]: *luva* (acréscimo do som [l] antes da palavra ‘uva’)

7. Substituição ou troca – habilidade de substituir uma unidade presente em determinada palavra por outra unidade, percebendo-se que alguns signos linguísticos são formados a partir da simples troca ou substituição de certas unidades em

outros signos. O falante deve manter na memória o segmento dado, bem como o segmento a ser substituído.

Exemplo 11. Substituição ou troca

Janela – ja / ca: **canela** (substituição da sílaba ‘já’ pela sílaba ‘ca’)

Xá – x / s: **Sá** (substituição do som [x] pelo som [s])

sou – o / e: **seu** (substituição do som [o] pelo som [e])

sala – s / f: **fala** (substituição do som [s] por [f])

8. Transposição – habilidade de reorganizar os segmentos de uma dada palavra ou pseudopalavra, mostrando-se ao falante que algumas palavras podem ser fruto da inversão de certas unidades em outros signos, bastando para tal apenas reorganizá-las.

Exemplo 12. Transposição

vaca: **cava**

Naper: **perna**

aí: **ia**

MEMORIZAÇÃO DA ORTOGRAFIA

Esta proposta visa a auxiliar na memorização da ortografia, tomando-se como base os erros recorrentes ao longo de um mês de produções escritas ou mais. Importante lembrar que a escrita livre, sem objetivo de correção, é de extrema importância na fase inicial de aquisição da modalidade escrita, para que a criança adquira segurança e possa desenvolver sua

expressão. Isso, no entanto, não elimina a possibilidade de um trabalho paralelo para auxiliar na memorização da ortografia da língua a partir do 3º ano, podendo se estender para outras etapas escolares.

Etapas de construção de banco de palavras

A professora deve, ao longo do contato com os textos dos alunos, fazer um banco de registros dos erros mais comuns. Vamos supor que os textos do Bento e do Tales apresentassem erros recorrentes de uma suposta turma do terceiro ano. Esse suposto banco de dados seria composto pelas seguintes palavras, frases ou expressões: lavanderia (lavanderia), moço (moço), muto (muito), estol (estou), vol (vou), pazeio (passeio), ora (hora), leido (lendo), refista (revista), mi chama (me chama), du nada (do nada). Vamos supor ainda que outros erros de outros supostos alunos fossem também recorrentes: papeu (papel), derrepente (de repente), abrender (aprender), caxorro (cachorro), cortei o pão com a vaca (faca), a faca foi para o brejo (vaca). As palavras que são pares mínimos, isto é, que se distinguem por apenas um fonema, devem sempre vir contextualizadas, como é o caso de *faca/vaca*. A professora pode criar esse contexto, como no caso das duas últimas frases.

Feito isso, monta-se o seguinte quadro:

ESCRITA ALFABÉTICA (ERRO ORTOGRÁFICO)	ESCRITA ORTOGRÁFICA	CORREÇÃO
lavaderia	lavanderia	
mosso	moço	
muto	muito	
estol	estou	
vol	vou	
pazeio	passeio	
ora	hora	
leido	lendo	
refista	revista	
abrender	aprender	
papeu	papel	
caxorro	cachorro	
du nada	do nada	
mi chama	me chama	
derrepente	de repente	
cortei o pão com a vaca	cortei o pão com a faca	
a faca foi para o brejo	a vaca foi para o brejo	

Etapa de trabalho em equipe

Os alunos são organizados em duplas ou em trios. Cada equipe deve buscar a escrita ortográfica da palavra da primeira coluna e anotar na segunda coluna. É importante que a atividade seja em grupo, pois a pessoa que erra a ortografia, no geral, não sabe qual o modo que seria correto – em duplas ou em trio, parte dos problemas já são resolvidos na troca de informações

entre os colegas. Os alunos podem usar o dicionário impresso ou digital. A professora pode concomitantemente mediar a busca no dicionário ou aproveitar a oportunidade para ensinar como consultá-lo, caso seja necessário.

Etapa de correção e do desafio

A professora pergunta para cada grupo qual a solução dada e vai organizando a lista de palavras ortograficamente corretas na lousa. Terminada a lista, cada um deve usar a terceira coluna para anotar o modo correto de escrever e, na sequência, copiar no caderno.

Durante a correção colaborativa das palavras, a professora pode ensinar algumas regras ortográficas ou retomar reflexões sobre as propriedades da escrita para as palavras passíveis dessas explicações. Porém, há palavras que precisarão ser memorizadas, pois não há regras para justificar alguns usos linguísticos, a exemplo da representação do som [z] pela letra s, quando bem sabemos da existência da letra z representando o mesmo som. São exemplos as palavras: ‘asa’, ‘casa’ e ‘presente’.

Antes da cópia, a professora avisa sobre o desafio, que será memorizar a ortografia das listas de palavras até uma data específica. Em paralelo, pode colocar na sala de aula cartazes com as palavras corretas ortograficamente, produzidos em conjunto pelos próprios alunos, de forma criativa (com colagens de purpurina, casca de lápis e outros materiais), a partir da escolha daquelas que os alunos mais erram.

Última etapa: o ditado alternativo

Chegada a data, será feito um ditado de modo individual, apenas com as frases e palavras combinadas com as crianças. Uma ideia é realizá-lo em forma de lista e, depois, distribuir as atividades entre os alunos, de modo que cada um corrija de outro colega, coletivamente, com a ajuda da professora. Ela coloca as respostas no quadro, uma a uma, ou chama alguns alunos, um a um, para fazer isso. Pode combinar com a turma uma pontuação para cada acerto.

Caso cartazes tenham sido fixados na sala de aula com as palavras em foco, podem ser retirados antes que se realize a atividade. A criança que, porventura, ainda errar a palavra pode levar para casa o cartaz equivalente; ou, se mais alunos ainda errarem, o(s) cartaz(es) volta(m) para a parede depois do ditado. Independentemente disso, a professora, a essa altura, já pode iniciar a construção de outro banco de palavras para novos desafios.

No caso desse modelo de ditado, não se estará cobrando da criança, em fase de aquisição da escrita, algo que está no processo de construção, como acontece nos ditados tradicionais. Ou seja, não se cobrará da criança aquilo que ela ainda não domina. Diferentemente, a criança será desafiada a um exercício de memorização e será cobrada apenas pelo que foi combinado. Ainda que ela erre a ortografia de uma ou outra palavra, a própria etapa final da atividade também vai contribuir com a memorização.

MORFOLOGIA: DESINÊNCIA DA FORMA VERBAL COM SOM DE [U]

Esta proposta se caracteriza como uma sequência de atividades a partir do trabalho com livros de narrativas infantis. Para tanto, sugerimos às alfabetizadoras que conheçam os livros de acesso livre disponibilizados pela professora e escritora Jane Prado²⁰. Na página pessoal da autora, há obras infantis com temáticas diversas, dentre as quais destacamos: *A grande notícia*, *Zel e o pote de mel* e *Canta Passarinho!*. Esse último livro foi selecionado para esta proposta. Os próprios alunos podem acessar a página eletrônica da autora, escolher os livros e, posteriormente, sugerir aos colegas novas leituras.

Reconhecemos a relevância da leitura escolar por deleite, fruição ou despreziosa, quando as professoras leem textos de ficção em voz alta e permitem que as crianças recontem as narrativas, especialmente em ambientes agradáveis e descontraídos, a exemplo das bibliotecas, de áreas externas ou, inclusive, no próprio chão da sala de aula, durante as conhecidas rodas de leitura. Parece-nos inevitável, porém, que, como educadoras, não deixemos de tirar algum proveito das histórias infantis para trabalhar com as crianças algumas propriedades linguísticas de forma mais agradável, facilitando o aprendizado.

A escolha do livro se justifica pela simplicidade e beleza constitutiva da narrativa, caracterizada como uma espécie de fábula. Os personagens são animais e são identificados

20 Segue a página pessoal da autora com material para downloads: <https://www.janeprado.com.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021. Agradecemos à autora, Jane Prado, por autorizar o uso do livro *Canta Passarinho!* nesta publicação.

pelo nome da própria espécie. Assim, fazem parte da história passarinho, vaca, cachorro, gato, cavalo, abelha e rouxinol. As construções gramaticais ou sintáticas da narrativa são diretas e mantidas ao longo das páginas. O conteúdo tematizado é alterado e permanece o paralelismo sintático, tornando perceptível a regularidade da construção linguística.

Os gêneros discursivos também são caracterizados por algumas escolhas gramaticais padronizadas, além de outros elementos constitutivos da construção composicional ou da estrutura esquemática do texto. Em narrativas, podemos encontrar as seguintes partes: *introdução* ou *apresentação* (com descrição dos personagens, espaço e tempo); *complicação*; *clímax*; e *desfecho* ou *desenlace*. A escolha gramatical característica da narrativa selecionada e focalizada nesta proposta são os verbos no pretérito perfeito. São verbos acompanhados pelos personagens, apresentados em terceira pessoa do singular (ele/ela)²¹ e responsáveis por diferentes ações. Isso caracteriza as histórias infantis, compostas predominantemente pelo tipo textual narrativo, como um gênero propício para ajudar as crianças a compreenderem que essas formas verbais não são escritas com o ‘L’ final, diferentemente do que foi observado no segundo texto analisado no capítulo anterior deste livro.

Nesse sentido, segue nossa proposta com etapas passíveis de adaptação, conforme pretensões das educadoras e perfil das crianças a serem envolvidas na atividade – leitura, reflexão linguística e produção ou criação.

21 Lembramos que a forma pronominal de segunda pessoa do singular ‘você’ é utilizada com o verbo flexionado na terceira pessoa do singular.

Etapa de leitura

1. Leitura silenciosa da obra *Canta passarinho!*, seguida pela leitura colaborativa em voz alta realizada por professora e alunos.
2. Discussão da história e reconto da narrativa pelas crianças. Algumas perguntas podem mediar o debate oral, a exemplo dos seguintes questionamentos: (a) Por que o passarinho caiu do ninho? (b) É comum encontrarmos pássaros pequenos caídos do ninho e sem conseguir voar? (c) O passarinho se machucou ao cair do ninho? (d) Como os diferentes animais trataram o passarinho perdido? (e) Que tipo de linguagem utilizam os diferentes animais para se comunicarem? Essa última pergunta traz uma oportunidade para a professora comparar a língua portuguesa e a forma de comunicação dos animais personagens da narrativa. O português nos possibilita representar os sons produzidos pelos animais, denominados de onomatopeias.

Etapa de reflexão linguística

3. Orientação às crianças para observarem a escrita da primeira página do livro, reproduzida como ilustração abaixo. Solicitar que elas circulem na página selecionada as palavras que indiquem alguma movimentação ocorrida no passado (*bateu, caiu e seguiu*). Em seguida, as crianças devem reconhecer o personagem que realiza as ações identificadas. A própria imagem revela uma dessas ações, que foi a queda do passarinho. Para realizar essa atividade, o livro pode ser projetado na tela do computador ou ampliado na parede

da sala; ainda, pode ser utilizado pelas crianças o material impresso, preferencialmente colorido.

4. Esclarecimento feito às crianças sobre as características especiais dessas palavras que indicam diferentes movimentos ou ações. É facultado à professora informar aos alunos que essas palavras com características semelhantes recebem um nome próprio em função do trabalho realizado por elas. Essas palavras são os *verbos*. Ou seja, assim como existem nomes para as diferentes profissões, nomes indicadores do que fazem os diferentes profissionais, as palavras recebem nomes próprios motivados pelos serviços comuns e particulares assumidos por elas.

5. Solicitação às crianças que pintem a letra utilizada para representar o som de [u] ao final dos verbos identificados.



6. Repetição do mesmo procedimento na segunda página da estória infantil. Neste momento, é importante levar os alunos a perceberem que foram utilizados verbos significando ações diferenciadas, e não simplesmente movimentos (ouviu, mugiu, disse, muge). É importante ainda levar as crianças a perceberem que essas palavras podem se apresentar de

formas diferentes, a exemplo de *mugiu* e *muge*, além da forma substantivada empregada para nomear o tipo de expressão do animal (*mugido*).

7. Separação das quatro páginas subsequentes da narrativa e omissão do verbo indicador da forma de expressão dos diferentes animais. Solicitar que as crianças escrevam o verbo adequado no mesmo tempo observado nas páginas anteriores. Assim, terão a oportunidade de escrever adequadamente os verbos com o som final de [u].



MU MUJU

OUVIU UM MUGIDO. MUGIU TAMBÉM!
A VACA DISSE:
- PASSARINHO NÃO MUGE! VOCÊ NÃO DEVE ESTAR BEM...



AU AU

OUVIU UM LATIDO. _____ TAMBÉM!
O CACHORRO DISSE:
- PASSARINHO NÃO LATE! VOCÊ NÃO DEVE ESTAR BEM...



MIAU MIAU

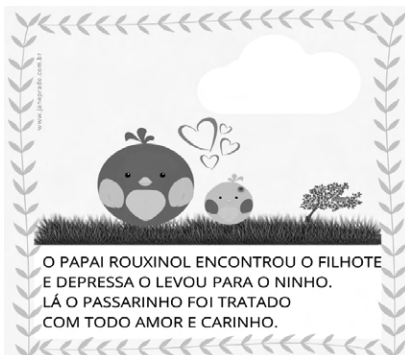
OUVIU UM MIAO. _____ TAMBÉM!
O GATO DISSE:
- PASSARINHO NÃO MIA! VOCÊ NÃO DEVE ESTAR BEM...



HIII UUU

OUVIU UM RELINCHO. _____ TAMBÉM!
O CAVALO DISSE:
- PASSARINHO NÃO RELINCHA! VOCÊ NÃO DEVE ESTAR BEM...

8. Na antepenúltima página do livro, quando o rouxinol encontra o passarinho perdido, solicitar às crianças que circulem novos verbos com o som final do [u] e que identifiquem o personagem responsável pelo tipo de ação expressa pelos verbos.



Etapa de criação

9. As crianças podem ser desafiadas a produzirem duas cenas novas para a narrativa, seguindo a mesma estrutura textual das páginas em que se mostram os encontros do personagem principal com os diferentes animais. Uma cena registraria um encontro do passarinho com algum animal que não apareceu no livro e outra cena registraria um encontro do passarinho com um animal inventado pela própria criança. Assim, além de observar a escrita das formas verbais, as crianças precisam ficar atentas às onomatopeias a serem utilizadas e às ilustrações a serem produzidas.

10. As duas cenas a serem criadas podem ser produzidas coletivamente ou individualmente. A professora pode aproveitar a ocasião para reunir as produções escritas dos alunos e criar uma coletânea apenas com os textos da turma. Outra possibilidade seria fazer uma adaptação da obra trabalhada de Jane Prado, acrescentando as cenas criadas pelas crianças.

Deixamos como sugestão aqui uma narrativa em verso com usos expressivos de verbos com o som final de [u], nas formas verbais da terceira pessoa do singular, no tempo pretérito perfeito, no modo indicativo. Trata-se do poema *O Elefante Eduardo*, produzido por Alexandre Azevedo e ilustrado por Jótah, disponível na obra *O ABC do dromedário*, publicado pela Editora Paulinas. Ao consultar a obra, as professoras poderão utilizar, com criatividade e de forma produtiva, o texto sugerido.

EXPANSÃO DA NARRATIVA POR MEIO DE REESCRITA COLETIVA

Esta proposta focaliza os aspectos macroestruturais, mais globais da construção textual. Portanto, o objetivo não estará voltado para quaisquer questões ortográficas, embora todo exercício da escrita contribua para assimilação da ortografia.

A atividade visa a auxiliar no movimento de expansão e construção dos elementos da narrativa e dos sentidos, os quais se relacionam à construção da verossimilhança e da coerência textual. Deve ser uma atividade rotineira, para que, até o final do semestre ou do ano letivo, o texto de vários alunos com mais dificuldades para desenvolver esses aspectos possam ser contemplados. Se assim for, será muito natural para as crianças o revezamento dos textos por elas escritos para serem trabalhados coletivamente.

Como exemplo, retomemos o texto escrito pelo Tales, exposto no Capítulo 3, escrito a partir de uma sequência de cenas. A professora propõe que a turma ajude a tornar a história mais interessante, abrindo um diálogo sobre os sentidos produzidos. Então, inicia a escrita do texto na lousa, parando a cada contribuição das crianças para negociarem a segunda versão.

É importante que a professora transcreva as partes do texto já com a ortografia corrigida. Não só para não expor os equívocos do escrevente, mas para já apresentar um modelo de ortografia passível de memorização.

No Quadro 5, reproduzimos os excertos da narrativa do Tales, seguidos de perguntas possíveis para a expansão textual, as quais sugerimos que sejam feitas oralmente.

Quadro 5. Roteiro para reescrita coletiva

<p>A menina e o banco</p> <p>Um dia a menina estava andando e ela cansou e quis sentar para descansar e ela não tomou cuidado e ela se molhou a menina ficou muito triste.</p>
<p>Para onde a menina estava indo? Qual era o nome dela? Para querer interromper a caminhada, deveria estar bem cansada. Isso fez com que ela se molhasse? Como aconteceu? Estava chovendo?</p>
<p>E tinha um homem ali na frente, ela falou onde tinha uma lavanderia de passar roupa o moço falou que tinha uma lá na frente a menina pediu obrigada e ela foi para a lavanderia</p>
<p>Onde ela estava? Onde tinha parado? Que homem era aquele e o que ele fazia ali? Destacar, na oralidade, que “a menina PERGUNTOU” (e não falou). Por que a menina precisava de uma lavanderia? Não podia esperar para chegar em casa? Por quê?</p>
<p>e pediu para a mulher da lavanderia lavar a roupa da menina</p>
<p>A mulher emprestou outra roupa para a menina? Como ela ficou enquanto esperava a lavagem?</p>
<p>e quando a roupa da menina ficou pronta ela pediu obrigada</p>
<p>A menina AGRADECEU à mulher, certo? Ela tinha dinheiro para pagar pelo serviço? Como fez?</p>
<p>e foi para casa aprendendo uma grande lição prestar mais atenção e fim.</p>
<p>Aqui fala que a menina era desatenta. Mas o começo do texto não dá nenhuma dica disso. Como podemos convencer o leitor disso? A professora pode usar outra cor para sinalizar o conteúdo acrescentado posteriormente.</p>

As crianças vão reconstruindo o texto pela oralidade e a professora vai anotando tudo na lousa. No Quadro 6, segue uma possibilidade de reescrita.

Quadro 6. Possibilidade de reescrita

A menina e o banco

Um dia uma menina ganhou um convite para assistir a um show do seu cantor preferido na cidade, em um clube, que ficava muito distante do sítio onde morava. Como não tinha carona, colocou seu melhor vestido de cor azul bem clarinho e resolveu ir a pé. Saiu com antecedência e caminhou muito. Ana era uma garota bastante esperta, mas, às vezes, se distraía facilmente com qualquer acontecimento ao seu redor.

Já estava cansada de tanto caminhar quando resolveu, já na cidade, sentar-se em um banco da praça que ficava no caminho. Só que não reparou que uns passarinhos tinham feito sujeira ali e acabou por manchar seu vestido. Mas o pior não era a mancha bem na parte traseira – pior mesmo era o cheiro insuportável. Como iria assim para o clube?

Já longe de casa e bem mais próxima do clube e perto do horário limite de entrada, ficou triste. Até que interceptou um homem que ali passava e perguntou se havia uma lavanderia por perto. E ele indicou uma a duas quadras dali, para onde ela se dirigiu rapidamente.

Explicou a situação para a atendente, que se solidarizou com a menina e emprestou uma roupa, para poder secar e lavar o lindo vestido em sua máquina à jato. Terminado tudo, trocou de roupa e pagou o serviço com as poucas moedas que tinha e agradeceu à mulher, chegando a tempo de assistir ao show.

No caminho de volta para casa, pensou na alegria daquela tarde e como quase perdeu tudo por causa daquele banco sujo. Ficaria mais atenta depois disso.

Por meio dos questionamentos e da produção oral das crianças, trabalham-se elementos relacionadas ao tempo da narrativa, à construção de cenário e de personagens. Os fatos já não ficam soltos, mas coerentemente organizados. Terminada a escrita coletiva, a professora pode posteriormente fazer cópias da nova versão para disponibilizar aos alunos, no caso das

séries iniciais. Essa forma coletiva de reescrita também pode ser realizada com turmas de anos escolares mais avançados e, nesse caso, é possível que, em outras situações, possam realizar reescritas em grupo ou individualmente.

Importante observar que a atividade oferece modelo de trabalho com os elementos narrativos para todas as crianças, não só para o autor do texto. Não se trata de uma atividade mecânica, mas da produção conjunta de um texto, resultado do diálogo em torno da construção dos sentidos. Ao final do ano, poderá ser formada uma coletânea de todos os textos, resultados dessa atividade de expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como posto na introdução do artigo, os conhecimentos linguísticos são de extrema importância para as professoras que trabalham com a língua e não seria diferente com as profissionais que atuam na alfabetização. Saber, por exemplo, das diferenças entre sons surdos e sonoros, sobre aspectos da morfologia da língua e sobre oscilações das ortografias comuns no processo de aquisição tranquiliza para olhar o caminho da criança com serenidade e os erros ortográficos como parte do processo.

Além disso, também reforçamos aqui a questão da *educação científica* na formação das professoras. O olhar para os dados de escrita e para outros eventos linguísticos em sala de aula não pode ser de uma pessoa leiga, mas deve ser carregado de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem. Assim, a professora com alguma formação científica vai questionar sobre as ocorrências ao invés de enxergar nelas um problema, além de ter condições de fazer da sala de aula um ambiente investigativo.

Nas produções das duas crianças, identificamos a entrada nos textos escolares de práticas extraescolares. A diferença da metodologia freinetiana é que a escola planeja

práticas que tornam a escrita significativa na própria escola, como é o caso da roda de compartilhamento. Há um trabalho por parte dos educadores para conduzir o desenvolvimento da escrita de modo que esteja relacionada a práticas cotidianas que não provas e avaliações. Por assumirem como metodologia a pedagogia freinetiana e, teoricamente, valorizarem os estudos dos letramentos, estão sempre preocupados em realizar projetos. As investigações escolares neles previstas envolvem atividades de várias disciplinas (não somente português/ produção de texto).

A escola *Freinet* prioriza a *educação científica* (ainda que não use esse termo), por seu trabalho com projetos, mediante um processo que oportuniza a busca e a construção dos conceitos. Isso impacta também no modo como se trata a escrita, não como produto (que se obtém), mas como parte de um processo em construção e bem trabalhoso, por sinal. Portanto, uma criança que teria mais dificuldades em uma escola tradicional, que alfabetiza por método silábico ou fônico, não teria dificuldades nesse outro modelo.

Isso não significa que o primeiro aluno, Tales, assumiu os “problemas” colocados na circunstância da avaliação realizada para o Texto 2. Foi em função de outras práticas de letramento que a nota baixa acabou sendo mais uma ocorrência local e passageira. Como tivemos oportunidade de acompanhar o caso de perto, sabemos que a criança entrou no jogo da escola e continuou escrevendo e desenvolvendo sua escrita, dando respostas mais próximas do que a escola esperava. E como seria com outra criança que não tivesse as mesmas oportunidades familiares? Como tem sido com os filhos dos responsáveis não ou pouco escolarizados, que, ainda assim, assumem o discurso escolar como verdadeiro? Como tem sido com os filhos das

famílias com ensino superior (não linguistas) que também têm assumido o discurso da escola como verdadeiro?

Importante ainda refletir sobre o que de fato tem causado os altos índices de fracasso da escola pública brasileira, cuja avaliação foi exposta anteriormente. Como vimos no início deste livro, a desigualdade social está refletida na distribuição dos resultados por regiões urbanas e rurais, apresentando essas últimas os resultados inferiores. Diante disso, as reformas educacionais, dadas pelos diferentes documentos que orientam a educação e os currículos, parecem sempre desviantes do foco. Estabelecer até que ano escolar as crianças têm que estar alfabetizadas não tem contribuído para a mudança dos resultados.

O mais produtivo seria um investimento na formação científica das alfabetizadoras, com ênfase no conhecimento linguístico, para que tenham ferramentas importantes para reconhecer o processo de aquisição da escrita nos textos dos próprios alunos e para que possam oferecer caminhos para que as crianças escrevam com proficiência. É mais que urgente que a *educação linguística*, compreendida resumidamente como conhecimento da língua e das atividades de linguagens, do processo de aprendizagem da tecnologia da escrita, seja parte integrante do currículo das Licenciaturas em Pedagogia.

São as crianças das regiões do país com mais desigualdades sociais, de regiões mais rurais, que estarão em descompasso com as práticas ou os eventos de letramento mais valorizados pela escola. Isso aumenta a necessidade de que situações significativas envolvendo leitura e escrita façam parte da escola, as quais devem ser evidenciadas e ressignificadas nesse espaço.

Como vimos, a escola particular, a depender de como conduz o ensino da língua, também gera problemas que

poderiam não existir em um *modelo ideológico de letramento*, em um trabalho que priorizasse o letramento científico. A diferença é que tal instituição, por vezes, tem o respaldo das famílias mais abastadas ou com conhecimentos sobre pedagogia/linguagem, como foi com o caso de Tales e Nicolás; conta ainda com menos alunos em sala de aula e condições de trabalho e recursos mais favoráveis. Sem esses conhecimentos, podem-se criar traumas em relação à expressão escrita, ainda que as crianças estejam numa situação de prestígio social.

Não podemos atribuir exclusivamente aos métodos o sucesso ou o insucesso dos aprendizes; precisamos reconhecer as oportunidades de desenvolvimento e de construção de uma autoestima valorizada, desfrutadas por crianças privilegiadas. Evidência disso é que ambos os irmãos, Tales e Bento, mesmo se alfabetizando por metodologias diferentes e, por vezes, divergentes, aprenderam a ler e a escrever com proficiência. Atualmente, com 12 e 18 anos, respectivamente, esses jovens são leitores ávidos e escrevem com proficiência.

No caso do Tales, diante das avaliações negativas de sua escrita na escola durante o EFI, houve um movimento familiar para preservação da autoestima em relação à sua escrita; no caso do Bento, isso não foi necessário, pois a escola já cuidava de valorizar cada evento linguístico do processo individual.

As práticas familiares e o modo como as pessoas do entorno conduzem situações relacionadas ao processo de aquisição da escrita são de extrema relevância no sucesso ou insucesso desse processo formal. Por isso, é muito sério o que se diz na escola. No caso de muitas famílias, com menos recursos e com tradições mais orais, essa condução depende quase que exclusivamente da própria escola. Em tempos de pandemia, o

abismo entre escolas públicas e particulares tende a aumentar ainda mais.

Parece ser sempre necessária uma vivência linguística, por meio das práticas de vida que envolvem a língua, para depois se deslocar delas e refletir sobre o funcionamento da língua. É nessa lógica que metodologias de alfabetização que priorizam os aspectos discursivos da língua se pautam. O mesmo percurso do Vitor parece ser recursivo no caminho da aquisição da escrita. Lembramos que a referida criança deu a resposta *cuscuZ* (acionando a experiência e o conteúdo semântico), quando se esperava uma palavra que rimasse com *café* (acionando a estrutura da língua). Em vários momentos do percurso de um escrevente, é preciso distanciar-se das situações e valorizar *atividades epilinguísticas* (FRANCHI, 1987), de reflexão sobre a própria língua sem uso de metalinguagem. Mas parece que tal reflexão é mais fluida e significativa depois de certas vivências com a língua.

As crianças que aprendem no método fônico ou silábico têm sucesso porque existem as práticas de letramento (histórias, músicas, brincadeiras etc.), oferecidas pela escola ou às quais terão acesso no próprio lar, conforme visto no breve relato dos eventos de letramentos no ambiente familiar do Nicolás. Como observamos na produção escolar da prova de Tales, o aprendiz faz analogias a outras vivências extraescolares. São situações de vida (reais ou ficcionais) que tornam as escritas significativas e possibilitam que, no futuro, escrever seja um ato engajado.

O que é preciso para se escrever em situações diversas, por vezes não escolares, com criticidade, atuando-se no mundo (e não apenas em uma postura passiva, de consumidor)? A resposta para isso está justamente na junção de conhecimentos explícitos da alfabetização com os conhecimentos sobre os

letramentos. Ainda que o autor não tenha se utilizado dessa última nomenclatura e que tenha focalizado mais diretamente a educação de adultos, a concepção de alfabetização compartilhada por Paulo Freire reúne muito do que tematizamos neste livro. Assim como o educador, também compreendemos a alfabetização

como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 56).

Conhecer sobre os eventos e as práticas de letramento e como eles atuam no desenvolvimento da linguagem foi um grande avanço da ciência brasileira nas últimas décadas (SILVA, 2021). Mas quem está conduzindo a atual política de alfabetização brasileira parece não estar comprometido com a diversidade constitutiva das salas de aula, no extenso território nacional.

O que vem nessa força externa dizendo o que é científico, baseado em discursos cognitivistas e tecnicistas, que isolam a diversidade dos aspectos culturais, históricos e sociais, são vozes que parecem pouco conhecer a complexidade do contexto brasileiro. Essas vozes parecem interessadas muito mais em benefícios pessoais viabilizados por cargos políticos e em questões ideológicas seletivas compartilhadas pelos membros dos grupos a que pertencem. Ou seja, desinteressadas pelo que a criança precisa aprender e/ou por resultados verdadeiramente melhores, o que envolveria de fato a ação política em si. Vozes

que ignoram ou pretendem dar a entender que ignoram o rigor das pesquisas qualificadas, produzidas nas ciências humanas, no território brasileiro (SILVA, 2020a; 2021).

Quem entende de sala de aula e de alfabetização e vive a complexidade desse ambiente são as professoras e os professores mais conscientes e engajados com o estudo, e também os pesquisadores ou formadores envolvidos na prática. É na força dessas pessoas que a *resistência* se faz como possibilidade. Certamente, a *resistência* é o caminho mais promissor no atual contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 31-46.

BARTON, D. The social nature of writing. *In*: BARTON, D.; IVANIC, R. (Ed.). *Writing in the community*. London: Sage Publications, 1991. p. 1-13.

BRASIL. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento da Metras do Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/publicacoes>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização. Edição 2016. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em 29 de mar. 2021.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 60 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n.1, p. 155-171, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000100009> . Acesso em: 05 ago. 2021.

BUIN, E. Coerência textual na escola e práticas de letramento. *Raído*. Dourados, v. 9, n. 18, p. 85-112, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3879>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. s/v, n. 20, p. 43-58, 2002.

CHEUNG, H. et al. The development of phonological awareness: effects of spoken language experience and orthography. *Cognition*, v. 81, p. 227-241, 2001.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CRISTINA, K. História de ausência da participação docente na construção de políticas educacionais. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-35.

FARIA, E.; SILVA, W. R. (org.). *Alfabetizações*. São Paulo: E-docente, 2021. (inédito)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIDELIS, A. C. *Proposta de ressignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

FLAVELL, J.H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017a.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017b.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.

HAASE, V. *Consciência fonêmica e neuromaturação*. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, A. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 17-39.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

MARQUES, D.; BUIN, E. Linguagem, experimentação e formação docente: borboletas na paisagem. In: LEAL, R. M. A.; PINHEIRO, A. S. *Abordagem de ensino de línguas e formação de professores na América Latina/ Acercamiento a la enseñanza de la lengua y la formación docente em Latinoamérica*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital, 2015. p.49-70.

MENEZES, G. R. C. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ANPESul – UFSM, 2006. p. 151-168. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39232435-Um-estudo-sobre-a-aquisicao-ortografica-das-vogais-do-portugues-ana-ruth-moresco-miranda-faculdade-de-educacao-ppge-universidade-federal-de-pelotas.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 36, p. 151-168, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511971>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S. Z. (org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 409-426.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. (org.) *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Editora do Autor, 1998.

PAIVA, Y. M. S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. *In: ELIAS, M. D. C. (org.). Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 9-20.

PIMENTA, S. G. et al. A. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

RAMOS, N. S. C. *Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. O *Show da Luna* como gênero mediador da educação científica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320210004>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SCHON, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Ashgate, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, 1995. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15654>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. Conhecimentos necessários para saber ler os acentos gráficos no português. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 59, jul./dez., p. 9-24, 2020. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/448>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H. van der, SMITH, N. *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-384.

SILVA, W. R. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654598480061>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, W. R. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. *Formação de professores de língua na pós-graduação*. Campinas: Pontes Editores, 2019b. p. 25-57.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, W. R. *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. Manaus: Editora UEA, 2020b.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. In: SILVA, W. R. (org.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 111-162.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. S. Letramentos familiares na política de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 148-169, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021450>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOREWORD

Writing and alphabetization as search, invention and claiming¹

The boy learned to use the words.
He realized he could do mischief with words.
And he began to do mischief.
Manoel de Barros (1999, s/p)

In pandemic times, times of suffering, of losses and deepening of social inequalities in a country as unequal as Brazil, we remind the reader that researching and multiplying meanings in the production of knowledge inscribed in pedagogical practices is also standing in a battle trench, it is a form of resistance.

In these trenches, echo the voices of young people in the periphery of great cities, when they claim that staying alive is

1 In the Brazilian use of the word, which is to be considered for the entire book, “alphabetization” means the specific process of understanding how the alphabetic and the orthographic writing works, thus enabling learners to read and to write words, phrases and texts of coding and decoding letters and words in the first stages of developing writing and reading skills.

resisting². In these voices-trenches, also echoes the voice of a character from the short story *Olhos D'Água*, by Conceição Evaristo, who says: “we agreed not to die”³. The ways of life that rise from this utterance constitute a counter-word, forms of resistance in the face of death politics and social exclusion.

The voice of the philosopher Deleuze⁴ echoes still when he presents us with the idea that resisting is creating. Therefore, we begin this foreword with “O menino que carregava água na peneira”/“The boy who carried water in the sieve” by the poet Manoel de Barros⁵. The boy, who “learned to use words” and realized that “he could do mischief with words”, announces ways of life as inventions and resistance on the grounds of language practices.

Here, I wish to promote the encounter of the boy who learned to use words and do “mischief” and another boy, one who learned to read under a mango tree. I refer to Paulo Freire, whose birth centenary is celebrated in 2021. Freire taught us to consider the reading of the world and the reading of the word in the constitution of word-worlds, word-seeds that make us reflect on educational practices as practices of freedom. In the book *Education for Critical Consciousness*, Freire introduces us to alphabetization as an act of creation. Like the boy who carried water in the sieve and who learned to do mischief with

2 ALENCAR, C. Notas de campo. Programa de Extensão Viva a Palavra, Universidade Estadual do Ceará, 2015.

3 EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018. p.107-118.

4 DELEUZE, G. Having an idea in cinema. In KAUFMAN, E.; HELLER, K. (eds.) *Deleuze & Guattari: New Mappings in Politics, Philosophy, and Culture*. Tr. Eleanor Kaufman. Minnesota: University of Minnesota Press, 1998.

5 BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 1999

words, Freire (1967, p 104)⁶ shows us that in the process of alphabetization lies the states of search, invention and claiming.

Search, invention and claiming intertwine in the constitution of the work I gladly announce. *Writing In Early School Years* conveys the commitment of research to the pedagogical practices that produce creative and claiming ways to learn to write. These ways articulate a proposition for sustainable alphabetization based on the notion of literacies, conceived as social practices constituted by the diversity of written culture.

In this intertwining, linguistic education works as a guiding principle for transformative educational practices in the constitution of knowledge and experiences of knowing/doing related to writing in alphabetization and to literacy practices. As the authors claim: “It is more than urgent that *linguistic education*, in short, conceived as the knowledge of language and of language activities, of the process of learning the technology of writing, becomes a part of the curriculum [...]”.

Therefore, linguistic education can help the critical understanding of alphabetization and literacy practices, serving as an education capable of collaborating with the reflexive organization of popular knowledge and thinking, as defended by Paulo Freire (1967, p.106)⁷, in the movement of a transformative becoming for the conception of education as the practice of freedom. This reflexive organization demands the work of acting-reflecting upon written productions of children in the process of alphabetization.

Search, invention and claiming, in this book, bring us back to the process of learning to write practices, not its product alone. Search prompts the authors to indicate the

6 FREIRE, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. NY: Bloomsbury Academic, 2005, p. 39.

7 See footnote 6.

path of research in the pedagogical practice of alphabetization as a continuous search, a curious attitude sustained by alphabetization teachers in investigative practices regarding the writings of school children. The book also reflects on written data, produced in concrete learning situations, at schools with different approaches, articulating the alphabetization and literacy approaches.

Because the educational practices for alphabetization and literacy ask for culture as invention and claiming, to face a routine of uncertainties, gaps and degradation of teaching, the book *Writing In Early School Years* systematizes didactic activities based on concrete utterances analyzed in the children's writings as well as on the investigative practice proposed by the authors. Edilaine, Norma and Wagner highlight, however, the danger of captivity, the risk of mechanization in the pedagogical work for the alphabetization as well as the relevance of children understanding writing as a creative activity. They present, then, writing in alphabetization as constant search, invention and claiming.

I would like to remind readers that the reflections in this book germinated from the word-seeds thrown by Edilaine Buin, Norma Ramos and Wagner Silva in a meeting promoted by the Brazilian Association of Applied Linguistics (Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB), an on-line meeting due to the covid-19 pandemic. As the president of the ALAB, I celebrate the blossoming of that meeting in this book, which echoes the voices mentioned in the beginning of the text, voices of this “writing of ourselves”, which in the *escrevivência*⁸ of

8 Word coined by the writer Conceição Evaristo to refer to the double dimension of writing about one's life experiences as well as the life written through one's existence. For more, see ACAUAN, Ana Paula. *Esse lugar também é nosso: Entrevista com Conceição Evaristo*. Revista PUCRS. Set. 2019. Retrieved from: <https://www.pucrs.br/revista/>

Conceição Evaristo answer “we agreed not to die”, voices that *aquilombam*⁹ with one another against the suffering caused by social inequalities in an exclusive system-world, inequalities that are also present in the access to written culture.

Edilaine Buin, Norma Ramos and Wagner Silva, in this book, become allies, similar to those who “do mischief with words”, to alphabetization teachers, who, as collective subjects, write with their students new and more just and egalitarian ways of life. In continuous search, invention and claiming, the authors show in *Writing in Early School Years* that they do not comply with knowledge limited to the academic spaces, but resist, in different places in Brazil, so that theory and practice can dialogue toward a transformative praxis to be lived daily by the ones who educate, alphabetize and dream of “untested feasibility”.

Fortaleza, state of Ceará, August 20th, 2021.

Claudiana Nogueira de Alencar

President of ALAB

materias/ access on: 08 Aug. 2021

- 9 *Quilombos* were settlements where run-away enslaved peoples in Brazil used to hide and resist their oppressors. Nowadays, *aquilombar* means standing as a counter-hegemonic resistance to decolonization from a political body. For more, see GERBER, Raquel. NASCIMENTO, Beatriz. (1989). *Ôrf*. Documentary. Retrieved from: <https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/>, access on: 08 Aug. 2021.

INTRODUCTION

There is no such thing as teaching without research and research without teaching. One inhabits the body of the other. As I teach, I continue to search and re-search.

Paulo Freire (2017a, p. 30)¹⁰

This book discusses current and important issues of alphabetization practices in primary school¹¹ through the perspective of scientific education and the investigative and pedagogic approach of Applied Linguistics (SILVA, 2021; 2020a). According to the epigraph of this Introduction, we understand teaching and research as indissociable practices, which mutually reinforce one another at the same time they empower the agents of the educational field.

This book expands theoretical and practical issues discussed during the on-line round table *Alfabetização em*

10 FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

11 *Ensino Fundamental I*, in Brazil.

Contexto de Letramento (Alphabetization in the Context of Literacy Practices) which was part of a series of events that celebrated the 30 years of the *Associação Brasileira de Linguística Aplicada* (Brazilian Association of Applied Linguistics)¹². Although the discussions concern the Brazilian context, they could serve as references for pedagogic experiences beyond Brazilian borders. We, the authors, also share the commitment to teacher education¹³, therefore we develop studies and research that concentrate on the demands shared by our students, either in pre-service or continued development courses, consequently, we also focus on the demands posed by these educators' students.

Firstly, we question contributions by some pedagogic approaches to *alphabetization* and *literacy* to investigate manuscripts written by children in the process of alphabetization. This curious approach to children's writing should be developed by alphabetization teachers since their pre-service education in the Pedagogy Degrees – the higher education course responsible for their professional education in Brazil. In addition to the school management, these educators can also work at the kindergarten and primary school levels, in charge of teaching all curricular components or school subjects. Developing this curious attitude is also related to the improvement of pedagogic practices for their professional careers.

Next, we discuss some important aspects of phonological awareness and grammatical and text mechanisms in the

12 The recording of the round-table is available at <https://www.youtube.com/watch?v=Ufn7P8kPZ9o>. Access on: 09 July. 2021.

13 In Portuguese, the authors have chosen to use the feminine of the word “teacher” to make visible the work that is done predominantly by women in Brazilian schools. This choice does not affect the work performed by male teachers in the context of alphabetization negatively.

alphabetization process that are essential for children to understand how Portuguese works. For instance, at one point, we present two data of writings from two different situations produced by two third graders attending different schools. These data allows us to identify the relationship between school writing and literacy as well as the way each writing was developed at two institutions with different approaches: one follows the more traditional approach of syllabic alphabetization whereas the other follows the *Freinet* method, which develops alphabetization through a more social-constructivist approach.

At the end of this book, we have collected activities about some of the linguistic aspects from the manuscripts we analyzed. A systematization like the one we proposed in this book needs to be used carefully by alphabetization teachers, since they do not constitute a primary topic after the children's first writings. It is not productive to lead children to think their writings are always going to lead to didactic activities that trigger reflections on the elements that make languages work. After producing their first narratives, children need to understand writing as a result of a creative activity, whose fictional universe can be shared with teachers, classmates, family members and others. This is how children develop confidence in their writing skills.

To those interested in the approaches to writing in the context of alphabetization, we wish you an excellent reading!

Chapter 1

CHALLENGES OF ALPHABETIZATION AND LITERACY

We conceive alphabetization as enabling children to learn to write and characterize writing as a technology, since it is a human invention that is not learned spontaneously or naturally. The process of alphabetization demands that these young learners understand the greatest possible number of properties of the writing system, such as the conventions for arranging verbal texts in their supports (we write from left to right, top to bottom with few exceptions), for recognizing letters, corresponding sounds and morphological regularities, as well as for the mastery of drawing letters with pencil and paper or different technologies, according to the conventions of digital writing, etc. Therefore, learning to read and write is conditioned to the children's ability to reflect consciously on the very linguistic system of Brazilian Portuguese, observing and discovering aspects of writing, phonology, spelling and grammar, among other properties (FARIA; SILVA, 2021; MORAIS, 2019; 2012).

Nonetheless, we defend a *sustainable alphabetization*, conceived as the children's development of knowledge and skills to use reading and writing in different situations, not

limited to practices typical of the school context, which involve the understanding or the memorization of letters and syllables through repetitive and tiring activities, such as copying and dictation. We defend a pedagogical practice focused on *literacy* as social practices, characterized by knowledge and attitudes informed by the diverse writing culture.

Alphabetization and literacy are distinct processes, complementary and extremely relevant for the acquisition of written language by children. Using these concepts together in the educational field can make them work as a binocular tool for educators, since they are also used by applied linguists and other specialists interested in the subject (SOARES, 2020; SILVA, 2019a). Consequently, alphabetization teachers can plan more contextualized and functional didactic situations as well as assume more accurate or qualified perspectives and interventions on children's first writings, according to their own literacy history, behaviors and manifested interests. This is shown in the data analysis section of this research in Chapter 3.

This approach agrees with the diversity of discursive genres that lead to a discursive turn in how we conceive the teaching of writing (BUIN, 2015; MARQUES; BUIN, 2015; FARIA; SILVA, 2021; SILVA, 2020b). This activity is no longer understood as training for writing, limited to practices typical of the school context, but to the development of skills that work for life, educating critical citizens capable of interacting effectively. Therefore, schools have been planning their own *pedagogical projects* or, more recently, their *literacy projects*¹⁴ in a way that reading, writing as well as the reflections of the properties

14 On literacy projects, we suggest Kleiman (2000) and Oliveira, Tinoco and Santos (2011).

of language are contextualized, functional and interesting for participants, without losing sight of the child's enjoyment.

This points to the relevance of the *ideological model of literacy* proposed by Street (2014)¹⁵, which offers a more culturally sensitive view of literacy practices in the communities where students live to expand their repertoire. For instance, discursive genres known to students are used to establish relationships with other possibilities, to teach genres of greater social value as developed by Fidelis (2018) in an intervention research with children in Conceição do Araguaia, a city in the state of Pará, Brazil. The teacher used the children's experiences concerning the Araguaia River to develop a project of scientific literacy which employed texts of different genres in reading and writing activities, in addition to the field work, to enable them to understand the environmental threats imposed on the river. The different *literacy events* composed the context to work on the properties of Portuguese writing, thus ensuring a more sustainable alphabetization for these children. We assume the definition of literacy events proposed by Barton (1991, p. 5), "activities in which literacy has a role; they may be regular, repeated activities".

In such situations, the work of writing is not limited to copies or the typical school writing shaped by some well-known models in that specific social domain, having as their exclusive interlocutor the educators themselves. The traditional methods exemplify the *autonomous model of literacy* described by Street (2014)¹⁶ which opposes the ideological model. These school

15 Street, B. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge; 1st ed. 2001.

16 See footnote 6.

practices can be illustrated by the familiar textbook activities, a material toward which some may feel a degree of nostalgia and the hope for a comeback – which certainly takes place due to the lack of specialized knowledge in the area of alphabetization (SILVA, 2019a). These school exercises have often been given a more pleasant design as the famous hand-outs that are easily available on-line. Alphabetization teachers need to analyze these materials carefully before using them in their workplace, since they demand indispensable technical knowledge, among which we highlight linguistic knowledge.

Some practices with reproachful functions are typical of the school domain and represent school literacy, like some types of dictation. In this regard, Cagliari (1998, p. 295) claims that “sometimes, at school, dictations serve only as means to control, to punish the class or simply as a filler for a time the teacher does not know how to use”.

We regret that copies, for example, are the only writing some students have come to know in the course of their school years. This could happen due to the accumulation of tasks on the hands of the educators responsible for teaching language. We insist on claiming that uninformed educators, family members and guardians, who are not specialists on the subject, still misguidedly share the belief that these activities, taken as effective school activities, ensure the knowledge and the skills to advance in school education and, later, to enjoy citizenship.

Reflecting the national and international prolific scientific production on the subject, the concepts of alphabetization and literacy have informed in the past two decades different official documents conceived to regulate the pedagogic work of primary schools, such as the *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (National Curricular Parameters) (BRASIL, 1997) and

over two decades later the *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (National Common Curricular Basis) (BRASIL, 2018). For political-ideological motivations without reasonable justification, in the current *Política Nacional de Alfabetização - PNA* (National Policy for Alphabetization) (BRASIL, 2019), implemented by a far-right Federal Government, the word *literacy* was ignored in favor of the concept of *literacia*, which is marked by theoretical imprecision, neocolonial contours and a despise for the national scientific production, as investigated by Silva (2021).

We know that education workers need time to appropriate the theoretical orientations for pedagogical practice due to a number of factors, such as work conditions, out of date didactic materials, expectations from the institution and the children's guardians, including the lack of opportunity to continue their professional development. This was also the case with the literacy approach and, unfortunately, the PNA (BRASIL, 2019) could be considered a destabilizing force in the process of appropriation and productive transformation of pedagogical practices.

This international effort in favor of theoretical effacement took place a year after the publication of the BNCC (BRASIL, 2018). This document is responsible for describing the *curricular components*, the *objects of knowledge*, the *abilities* and the minimal and common *competencies* to be ensured to students, considering the diversity and inequality existent in the Brazilian territory.

The theoretical mismatch is not limited to nomenclature. The Decree 9.765/2019, which institutes the PNA (BRASIL, 2019, p. 52), claims as a priority “alphabetizing in the first years of primary school”, differently from the proposed by the BNCC (BRASIL, 2018, p. 89):

Although, since birth and during kindergarten, children are surrounded and participate in different literacy practices, it is in the first years of primary school (1st and 2nd grades) that their alphabetization is expected to begin. This means that initial alphabetization must be the focus of the pedagogic action.

Ensuring total alphabetization until the second grade of primary school, as described in the BNCC (BRASIL, 2018) already implicates changes and, perhaps, it could lead to advances toward the fifth of the twenty goals proposed for the decade between 2014 and 2024, according to the *Plano Nacional de Educação – PNE* (National Plan for Education) (BRASIL, 2014, p. 26), which is: “to alphabetize all children until the end of the 3rd (third) grade of primary school”. Conceiving the 3rd grade as the end of the alphabetization cycle at primary schools could make official the failure of public-schools and legitimate the exclusion of several poor children, since, for various reasons, they could be driven to their limit in the face of a deadline to learn to read and write. Such a long wait could demotivate them, whereas in private schools children tend to learn to read and write in the 1st grade or even in kindergarten, a process facilitated by privileged histories of literacy, specific to the different families.

In fact, conceiving a deadline for alphabetization can trigger the opposite effect, since it can erroneously exclude the co-responsibility of kindergarten and the first and second grades of primary school, when children develop essential motor and cognitive skills for the future abstraction that alphabetization is going to demand.

We highlight the existence of alternative schools that do not impose a deadline on alphabetization. According to the

German Waldorf pedagogy, for example, children get in touch with stories, books, but they are not taught to read before they are 7 years of age, as it is believed that prior to that age, they are yet to develop the necessary mechanisms for abstract thinking required during alphabetization. Therefore, before preoccupying themselves with letters and syllables, children develop different and important motor skills and are also granted cultural background through several games and storytelling.

The *Freinet* school (FREINET, 2004, 2001), the source of one of the data shown in Chapter 3, also lacks a deadline for alphabetization, even though children are intentionally exposed to letters in kindergarten. The individual process is respected and each child faces singular challenges in the development of their writing and oral skills. As is the particular (but not exclusive case) of private schools with families that already develop literacy practices valued by the institution, at the *Freinet* school, children are successful in their education and the official indices are very positive.

Notwithstanding, results from the last Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (National Alphabetization Assessment)¹⁷ reveal the dimension of the educational and social challenge to be fought even more energetically in Brazil. Conducted in 2016 with third-graders regularly registered to public schools with

17 According to the *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento da Metas do Plano Nacional de Educação* (Report for the 3rd Cycle of Monitoring the Goals for the National Plan for Education) (2020, p. 129): “to monitor the goal, results from the National Alphabetization Assessment created by the National Institute for Educational Studies and Research (Inep) in 2013, in the context of the System of Evaluation of the Basic Education (Saeb) aimed to assess *the levels of alphabetization* in Portuguese Language and Mathematics of children regularly enrolled in the 3rd grade of primary school, the last phase of the alphabetization cycle, and to verify the conditions of the institutions they attend” (our highlights)..

at least 10 students from that particular grade, the ANA was informed by two approaches to alphabetization. The results also revealed the distance to the fifth goal described in the PNE mentioned above (BRASIL, 2014).

The general result and the results per geographic region for reading proficiency demonstrated by children are seen in Table 1. The results for reading proficiency are distributed in four levels: elementary, basic, adequate, expected. In the first two levels, results are considered *insufficient* whereas in the last two, they are considered *sufficient*.

Table 1. Reading proficiency

PROFICIENCY	LEVEL 1	LEVEL 2	LEVEL 3	LEVEL 4
GENERAL	21.74	32.99	32.28	12.99
	54.73		45.27	
SOUTHEAST	13.63	30.06	37.85	18.46
	43.69		56.31	
SOUTH	12.03	32.89	39.55	15.53
	44.92		55.08	
MIDWEST	15.88	35.34	36.28	12.5
	51.22		48.78	
NORTHEAST	34,11	35,04	23,57	7,28
	69.15		30.85	
NORTH	34.01	36,2	23.69	6.11
	70.21		29.8	
SUFFICIENCY	INSUFFICIENT		SUFFICIENT	

Source: based on Brasil (2017).

The numbers show that most public-school children (54.73%) get to the end of their alphabetization with insufficient

reading performance. In the Southeast, South and Midwest regions, the performance is above the national average whereas the two poorest Brazilian regions, North and Northeast, display the worst results, that is, respectively, 69.15% and 70.21% of children are on an insufficient level of reading performance, far below the national average.

Social inequality is also revealed when the results are distributed among the schools in the urban and rural areas, showing the latter with inferior results (BRASIL, 2020). It is expected that these figures fail to improve given the covid-19 pandemic, the limitations of remote teaching in public schools and the lack of internet access in minority communities.

The notion of minority we assume comprehends the marginal or oppressed groups in the context of social inequality in Brazil. Hence, we cannot associate the word minority to numbers or small quantities, as these groups constitute a significant part of the population and this is not a situation to be naturalized. In the words of Paulo Freire, “When you refer to “minority” you are in fact talking about the “majority” who find themselves outside the sphere of political and economic dominance.” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 73)¹⁸.

Regarding the negative results, we highlight the professional education of alphabetization teachers, a subject we discuss at the end of the chapter. Anticipating the issue, we reproduce the hypothesis posed by Libâneo (2017). The *Provinha Brasil*, mentioned by the author, assessed children’s level of alphabetization before the ANA was created (CRISTINA, 2009).

18 FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Literacy. Reading the Word and the World.** London, Routledge, 1987.

A hypothesis to be taken seriously by systems of education and research, which might appear fearsome if not catastrophic, consists of knowing whether the deficiencies in the professional education of primary school teachers, specifically the lack of academic knowledge in the subjects to be taught to children, is not a determinant factor for the insufficient performance of the Brazilian education system, as shown by the assessments conducted by the Ministry of Education through the *Prova Brasil* and *Provinha Brasil* (LIBÂNEO, 2017, p. 70).

Resuming the issue of reading proficiency assessed through ANA, for clarification purposes, the skills described as references to characterize the four levels of children’s reading proficiency at the end of the alphabetization cycle (3rd grade) are presented in Chart 1.

Chart 1. Reading proficiency descriptors – ANA 2016

LEVEL		LEVEL DESCRIPTOR
Level 1 Elementary	INSUFFICIENT	Read two-syllable, three-syllable and multiple-syllable words with canonical syllable structure based on images. Read two-syllable, three-syllable and multiple-syllable words with non-canonical syllable structure based on images.
Level 2 Basic		Identify the purpose of texts like invites, posters, instructions (recipe) and notes. Locating explicit information in short texts (five lines) in genres like jokes, nursery rhymes, poems, comic strips (comics with three panels), informative texts and narrative texts. Identify the subject of texts expressed either in the title or in the first line, in genres like poems and informative texts. Inferring the subject of a poster presented in its regular format with big letters and short message associating verbal and non-verbal language.

<p style="text-align: center;">Level 3 Adequate</p>	SUFFICIENT	<p>Inferring the subject of texts of science communication for children. Locating explicit information in the middle or at the end of texts in genres like folktales and folk songs. Identifying the referents of personal pronouns in genres like comic strips and narrative poems. Inferring cause and effect relationships in genres like comic strips, anecdotes, fables and children's books. Inferring the meaning based on verbal and non-verbal elements in comic strips. Recognizing the meaning of figurative language in genres as the narrative poem, children's literature and comic strips.</p>
<p style="text-align: center;">Level 4 Expected</p>		<p>Inferring the meaning of words in verbal texts. Recognizing participants of a dialogue in a fictional interview. Inferring the meaning of verbal texts. Recognizing temporal relationships in verbal texts. Identifying the referent of possessive pronouns in poems.</p>

Source: based on Brasil (2017, p. 6).

The skills children developed the most were reading words of different length and types of syllables, as well as identifying the subject and the purpose of short texts from various genres (poster, invite, recipe, note, joke, nursery rhymes, poem, comic strip). These are necessary skills; however, they are labeled *insufficient* at the end of the alphabetization cycle. The greatest difficulty relies on inferring non-explicit information in longer texts from different genres (anecdote, dialogue, fable, science communication, children's literature, tale, folk songs, fictional interview, narrative poem), which demands preparing children to handle linguistic aspects associated to textual cohesion and coherence, in addition to discursive and pragmatic aspects.

Regarding the written proficiency also analyzed by ANA, results considered sufficient were, in general, slightly better (66,15%) compared to reading proficiency (45,27%). According to Table 2, however, the discrepancy in the results of the geographic regions is preserved and both the Northeast (50,83)

and the North (53,01) regions display the highest figures of writing *insufficiency*.

Table 2. Writing proficiency

PROFICIENCY	LEVEL 1	LEVEL 2	LEVEL 3	LEVEL 4	LEVEL 5
GENERAL	14.46	17.16	2.23	57.87	8.28
	33.85			66.15	
SOUTHEAST	8.32	11.97	1.2	66.49	12.02
	21,49			78.51	
SOUTH	6.35	12.26	1.2	68.38	11.81
	19,81			80.19	
MID-WEST	9.92	16.77	2.84	61.94	8.53
	29,53			70,47	
NORTHEAST	24.07	23.37	3.39	45.66	3.51
	50,83			49.17	
NORTH	24.11	25.28	3.62	43.88	3.11
	53.01			46.99	
SUFFICIENCY	INSUFFICIENT			SUFFICIENT	

Source: based on Brasil (2017).

According to Chart 2, the first three levels are considered *elementary*, therefore, *insufficient*. They represent the children who fail to correspond sound and letters up to the ones who learned to write orthographically, despite occasional deviations in the syllable structure of more complex words. Regarding the textual production, these levels comprehend the children who cannot write any texts at all as well as those who write short texts incipiently, marked by the absence of punctuation or connectives and the lack of pronominal reference.

Chart 2. Writing proficiency descriptors – ANA 2016

LEVEL		LEVEL DESCRIPTOR
Level 1	Elementary	INSUFFICIENT
Level 2	Elementary	
Level 3	Elementary	
Level 4	Adequate	SUFFICIENT
Nível 5	Desejável	

Concerning the writing of words, students at this level probably do not write words, they establish some correspondence between the written letters and the sounds of words, but they do not write words alphabetically. Concerning text production, students either do not write texts or write illegible texts.

Concerning the writing of words, students at this level probably write words alphabetically, switching or omitting letters, changing the order of letters and other spelling deviations. Concerning the production of texts, students either do not write texts or write illegible texts.

Concerning the writing of words, students at this level probably write words with consonant-vowel syllable structure orthographically*, showing small deviations in the spelling of words with more complex syllable structures. Concerning text production, children probably write incipiently or in disagreement to the proposed task; or they write fragments without connectives and/or mechanisms of lexical cohesion and/or punctuation to articulate different parts of the text. They also present a great number of spelling deviations and segmentation throughout the text.

Concerning the writing of words, students at this level probably write words with different syllable structures orthographically*. Concerning text production, they probably attend to the goal of continuing a narrative, although they can fail to present all the elements of a narrative and/or parts of the story. They articulate the parts of the text using connectives but make mistakes that partially compromise the meaning of narratives, which include lack of punctuation or its inadequate use. In addition, the text may present spelling deviations and segmentation without compromising its meaning.

Concerning the writing of words, students at this level write words with different syllable structures orthographically*. Concerning text production, they probably attend to the goal of continuing a narrative, presenting the main and the final events. They articulate the parts of a text using connectives, lexical cohesion and other textual devices. They segment and write words correctly, and despite occasional deviations in spelling and punctuation, these do not compromise meaning.

*According to the spelling standard.

Source: based on Brasil (2017, p. 12-13).

The last two levels are characterized as *sufficient*. The fourth level is considered *adequate* since the children who reach it can write words with different syllable structure despite small deviations. These children produce narrative texts that are slightly compromised by mistakes in the organization of events or in the use of punctuation. Most children that achieved *sufficiency* are at the fourth level, whereas the fifth represent the children that have advanced in their learning of linguistic issues and reached the knowledge that is considered *adequate* for 3rd graders.

In regards to the educational reforms induced or imposed by the State upon the work of alphabetization teachers, Cagliari (2002) highlights how the official policies are received and incorporated especially in public schools. The author also underscores the interference of social exclusion on the work of these institutions. The school approach to the spelling deviations made by children show the type of external interference suffered by the school. Hence, under the misguided influence of what came to be conceived as constructivism, what used to be an orthographic *error*, targeted by the strict corrections of alphabetization teachers, came to be interpreted as a *hypothesis* to be naturally solved by children, particularly since the last decade in the 20th century¹⁹.

19 The constructivist approach has sought to correct the punitive aspect suffered by students for the mistakes made in their school activities. From this perspective, Freire (2014, p. 180) claims that a mistake is “an important moment, a fundamental moment in the process of knowing”. Also in Freire’s words, “it is pivotal, then, that learners realize, through their teacher’s testimonial, that a mistake is not a grave deficiency and revelation of incompetence, but one possible moment in the path of curiosity”. [free translation]

Education reforms were all too willing (as usual!), but, in large scale, in the public schools in this country, they were like a bomb that destroyed whatever there was of good and bad, without building a school that was new, healthy, organized, respectful of the citizen's values, interested in culture, in sciences and arts in its place. The educational problems aggravated due to unemployment and people, without the proper means to provide for their families, chose the economic underworld, if not the criminal world. School deterioration became a rather common fact, especially in certain big cities neighborhoods. Surrounded on all sides, threatened by drug dealers in the area, by the parents, by the students, by the school management and even by the new methods, many alphabetization teachers found themselves at a loss precisely in the place that should be the headquarters of wisdom. In this context, orthography ceased to be an immediate concern, a goal to be reached: run for your lives! (CAGLIARI, 2002, p. 6).

The answers to those adversities have been enunciated for decades in the literature specific for teacher's professional education, particularly the ones focused on teacher autonomy and teacher-researcher education (FREIRE, 2017a; SCHON, 2013; SILVA, 2014; 2019b). Therefore, we propose the professional education from the perspective of scientific education, demanding professional knowledge to plan teaching strategies, to observe the development of children, to understand the linguistic hypothesis revealed by their writings and to intervene and ensure students continue learning.

As stated previously, currently in Brazil, alphabetization teachers major in Pedagogy, a course marked by a *general, diffuse* and *disperse* professional education in the words of Pimenta et al. (2017) and Libâneo (2017). In the words of the latter,

Teachers in the first grades of primary school that need to master knowledge and methods of very different subjects such as Portuguese, mathematics, history, geography, sciences, and, sometimes, arts and physical education do not learn these specific subjects in their professional education, whereas teachers in the final grades major in specific degrees dedicate four years to study one single subject, the ones they chose for their major. It is impossible for this paradox not to cause any damage to the educational system in the first grades. For example, there are reasons to support the claim that underqualified teachers cause acute impairments to cognitive preparation of first graders to continue their learning process. (LIBÂNEO, 2017, p. 70)

In this book, it would not suffice to highlight the need for indispensable linguistic knowledge in the professional education of pedagogues, who also teach Portuguese as a first language for kindergartens and first graders in primary school, and whose work in the school administration may influence the work of teachers who majored to teach language in the following years of school education. Hence, we argue for a research-based professional education to ensure the basic competences to enable educators to produce and to search for the expertise in demand for their specific practice in the workplace, which include linguistic knowledge to be mobilized in a child's process of alphabetization and literacy.

In the scientific education approach, we understand that the guiding knowledge of the pedagogical practice needs to be negotiated with school teachers, since they are not exclusive property of specialists at research centers. It is through the exercise of their autonomy that teachers can promote the necessary interventions in the students' writings, activate the necessary knowledge for a certain situation as well as stand

critically and elaborate counter-words in the face of new curricular propositions. This means appropriating a repertoire that enables them to question the very official documents that use science, such as the notorious *scientific evidence*, frequently mentioned as authority argument in the current national policy for alphabetization in Brazil (SILVA, 2021).

It is noteworthy that the scientific education approach instrumentalizes individuals to be critical of science itself, preventing illusions. Therefore, we agree with Freire (2017a, p. 33-34)²⁰ on the claim that:

[...]one of the essential tasks of progressive educational praxis is the promotion of a curiosity that is critical, bold, and adventurous. A type of curiosity that can defend us from the excess of a rationality that now inundates our highly technologized world. Which does not mean that we are to adopt a false humanist posture of denying the value of technology and science. On the contrary, it's a posture of balance that neither deifies nor demonizes technology. A posture that is from those who consider technology from a critically curious standpoint.

Finally, we highlight that considering historical and social aspects in the alphabetization practice does not belittle matters of language structure, as one misguidedly might come to think, to overestimate a pedagogical approach informed by the important literacy studies. The linguistic knowledge necessary for the process of literacy must be effectively used, regardless of method, as we demonstrate in the following chapter.

20 FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers, 2000, p. 18.

Chapter 2

SYSTEMATIZING LINGUISTIC KNOWLEDGE

The first chapter showed that, in order to reflect on children’s alphabetization, we must consider the beginning of formal school education. We defend that we must alphabetize through literacy, which means guiding how children learn to read and write considering they are part and take part of a society involved in several reading and writing practices, that is, a literate society. In other words, children live with real and diverse reading and writing practices to greater or lesser degree, depending on their social environment or where they circulate.

According to Soares (1986, p. 47), “alphabetization and literacy are two distinct actions but now inseparable”. Writing has concrete functions in our lives, in various daily situations, from the most informal interactions to the most planned events; hence, the possibility of using the plural form literacies, which are multiple and different, not inferior or superior, despite the existing social legitimation. Some examples of less elaborate uses of writing are: reading notes, social network posts, exchange of texts on apps, leaving personal notes, writing shopping lists,

using recipes, sales registers, writing down appointments on diaries, among countless others.

Alphabetization requires that the technology of writing is made explicit, allowing children to learn how it works, to understand the relationship between oral speech and writing and how the latter can represent the former. Therefore, alphabetization needs, among other types of learning, to enable children the exercise of segmenting the *continuum* of speech into phonemes, their minimal units and the adequate correspondence between phonemes and graphemes. Teachers' intervention, thus, becomes essential to explain the alphabetic principle in the process of learning to read and to write. It is indispensable that teachers know how to explain to children how to use the alphabet and how the relationships between letters and sounds are established.

But how can children be cognitively ready for such complex learning in the first years of their school education?

The answer to that question takes us back to Jean Piaget's trajectory of cognitive development. According to Piaget, when children are six or seven years old, they enter the *concrete operational stage* and are capable of understanding the principle of *reversibility*. This principle means one is capable of understanding that a given operation can be reversed, they can happen both ways (FLAVELL, 1996). For example, pouring water from one glass into another and vice-versa.

In this stage, children develop the notion of *conservation*, that is, they become capable of understanding that objects remain the same, despite superficial changes, such as changing places or containers. Children also understand the logic of classification and begin to understand the organization and the link between elements. This cognitive maturity is important

to alphabetization since *in the concrete operations stage, children develop the metalinguistic ability or linguistic awareness*, which means children gradually take control over the execution of their own intellectual processes and develop an ever more explicit awareness of the existence of linguistic structures.

The *linguistic awareness* or the *metalinguistic ability* is defined by Scliar-Cabral (1995) as the act of reflection that human beings perform upon their own language, which can involve several linguistic levels: the phonological, the morphological, the syntactical, the textual etc. Language becomes the object of reflection while children gradually focus their attention on expression rather than on the verbal content exclusively. Hence, children must be guided to learn to reflect on the language as an object so, later on, they can understand that the alphabetic writing represents speech as a sequence of sounds – the verbal signifiers – and become ever more capable of focusing on language outside its contexts of use, of concentrating on expression (how one speaks) rather than on the verbal content²¹.

Linguistic awareness is developed spontaneously as well as through explicit instruction and, as explained by Zanine (1990), it is considered a multidimensional skill that involves various linguistic aspects, such as (a) *pragmatic awareness* – through the recognition of interaction failures, adequacy and inconsistencies in the discourses etc.; (b) *semantic awareness* – through the recognition of meanings produced by the lexical and grammatical choices made in the use of language, assessing ambiguities, etc.; (c) *syntactic awareness* – through the recognition and correction of word order, assessing the acceptability of sentences etc.; (d) *word awareness* (or *morphological awareness*) –

21 We point out that the linguistic issues we focus on here can be made clearer through the activities suggested in Chapter 4.

which can be trained through segmenting activities, through the recognition of the arbitrariness between the sign and its referent, or the identification and segmenting morphemes, etc.; and (e) *phonological awareness* – through the identification of rhymes and syllables, phonemic segmenting etc.

Among all the categories of metalinguistic abilities, phonological awareness plays a decisive role in learning to read and write, in other words, it plays a very relevant role in alphabetization. There is consensus among scholars in the fields listed above that children can be taught to exercise explicit abilities of manipulating the sounds of speech and develop awareness on how the sounds are organized in order to communicate. It is the human ability of thinking about language as an object, of analyzing the sounds of speech, that we call *phonological awareness* or *metaphonology*.

Phonological awareness is conceived as the set of explicit and conscious abilities that involve identifying, adding, deleting, segmenting, replacing the sounds of speech, such as the different parts of words, in addition to morphemes and syllables, up to the level of phonemes. Developing these abilities allows children to recognize, to manipulate and to reflect on the units of speech and on their forms of organization. We know that thinking about an object is a way of understanding it; this is also the case when children think about language.

This awareness is presented by scholars on levels that are directly related to the different ways of segmenting words and syllables into smaller units. The phonemic level, that is, the level of phonemic awareness, is decisive to learn the system of alphabetic writing and requires understanding the relationship between phonemes and graphemes.

There are three levels of phonological awareness: *syllable*, *onset-rime* and *phonemic*. The syllabic level involves the ability of segmenting words into syllables, blending syllables to make words, recognizing that certain syllables form words. Since syllables are natural units of speech segmentation at the top of the processing hierarchy, they are considered a phonological universal (CHEUNG et al., 2001). Syllables are more accessible than other linguistic units and require less analytical effort in their extraction from the flow of speech (HAASE, 1990).

The onset-rime level is an intermediary phase between syllable awareness and phonemic awareness as it corresponds to the awareness that words can be segmented into units smaller than the syllable but bigger than the phoneme. The global onset and rime awareness, just as syllable awareness, seems less problematic for children. At this level of phonological awareness, it is possible to recognize that words can begin with (alliteration awareness) or end in the same sounds (rhyme awareness). In fact, rhymes and alliterations are relevant to work with children because they are easily identified in the many genres used in the first grades, such as songs, poems, nursery rhymes, tongue twisters, and other texts composed in stanzas (MENEZES, 1999).

Selkirk (1982) proposed in the Metrical Theory that syllables present the structure displayed on Chart 3, illustrated here with the word “pomar” (Brazilian Portuguese for “orchard”). Syllables, then, have *onset* and *rime*; the rime consists of a *nucleus* with the possibility of a *coda*.

Chart 3. Syllable structure

POMAR				
PO		MAR		
Onset	Rime	Onset	Rime	
	Nucleus		Nucleus	coda
P	O	M	A	R

Source: the authors.

Finally, *phonemic awareness* is the most abstract level and it is not entirely spontaneous. This level depends on more formal experiences and, specifically, experiences that target the alphabetic system of writing, thus indicating that alphabetization teachers ought to be familiar with explicit linguistic knowledge.

According to Zorzi (2003), at the same time that phonological awareness is thought of as derived from the process of learning the features of the alphabetic writing system, it is conceived as a necessary ability to understand phoneme-grapheme correspondences. Furthermore, this level of awareness requires greater linguistic maturity from children since they have to deal with the smaller units of sound in the language, the best fitting ones, which are often unnoticed by younger learners.

Children who manifest phonemic awareness are capable of identifying words that either begin with or end in the same sound; segmenting the sounds of a word; blending isolated sounds and forming words; deleting sounds of a word to form a new word already existent in their language or a pseudoword, among other abilities (ALVES, 2009). They are also capable of recognizing that a word is a set of organized phonemes and that replacing, reorganizing or deleting one of these units of sound

can change the meaning of the whole word or even form a non-word, a pseudoword. For example: in “cellular”, by deleting the last syllable (lar), a pseudoword or non-word is formed – cellu*. In the Cultural Circles proposed by Paulo Freire and organized with the purpose of alphabetizing adults, the latter were called *dead words* in opposition to *thinking words* (FREIRE, 2016; 2017b)²².

Phonemic awareness is necessary to learn what letters represent. It is also the most helpful ability of phonological awareness to learn the alphabetical writing. This is due to the fact that, in order to identify the alphabetic principle, children must recognize the sound-letter/grapheme-phoneme correspondence and use their ability to segment phonemes, reflecting on the units that constitute the words in speech.

Studies have shown the existence of a connection between the development of phonological awareness and the formulation of writing hypothesis in the process of learning to write, as presented by Ferreiro and Teberosky (1999). The authors explain the progressive stages of this process according to the hypothesis formulated by children who were learning to write during their alphabetization. Ferreiro and Teberosky (1999) describe a series of representations developed by children until they reach the alphabetic representation of language, as seen in Chart 4. We can summarize the relationship between phonological awareness and writing hypotheses as follows:

22 FREIRE, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. NY: Bloomsbury Academic, 2005.

Chart 4. Writing hypothesis and phonological awareness

WRITING HYPOTHESIS	FEATURES	PHONOLOGICAL AWARENESS
PRE-SYLLABIC	There are differences between drawing and writing. Scribbling is used to reproduce letters.	There is no phoneme-grapheme relationship. Children do not analyze the sound components of words. The syllabic knowledge is ignored by children.
SYLLABIC	Spoken words are broken into syllables that define the number of letters to be used. For each syllable, a single letter is used.	Words are not conceived as meaningless phonological sequences. Children begin to recognize the sound features of words.
SYLLABIC-ALPHABETIC	The syllable is no longer considered a unit and is seen breakable into segments. It is analyzed in smaller units (phonemes).	Children begin to analyze the constitution of syllables. Children improve their perception of the sound-letter relationship.
ALPHABETIC	There is greater correspondence between letters and sounds.	Children's phonological knowledge becomes more advanced. They arrange the phonemic constituents of words in sequences.

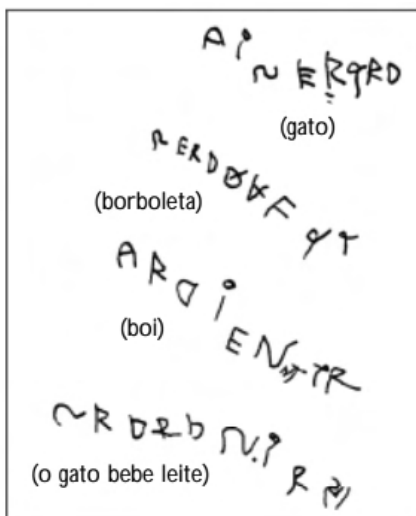
Source: based on Ferreira and Teberosky (1999).

In the *pre-syllabic stage*, “writing reproduces typical features of writing that children identify as its basic form” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.193). Children begin to distinguish drawing and writing, despite reproducing letters and scribbling. At this stage, children are not able to analyze speech because they are still too focused on the content; they cannot analyze the sound components of words, either.

Let us analyze the writings brought from the *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (Program of Professional Education for Alphabetization Teachers – *PROFA*), of the

Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (Office for Basic Education at the Ministry of Education – SEF/MEC), created and supervised by Professor Telma Weisz in 2000²³. These are examples of writings by children who are learning to write.

Figure 1. Pre-syllabic writing



Source: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

The writing of a list of animals “cat, butterfly, ox” and one sentence “the cat drinks milk” is seen in Figure 1. The child is yet to analyze the sound components of the words, which suggests that they still lack syllabic knowledge in terms of phonological awareness. At this stage, there is the absence of explicit correspondence between the written form and the

23 Material recovered from: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf. Access on: 20 July 2021.

sounds of words, both in the identification of sounds and in their quantification.

An additional example of the stage in which children do not focus their attention on expression but on the information to be conveyed is present in an episode involving a child in the first stages of his phonological awareness, when he was not able to analyze the sound components of words just yet. Testing children's level of phonological awareness during alphabetization, Ramos (2012) would expose them to examples of words that rhyme and ask:

Situação interativa. Conteúdo da palavra

– *Vitor, agora me diga uma palavra que você conhece que termina como a palavra 'café'.*

E ele responde: – *Cuscuz.*

Situation of Interaction. Content of the word

– *Vitor, now tell me a word that you know and ends like the word 'coffee'.*

And he answers: – *Couscous.*

It is important that we inform the reader that *Victor* is an alias and that “*cuscuz/couscous*” is a typical dish from the Brazilian Northeast, made with either corn or rice flour, and typically served with coffee. The child fails to focus on the expression of the word “*café/coffee*” because they were still paying attention to the content of the word. This caused the child's semantic awareness²⁴ to stand out, since Vitor suggested

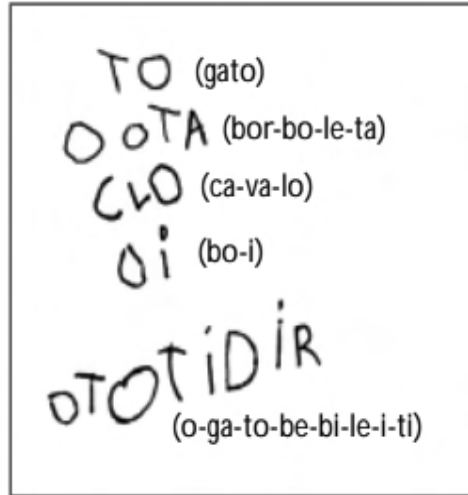
24 We look at the example from the perspective of the conceptual

that couscous was best combined with coffee but did not analyze the sound components of the words. At this moment, the idea that writing represents speech, or that graphemes represent phonemes, is not established. This development is only expected to happen in the next stage, when children formulate the notion that each written form represents a spoken syllable.

In the *syllabic stage*, learners show significant cognitive development, as they begin to formulate the hypothesis that writing represents parts of speech. These parts become observable and it is possible to break them into parts. Children, then, already understand that words are made of meaningless phonological sequences and pay more attention to the sounds of words, as seen in Figure 2. In this example, as the previous one, there is a list of animals and one sentence in syllabic writing: for each syllable, the child used a letter to represent the sound they identified in the word.

metaphor like the one structured in the human mind, which works like an access to the understanding of knowledge systems in a given culture. For further explanation, we indicate Lakoff and Johnson (1980) and V. Paiva (1998).

Figure 2. Syllabic writing²⁵



Source: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

The *syllabic-alphabetic* stage is marked by the passage from the syllabic hypothesis to the alphabetic hypothesis. Children abandon the syllabic hypothesis and find they have to deepen their analysis. They find themselves in the face of a complex conflict: on the one hand, there is the syllabic hypothesis and, on the other hand, there are written forms proposed by their surroundings; for example, they read words that enable them to verify that syllables in Portuguese are not represented by one letter alone. This conflict establishes an opposition between an internal demand and a reality outside themselves (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Despite observing that one letter for each syllable is not enough, oftentimes, children do not know what other letter to use and solve this issue.

25 The words written are “cat, butterfly, horse, ox” and the sentence “the cat drinks milk”.

Indeed, this is the stage in which children no longer consider the syllable as a unit and begin to understand that it can be segmented into smaller units, the phonemes. Hence, they improve their perception of the phonemic knowledge and begin to analyze syllables, knowing that they need more letters to complete words. Children's attention, then, moves to the intra-syllabic aspects, especially because of their interaction with situations of writing. They focus their attention and their explicit metaphonological activities on the intrasyllabic aspects, thus making room for an even more complex and abstract segmentation. As children begin to analyze syllables, a fundamental segmentation takes place that corresponds to the phonemic knowledge itself.

We can read, in Figure 3, a child's writing of a list of items to be purchased for a birthday party: *refrigerante/soda*, *brigadeiro/chocolate truffle*, *coxinha/chicken pastries*, *bolinho/cheese puffs*, *empadinha/mini savory-pies*, *pate/pate* and *bolinho de chocolate/chocolate cupcakes*. This is a transitional moment from the syllabic to the alphabetic writing, that is, a syllabic-alphabetic writing anchored in the production of a text.

Figure 3. Syllabic-alphabetic writing



Source: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

We can see that the child represents sounds with one letter per syllable as well as with two letters per syllable. That is, sometimes, two or more phonemes are represented by a single letter, but some other times, by two letters. For example, the first two syllables of the word ‘coxinha’ (chicken pastries) are represented by one letter (O, I) and in the third syllable with two letters (LA). The additional letter is further evidence that the child perceives or knows that the syllable is made of more than one phoneme. Then, in the word ‘bolinho’ (cheese balls), the child correctly represents the phonemes in the first two syllables (BOLI); the third, however, shows some instability and represents the syllable with just one letter (O).

The example signals a probable conflict experienced by the child at the time of the writing that made them add letters to represent phonemes, not just syllables. It is noteworthy that many alphabetization teachers usually conclude that children are “swallowing their letters”. This hypothesis is far too simple for the degree of elaboration at this stage. In fact, children are becoming aware of their alphabetic writing (letters represent several phonemes) and gradually abandoning the syllabic writing (a letter representing more than one phoneme), a necessary path toward stabilization.

The proposition of Ferreiro and Teberosky (1999) culminates in the alphabetic stage. They state that:

By reaching this level, children have already moved beyond the “code barrier”; they have understood that each written character corresponds to sounds smaller than the syllable and they perform the systematic sound analysis of phonemes of the words they will write (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219)

In the alphabetic stage, children begin to understand that each grapheme corresponds to units of sound smaller than the syllable. They might not segment all the words in a sentence (*hyposegmentation*) or even segment what was supposed to come together (*hypersegmentation*). Nonetheless, they operate the writing system and understand that the syllable can be broken into phonemes and that writing them demands the analysis of their sounds. In short, children already understand that writing has connections with oral speech.

Alphabetization requires, besides the development of phonological awareness, explicit formal instruction and some sort of training regarding the rules of the alphabetic writing system. Therefore, analyzing the segmentation of speech into

phonemes is not only important in learning to read and write, but necessary for children to understand the correspondence between sounds and letters. In order to decide which letters should be used, children must identify the sounds that make up words and identify their order, so they can represent the sounds in the form of letters. This is the alphabetic principle, which indicates how we connect letters to the sounds of the words.

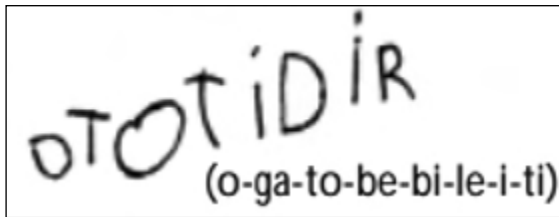
The alphabetic writing system is composed of a limited number of units that, combined in different ways, form all the words in our language. These characteristics allow the reader, in the face of a new word, to read it phonologically. This system, then, requires children to establish associations between graphemes and morphemes which involve the capacity of analyzing and synthesizing the phonemes of the oral language, according to Barreira and Maluf (2003). Therefore, we can claim that phonological awareness plays a fundamental role in the acquisition of written codes based on the alphabet.

Many Brazilian researchers investigate and discuss the various aspects of our orthography (KATO, 1998; LEMLE, 1993; MORAIS, 2003, 2005; SCLiar-CABRAL, 2003, 2020; MIRANDA, 2006, 2008, 2009). Kato (1998), for instance, explains that our writing has different motivations: phonemic, phonemic and phonetic, phonetic, lexical and diachronic. Hence, at different times, children have to pay attention to the position of the letters in a word or to the morphological aspects of language, or, even, to the historical motivation of language, recovering, for example, word families.

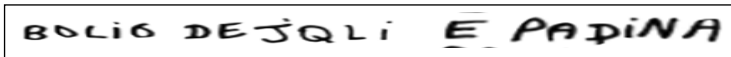
Beyond the awareness of the relationship between writing and oral speech, presented by Ferreiro and Teberosky (1999), we add that children's first writings also convey traces that indicate knowledge of the specificities of the writing system itself (ABAURRE, 1988). The shopping list in Figure 3 is a discursive genre that emerges from the written language, with

words organized in columns and a title – *lista de festa* (party list). In other words, there is the organization of words on the paper to form the discursive genre *shopping list*, unlike Figures 1 and 2, in which the words are spread on the page.

It is not only in the aspects concerning written genres that such signs are found. Even at the pre-syllabic stage, like the example in Figure 2, children might already know the top to bottom, left to right movement of writing, although they might not distinguish words, representing them in a single block of writing.



Also in Figure 2, the word *bolinho* (cupcake) seems to be separated from the word “dechocolate” (chocolate), which demonstrates that this child knew that, in writing, there are spaces between words of one given expression, a knowledge based on the observation of writing itself, not oral speech. Furthermore, in the same figure, it is noteworthy the writing of “empadinha” (mini savory-pies):

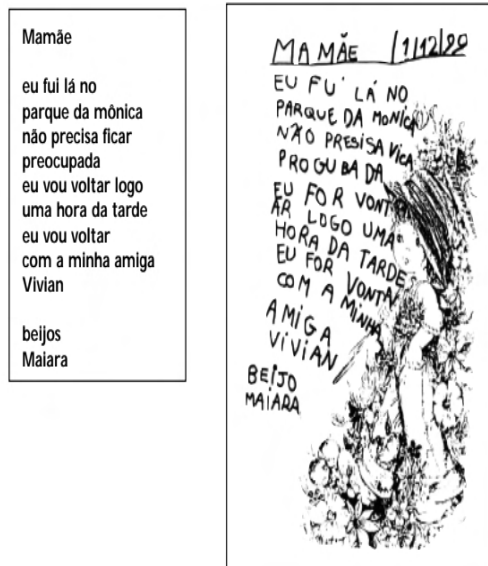


The letter “E” is separated from the rest of the word, hyposegmented, probably due to hypercorrection. The child has noticed that when the letter “e” appears as a coordinating conjunction in written texts, it is always isolated. This child is not yet focused on the morphological aspects of language that involve segmentation, hence the space between the letter “E”

which is part of the word, based on the visual memory of the letter “E” as coordinating conjunction in written texts.

An example of *alphabetic writing*, in the definition of Ferreiro and Teberosky (1999) is seen in Figure 4, using the genre personal note, which, like Figure 3, also emerges in written language.

Figure 4. Alphabetic writing.²⁶



Source: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

In addition to the grapheme-phoneme awareness, this child has also mastered the structure of the personal note since they have added the opening (*mommy/mamãe*), the date (1/12/99),

26 The personal note says “Mommy/ I went there to /Monica’s park/don’t need to be/worried/I’ll come home soon/one in the afternoon/I’ll come home/with my friend/Vivian/ kiss/Maíara”.

the text, the closure (*beijo/kiss*) and the signature (*Maiara*). The writing of this genre is possible because orthography, the focus of the alphabetization, is not learned apart from the other social functions of writing. Therefore, writing in order to be understood by someone else makes the journey to consolidate the orthographic system much easier.

This does not mean that writing personal notes (or shopping lists) must be included in the school practices for alphabetization, but, rather, the genres that are meaningful to children inside or outside the school. Including texts is necessary not only to formally teach their structure, but, mostly, for children to experience written social practices, since the technology of writing is only consolidated when loaded with meaning.

The example in Figure 4 shows writing on the grounds of the alphabetic hypothesis. This stage is defined by the understanding of the more accurate correspondence between letter and sound (grapheme-phoneme), that is, the child has fully understood the writing system of their linguistic community. They are capable of writing by analyzing the sounds of all phonemes that constitute a word. This is when children face their own challenges in the mastery of orthography, however, according to Ferreiro and Teberosky (1999), they will not have problems with writing, *stricto sensu*.

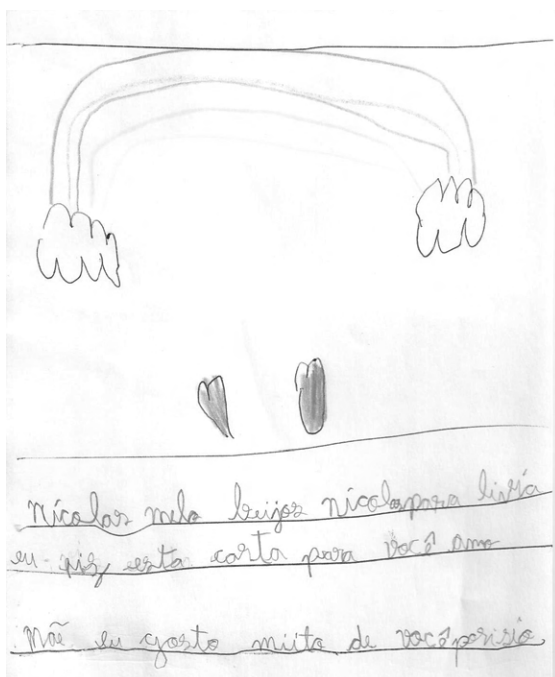
Concerning the process of alphabetization, after the alphabetic writing stage, children need to master orthography, which implicates understanding that not all letter-sound relationships are biunivocal in the system. Once they have overcome the conceptual obstacles of first learning the written language, children begin to face the challenges of learning the rules of the orthographic system of our language – this is

the *orthographic stage*. Text 1, which we analyze ahead, and the examples in Chapter 3 illustrate this stage.

According to Abaurre, Fiad and Mayrink-Sabinson (1997), children do not go through all the stages or steps in the acquisition of writing that we have described here, nor do they necessarily follow that same linear order. The authors take into account the individual trajectory of each child and the individual histories built with their families (SILVA; DELFINO, 2021). Regardless of the stages, the authors remind us that children, in general, resort to oral speech to formulate hypotheses about writing, but they also use writing to build hypotheses about speech and about their developing writing, as seen in Figure 3 and 4.

Teaching the language structure by mediating the development of children's phonological awareness is pivotal during alphabetization. Which is not to say that such learning must be isolated from life, from literacy practices, as we have mentioned before, in the case of the shopping list and the personal note. On this matter, we bring forth Text 1, reproduced below. This writing was produced spontaneously, outside the school context, by Nicolás, who wrote a letter in an unconventional direction, despite being in the orthographic stage: the text is read from bottom to top. In other words, the writing begins on the last of the five lines of the page, designed with the specific purpose of leaving a message to his mother.

Text 1. Mastering the genre personal letter



Nícolos Melo beijos Nícolos para livía/
Nicolas Melos kisses Nicolas to livía

eu fiz esta carta para você amo/ I made this letter
for you love

Mãe eu gosto muito de você porisio/ Mommy I like
you very much so

The orthographic stage is perceived in the adequate use of letters and spacing between words, including the use of different accents and the register of the irregular past tense of *fazer/make* (*fiz/made*). Nonetheless, there is a mistake in the stressed syllable in “livía”, which shows that the child knew their mother’s name had an accent but not exactly where to place it.

In addition there is one occurrence of hyposegmentation that also shows the inadequate use of the letter “s” in *poriso* (so).

The latter combination was perhaps motivated by the proximity to two grammatical words, which are a preposition and a demonstrative pronoun. We highlight that grammatical words (articles, conjunctions, prepositions and pronouns) are those for which meanings tend to rely on other words with which they combine. This word class opposes the one conventionally called lexical words (adjectives, adverbs, nouns, verbs), which have more specific meaning.

A hypothesis elaborated to justify the unconventional direction of the writing is the fact that the process of formal or school alphabetization is not marked by recurrent practices of text production, but the writing of words and sentences. On the other hand, the child was in a familiar environment with recurrent literacy events, many of which were premeditated by the parents, college language professors²⁷. In addition to reading children’s books daily since he was a baby, the child was often present while his father engaged in the writing of texts, such as personal letters, postal cards (while travelling) and new year’s best wishes.

In these events, the father would write the letters and, at the end, the child would sign, put the letter in the envelope and address it to their grandparents who lived far from them. The letters were also posted with the child. The grandparents would answer their grandchild and once the mailman delivered the answer, the father would read it aloud.

27 We suggest reading Silva and Delfino (2021) for the concept of *family literacies*. We also point out that the author of the writing under analysis is the son of the third author of this book, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

In addition to the report of this sequence of activities mediated by the technology of writing, we highlight that the exposure to the genre was marked by reading the text while writing it, not necessarily by the child's attentive observation of an adult's writing. Nowadays, the author of the letter is twelve years old, likes to read and go to book shops and magazine stands. More recently, his pre-adolescent readings came into conflict with games.

This short report can explain how children learn the genre personal letters. But what is the evidence of such learning? The text begins with the vocative (*Mãe/Mommy*) which refers to the receiver of the letter. Then, there is the love message used as justification for the letter (*eu gosto muito de você por isso eu fiz esta carta para você amo/I like you very much so I made this letter for you love*). The verbal message is reinforced by the colors on the page. There are drawings, two red hearts and two clouds connected through a rainbow. Certainly, these non-verbal texts represent the affective relationship between mother and son. At the end of the letter, we find the closing (*beijos/kisses*) followed by the writer's signature (*Nícolás*).

On the first line under the hearts, there are two writings worthy of attention since they were probably written before the actual letter: on the left, the name and last name of the children (*Nícolás Melo*) and on the right, the addressee (*to livia*). The writing at the end of the signature is evidence that, certainly, these two pieces of information were written before the letter. This shows that, perhaps, the child was not fully ignorant of the direction of writing in Portuguese.

Still on the issue of genres, leaving the letter aside, we highlight that genres like nursery rhymes, poems, songs, and wordplay with minimal pairs are welcome as activities for

the child's phonemic awareness. Learning to write requires establishing conscious relations between the phonological and the orthographic system. Hence, studies on the acquisition of writing provide the basis to instrumentalize teachers to mediate children's learning processes (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

We underscore the claim that writing for school purposes is not enough, hence one of the greatest contributions of Applied Linguistics. After the discursive turn in the teaching of mother languages, the explicit knowledge of alphabetization combined with the knowledge of several literacy practices. A rich alphabetization environment is made of structural resources that enable teachers to lead children to the awareness of language structures and it is also filled with experiences of functional social practices. Therefore, we welcome research-based approaches to the professional education of alphabetization teachers, just like projects of scientific education for children beginning in kindergarten (FIDELIS, 2018; SANTANA; SILVA; FREITAS, 2021). In fact, the latter works as an instrument to awaken the curiosity in young learners using questions about the phenomena or the situations of the children's own daily lives, as described by Santana, Silva and Freitas (2021).

At the Freinet school, attended by the author of one of the texts analyzed in the next chapter, in the beginning of every school year, students get together and define with their teacher a general theme of investigation, such as in the project developed by Fidelis (2018) at a public school, which we mentioned in the first chapter. According to the Freinet pedagogy, projects are part of the school's routine. In the beginning of the school year, for example, children and teachers decide together the central theme of the investigation in the context of the many

school subjects; this theme, then, becomes the name of the class instead of “Class A” or “Class B”. For example, the class to which the author of Text 3 belonged decided to investigate the “seven wonders of the modern world”, which became the name of the class. The year before that, the class was called “scorpion class”. From this collective decision, in the course of the school year, the children produced works of art, on geography and sciences as well as texts, and subjects of history etc.

At the end of the year, the different productions are exhibited in a fair attended by the families and other interlocutors interested in the projects. So, the children’s productions were not limited to the school treatment provided by teachers, and their awareness of an exhibition contributed to the pedagogic work developed on the grounds of the discursive turn mentioned above.

In the next chapter, our analysis begins with data written by a child who attended a traditional school; then, we move onto the writing of a child who attended a *Freinet* school. The first data is the result of a formal school exam and the second, a text production activity, since *Freinet* students do not take exams in the first years of primary school. Focusing on the singular and on the particular, we will show the *interlacing* of pedagogical, linguistic-structural, discursive and applied knowledge. We also discuss the different treatments that schools could give or have given to these writings.

Chapter 3

ANALYSES OF CHILDREN'S WRITINGS

In this chapter, we analyze school writings by two third graders in primary school, exactly the last grade in the alphabetization cycle according to the PNE (BRASIL, 2014). As we informed before, one of the texts was produced at a traditional school that employs a syllabic approach to alphabetization and the other at an alternative teaching school that adopts the Freinet pedagogy, which initiates alphabetization through free writing before systematizing letters and syllables, closer to what is conventionally called *social constructivism*. The institutions are private schools in the Midwest and Southeast of Brazil, respectively²⁸.

Both children, despite being siblings, due to the difference in age and to the family moving to a different state, attended very different schools in the first years of primary school. Nowadays,

28 Both texts were analyzed in the community outreach course: “Aquisição de escrita e letramentos”/ Writing acquisition and literacies which lasted 120h, in 2018, developed by the Programa de Educação Tutorial (PET)/Program of Tutorial Education at Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). The course was coordinated by Profa. Dra. Edilaine Buin, who supervised the PET group at the time. The texts were written by the professor’s children who donated the manuscripts to the University for research purposes. The name of the two brothers, Tales (texts 2 and 3) and Bento (text 4), are aliases.


they are 12 and 18 years old, fluent and eager readers; they also write well and confidently, which indicates that the method is not a determinant factor in the development of writing.

Text 2 – *The girl and the bench*

Text 2 was written by Tales, for a school exam, in the third year of a private school in the countryside of Mato Grosso do Sul (MS), which, unlike countless students in Brazilian public schools, is not included in the figures of school failure. However, Text 2 represents the sum of texts considered insufficient by the school teacher and coordinator. Indeed, the text was shown to the child's mother as an example of her son's insufficient, below average writing. Here is the text with the transcription to Portuguese and the English version, respectively.

Text 2. Syllabic Method

6 - Numere as cenas na ordem dos acontecimentos e depois escreva um texto sobre essa história. Use a sua imaginação e você vai arrasar! (2,0)



3 e 2 e 7 e

A menina e o banco e

Um dia na Maria no jardim andando e ela cansou e quis sentar para descansar e ela não tomou cuidado e ela se molhou [na onde?] a menina ficou muito triste. ^{perguntou} Ela tinha um homem ali na frente, ela falou onde tinha uma lavanderia de [lavar e] passar roupa o moço falou que tinha uma lá na frente a menina(sma) pediu obrigada e ela foi pra [ara] a lavanderia e pediu para a mulher da lavanderia lavar a roupa da menina e quando a roupa da menina ficou pronta ela pediu obrigada e foi para casa aprendendo uma grande lição, prestar mais atenção e fim.

Sua história ficou boa, porém obteve muitos erros ortográficos!

Beijos.

A menina e o banco²⁹

Um dia a menina estava andando e ela cansou e quis sentar para descansar e ela não tomou cuidado e ela se molhou [na onde?] a menina ficou muito triste.

E tinha um homem ali na frente, ela falou [perguntou] onde tinha uma lavanderia de [lavar e] passar roupa o moço falou que tinha uma lá na frente a menina(sma) pediu obrigada e ela foi pra [ara] a lavanderia e pediu para a mulher da lavanderia lavar a roupa da menina e quando a roupa da menina ficou pronta ela pediu obrigada e foi para casa aprendendo uma grande lição, prestar mais atenção e fim.

Sua história ficou boa, porém obteve muitos erros ortográficos!

Beijos,

Tia [nome da professora]

29 In the original, the teacher's overlapping corrections for both handwriting and spelling are marked in red. Comments or other overlapping corrections come between brackets. The English version preserved only the brackets since there was no correspondence of spelling between the languages.

Tia [nome da professora]

The girl and the bench

One day the girl was walking and she got tired and wanted to sit to rest and she wasn't careful and got wet [where?] the girl was very sad.

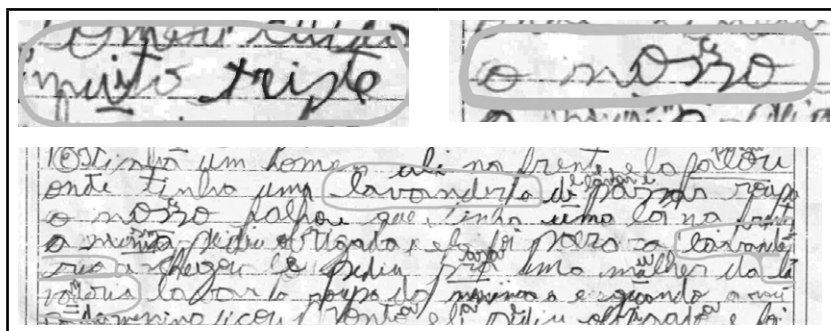
And There was a young man right there, she said [asked] where there was a laundromat [to wash and] iron clothes the lad said there was one up ahead the girl [she] asked thanks and she went [to] the laundromat and asked the woman at the laundromat to wash the girl's clothes and when the girl's clothes were ready she told thanks and went home learning a great lesson, to pay more attention the end.

Your story was very good, however you obtained many spelling mistakes!

Kisses,

Miss (name of the teacher)

The activity asks children to order the scenes and to write a story afterwards. The teacher corrects some spelling mistakes in red: *muito* (she adds the “i”), *moço* (she adds the “ç” on top of the double “s”), the third occurrence of *lavanderia*/laundromat (she adds “n” and “a”):



The word *lavanderia*/ laundromat is written twice with the same correct spelling and only once without the “i”. Oscillations of this type are common in the process of acquiring

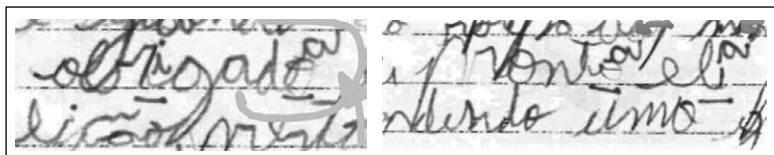
written language; however, in the evaluation (also in the correction), the teacher emphasizes the mistake, ignoring the two correct spellings. The oscillation in question would be a good opportunity to show the writer, or lead the whole class to understand that a given word has only one correct spelling.

The other issues are not related to spelling but the handwriting: *atenção, ficou, de, menina, mulher, pediu, cuidado/* attention, got, to, girl, woman, asked, careful. The handwriting practice book could help adjusting the child’s handwriting as, in fact, it did.



In the case of the word *menina*/girl, possibly due to the illegibility of the students’ letter and the signs of erasure, the teacher interpreted it as *mesma*/the same and wrote *-sm-* on top of what would be *-nin-*.

Other mistakes, also classified as orthographic, involve switching the gender from masculine to feminine: *obrigado*/*thanks* (the teacher wrote the letter “a” on top of the “o”), *pronto ele*/*ready he* (“a” on top of “e”).



The aesthetics of the text appears to be its most valued aspect. Issues with the drawing of the letters (handwriting) and the switching of gender morphemes were equal to actual spelling mistakes, which demonstrates the teacher’s lack of technical linguistic knowledge.

In the evaluation, the teacher writes “Your story was very good, however there were many spelling mistakes!”. And the “good” story gets a below average grade (0.8 of 2 points). One could question what a “good” story means. There are failures in the narrative sequence: why did not the girl go straight home as soon as she got wet? How could she get her clothes washed if she did not have a change of clothes? Why was she so sad after she got wet? Why would getting wet be a problem if she was going home?

Furthermore, one lexical swap was neither corrected nor mentioned: a *menina pediu obrigada*/*the girl asked thanks*. The teacher could have suggested a more adequate verb, such as *respondeu*/answered or *falou*/*said*, for example. This could have generated an interesting in-class discussion about verbs of utterance (*dicendi verbum*).

The child’s work in this writing seems to target the combination of the three images, without investment in the construction of text cohesion and truthfulness, and limited to the 15 lines on the handout. This procedure concurs with the


very movement of the school, based on the autonomous model of literacy (STREET, 2014). However, the text is not successful because of the child's handwriting, rather than the semantic issues or the lexical swap (or even the spelling itself).

The exam brings as the first activity, on the previous page, a dictation, in which many of the supposedly spelling mistakes made by the child are, actually, handwriting issues. The dictation has twice as many lines as the text and it is also worth 2 points.

Text 3. Dictation

1- Ditado. Você é feral! (2,0)

O Bosque perdido




O Bosque Perdido é mesmo uma coisa maravilhosa. Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo.

No Bosque Perdido o ar é verde. O sol pinta no chão moedinhas de ouro. As sombras são azuis e convidam a gente para dormir uma soneca. As sombras são fresquinhas, as sombras, as sombras, as

No Bosque Perdido mora um rio que de tempos em tempos chega a parar de correr. Um filhote de rio, chamado de riozinho, mora ali perto. Ele gosta de brincar com as pedrinhas e as bolinhas de sabão. Muitas vezes ele brinca com as pedrinhas e as bolinhas de sabão. Ele gosta de brincar com as pedrinhas e as bolinhas de sabão.

Essa nota não combina com você!

Estude mais um pouquinho!



O bosque perdido

O Bosque Perdido é[professora coloca acento agudo] uma coisa maravilhosa. Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo

No Bosque Perdido o ar é verde. O sol pinta no chão moedinhas de ouro. As sombras são azuis e convidam a gente para dormir uma soneca. As sombras são fresquinhas, as sombras, as sombras, as

sombras falam, as sombras dizem “O amigo, venha descansar um pouco”.

No Bosque Perdido mora um rio que de tão estreito e raso nem chega a ser rio mas sim um filhote de rio. Pois esse filhote de rio passa a vida cantando uma canção tão bonita, que os jacarés chegam a chorar de alegria. Muitos bichos moram no Bosque Perdido. Existem bichos bons que gostam de paz. E bichos ruins que gostam de brigar.

Faltou estudar mais um pouquinho! Tia [nome da professora]

Essa nota não combina com você! Tia [nome da professora auxiliar]

The lost wood

The Lost Wood is a wonderful thing. If you were to enter it, your mouth would hang open, looking at everything with a goofy face.

In the Lost Wood the air is green. The sun pains small golden coins on the ground. The shadows are blue invite us to take a nap. The shadows are cool, the shadows, the shadows, the shadows talk, the shadows say: “Oh friend, come rest a little”.

In the Lost Wood lives a river that is so narrow and shallow that is not even a river but a baby river. Well, this baby river spends his life singing such a beautiful song, that alligators even cry of joy. Many animals live in the Lost Wood. There are good animals who enjoy peace. And animals that like to fight.

You needed to have studied a bit more! Miss [name of the teacher]

This grade doesn't suit you! Miss [name of the assistant teacher]

The letters that overlap in the word *perdido*/lost (*perdido*) reveal that the child himself oscillated in regard to the adequate representation for the linguodental sound [d]³⁰, which is only distinguished from the equally linguodental [t] because it is voiced (stronger vibration) whereas the second is voiceless (weaker vibration). This oscillation is present in the title and

30 In this book, we aim to facilitate the reading for those without more specialized linguistic knowledge, particularly on phonetics/phonology, that is why we are not using the phonetic alphabet.

in the beginning of each paragraph, when the same title is repeated.

In situations like this, alphabetization teachers can explain the difference concretely, asking children to observe that his tongue touches the posterior part of his teeth (or very close to it) in the pronunciation of [t] and [d]; some teachers even use mirrors so the children can observe this movement. The place of articulation (where the sound is produced) in both cases is the same, just like the manner of articulation (occlusive), and these are only distinguished because the vocal cords vibrate differently to form the contrast between voiceless [t] and voiced [d]. Some teachers also make this learning concrete by helping children to place fingers on their necks, where the vocal cords are, so they can feel the stronger or weaker vibration of the voiceless [t] and voiced [d] sounds.

A second letter swap also motivated by the representation of sounds produced in the same place and manner of articulation is observed for “b” and “p”, marked in the words *boca/mouth*, in the first paragraph, and *bosque/woods* in the third. The sounds [b] and [p] are occlusive (manner of articulation), bilabial (point of articulation) and their distinguishing feature is also that the former is voiced (stronger vibration) and the latter is voiceless (weaker vibration). Bilabial sounds are produced by a strong tapping of both (superior and inferior) lips and occlusive sounds are produced by the total and short occlusion of the air flow followed by a sort of “explosion”.

We highlight that, during a classroom dictation, when children are not supposed to pronounce what they are writing, it is quite common for them to confuse voiceless and voiced sounds. This happens because the place and the manner

of articulation are the same and they are yet to stabilize all representations of the writing system.

The only spelling mistake in the second paragraph is “m” in the place of “n” in *descansar/rest*. Other necessary adjustments mostly implicate handwriting, especially in the sequence *bra-* (*sombras/shadows* – a word that appears three times in the same paragraph), *-res-* (*fresquinhas/cool*) and the drawing of “d” (*moedinhas/ small coins*).

In the narrative activity, 1.2 points were taken out of 2, whereas in the dictation 2 out of 2 were taken, that is, the child scored a zero. The number of mistakes in the dictation (both spelling and handwriting) was bigger than in the text production, probably because in the latter, the teacher considered other aspects of the text which characterized a *very good story*, whereas the dictation considered the words in isolation.

The statements left by the teachers on the dictation are signs of the overestimation of the formal aspects of writing by the school, rather than the linguistic aspects that involve discourse: *You needed to have studied a bit more!* and *This grade doesn't suit you!* It is noteworthy the use of exclamation marks in both statements.

The text is not used to promote dialogue on the meanings produced but to make evaluative judgments as in *you needed to have studied a bit more*. How does one study for a dictation if children were not given a list of words to be memorized for that situation? Furthermore, pedagogically speaking, what is the contribution of the statement *This grade doesn't suit you!?*

Usually, when the spelling is overestimated, children are often at the risk of not having the time for free writing, when they can test their hypotheses in relation to the orthography. In this particular school context, dictations were always more

important than text productions, which obliterates, through spelling mistakes, the children's possibilities of revealing the hypotheses they are making, which is fundamental in the acquisition of written language.

Exams that assess whether students master something they are still learning are pointless. According to Cagliari (1998, p. 297):

Teachers used to dictations detect students' mistakes, however, they rarely know how to interpret them. When they do, they often follow pre-established recipes. They are not capable of carefully analyzing all the factors involved. For the textbook method, dictation is one of the rare occasions when students can reveal their mistakes...Other processes of alphabetization allow students more freedom to consciously handle mistakes, to self-correct. In these cases, dictation is pointless and different activities are used to monitor their development, especially the production of spontaneous and free texts³¹.

In her comments about the text production, the teacher focuses on the same aspects of the dictation: *you obtained many spelling mistakes!*. How can one "obtain" mistakes? What is the notion of language underlying this claim? It seems that mistakes are obtained just like advantages, or even like infectious diseases. It seems that objectivist and technicist tendencies to approach alphabetization reverberate in the statement that comes as a part of the correction.

Readers must wonder how the mother – who went to school outside the regular school hours to talk about the "terrible" performance of her child in the exam – reacted to

31 Free translation.

the complaint/concern of the school. In general, what usually happens in these cases is that parents are very upset, which leads to additional pressure on the child or, worse, to punishment for the bad grades, reinforcing low self-esteem. Nonetheless, the mother is a Doctor in Linguistics and was relieved when she saw that the “serious problem” was a handwriting issue. She did not hesitate to inform her relief to the teacher, explaining the issue technically.

Because of her professional background, the mother was able to turn the situation around, including how she told her son about her visit to school. She told him that he had to improve his handwriting and began to help him by posing it as a condition for him to improve his grades. The boy was given a handwriting practice book and the mother continued to motivate the child’s writing by telling him he was so creative that the lines in the school activities were not enough. The mother’s demands for new activities, albeit stressful, indirectly allowed her to foster the child’s own criticism against the school. In addition, she continued discussing at home several stories and written materials, at times, in very funny ways. She also demanded more coherent writing in text productions she would propose to her son in exchange for activities that were of his own interest.

A noteworthy aspect of alphabetization methods, like the one used with this student, is the priority given to micro-textual aspects (spelling and handwriting) rather than macro-textual ones (meaning making) (BUIN, 2004). Nonetheless, aspects of the narrative related to literacy practices are present in the children’s writing. For instance, Tales begins his story with *One day* and ends with “a lesson” and the words *the end* – common elements to fairy tales and fables, genres that are

not systematically worked in the third grade, but which are very familiar to Upper- and Middle-Class children of urban societies.

In the case of Tales' text, at the same time we find his attempts at completing his school assignment, which consisted of combining three scenes, we also find elements from the structure of fairy tales. This is an example of the *constitutive heterogeneity of writing* (CORRÊA, 2004), a consequence of the child's circulation amidst literacy and orality events and practices.

Text 4. The Lake House

This text was written by a child we shall call Bento, also attending the third grade at a private school. However, the text is not the result of a formal evaluation, since Bento's school adopts the Freinet pedagogy and works with projects instead of exams until the fourth grade. Therefore, children are evaluated individually according to their own progress. Teachers normally write a bimonthly report to the parents concerning the children's overall development based on the day-to-day of school activities. Children are not formally given grades or scales, but they are complimented and given goals according to what they need to improve.

At this particular school, a notebook was used for free writing, which is an activity conducted without pre-established themes, according to the Freinet pedagogy. It was from this notebook that Text 4 was taken. As a matter of fact, free writing is one the activities that the Freinet pedagogy assigns to first grades. Other activities include visitation classes, exchanging letters, wall newspaper, book of life, among others (PAIVA, Y., 1996).

Text 4. Freinet pedagogy

NUMA CASA DO LAGO ESTAVA
TENDO UMA TEMPESTADE.
MÃE, MARINA GRITA UMA MENINA DI 7
ANOS, ESTOJ LEIDO REFISTA,
A MINHA MÃE SEMPRE ESTÁ SEMPRE
LENDO, POR QUE MI CHAMA.

EU SÓ VOJ PASJEIO PELO LAGO, TÁ BOM
FILHA. E FOI ISSO QUE EU FIS,
SELTEI NA BORDA DO LAGO E OUVI UMA
VOS ASSIM: MI COLOQUE NO DEDO.
NA MESMA HORA EU VI UM ANEL COM
UMA PEDRA AMARELA, QUE BRILAVA COMO
O SOL.
EU DHEI PARA OS EU
EVI QUE PAROJ DE CHOVER DO NADA, COMECEI
A PROCURAR O BOMO MAIS NÃO ACHEI NADI-
NHA ENTÃO FIZO QUEI NO DEDO O ANEL
E TODO DIA QUEI COLOCAVA O ANEL, TINHA
SORTE ENTUDO QUE EU FASIA

NUMA CASA DO LAGO ESTAVA
TENDO UMA TEMPESTADE.
MÃE, MARINA GRITA - UMA MENINA DI 7
ANOS, ESTOJ LEIDO REFISTA,
A MINHA MÃE SEMPRE ESTÁ SEMPRE
LENDO. POR QUE MI CHAMA.
EU SÓ VOJ[L] PAS[Z]EIO PELO LAGO, TÁ BOM
FILHA. E FOI ISSO QUE EU FIS.
SELTEI NA BORDA DO LAGO E OUVI UMA
VOS ASSIM: MI COLOQUE NO DEDO.
NA MESMA HORA EU VI UM ANEL COM

UMA PEDRA AMARELA, QUE BRILAVA COMO
O SOL.
EU LHE DEI PARA O [ilegível] EU
E-VI-QUE-PAROLDE CHOVER DO(U) NADA, COMECEI
A PROCURAR O DONO MAIS NÃO ACHEI NADI
NHA ENTÃO COLOQUEI NO DEDO O ANEL.
E TODO DIA QUE COLOCAVA O ANEL, TINHA
SORTE-ENTUDO QUE EU FASIA

IN A LAKE HOUSE WAS
FALLING A STORM
MOM, MARINA YELLS, A GIRL OF 7
YEARS, I AM READING MAGAZINE
MY MOM IS ALWAYS
READING. BECAUSE SHE CALLS ME
I'LL JUST GO WALK BY THE LAKE, ALL RIGHT
DAUGHTER. AND I DID THAT.
SAT ON THE EDGE OF THE LAKE AND HEARD A
VOICE LIKE THIS PUT ME ON THE FINGER
RIGHT THEN I SAW A RING WITH
A YELLOW STONE THAT SHONE LIKE
THE SUN
I GAVE IT TO [ilegível] I
SAW-THAT-THE-STORM-STOPPED LIKE THAT, I STARTED
TO LOOK FOR THE OWNER BUT DIDN'T FIND
ANYTHING SO I PUT ON THE FINGER THE RING
AND EVERY DAY I PUT ON THE RING, I WAS
LUCKY-IN ALL I DID

At this school, children would normally sit in circles and share their written stories orally and discuss them. In the third grade, unlike the first and second grades, teachers begin by showing students the spelling mistakes, as seen in blue (in the Brazilian version). The overlapping letters and erasures allow us to see that the child selected the wrong letter but replaced it with the correct one, underscored by the teacher's underlining

in the cases of *vou/I will*, *que* (illegible)/*to*, *do (du)/like*, *vou (vol)/will*. However, the child did not correct all of his mistakes.

Some texts were rewritten by the teacher in the notebook without the mistakes in alternate lines so the student could copy the right form. In this third-grade class, there were also rewritings of the same text in handwriting, but not as a priority at the time. It is noteworthy that the often-rejected exercise of copying, depending on how it is assigned, “could be a good initiation activity to the world of reading and writing, when the child, in addition to copying, activates analysis of the writing system and reflects to discover the mechanisms of reading and writing” (CAGLIARI, 1998, p. 305)³².

As observed, the teacher underlines letters of the following words as spelling mistakes: *estol* (*estou*)/*am*, *leido* (*lendo*)/*reading*, *refista* (*revista*)/*magazine*, *mi* (*me*)/*me*, *pazeio* (*passeio*)/*walk*, *fis* (*fiz*)/*did*, *seitei* (*sentei*)/*sat*, *vos* (*voz*)/*voice*, *assim* (*assim*)/*like this*, *brilava* (*brilhava*)/*shone*, *olei* (*olhei*)/*looked*, *parol* (*parou*)/*stopped*, *du* (*do*) *nada*/suddenly. In the case of *vou* (*will go*), we did not identify what was written before the “u”, which was written with force, indicating the correction; we also could not identify the reason for the overlapping “l”.

Replacing “l” with “u” and vice-versa is quite frequent in children’s writings, showing they already know that the [u] sound can be represented by either letter³³. These events demand explicit morphological knowledge from teachers, since children need to understand that, in Portuguese, -u is the verbal ending for third person singular of the past tense in the indicative. Once

32 Free translation.

33 The [u] sound can also be written with the letter *o* in paroxytone words with final vowel making the sound of [u] like *boneco*/doll, *menino*/boy, *comprimido*/pill and *comprido*/long.

again, we highlight the importance of explicit grammatical morphological knowledge in the process of alphabetization.

Comparing the situations, it seems that Bento, who's also a third grader, wrote more words with inadequate spelling. Furthermore, he is yet to practice cursive handwriting but, if he were to begin doing so, his difficulties or handwriting mistakes would become evident.

However, in this teaching environment, teachers also consider discursive issues in the narrative structure in their evaluation, and the stories that children write are much appreciated. The micro-structural issues (spelling, punctuation, morphology aspects) are brought to attention in the fifth grade, when children are confident to take risks in their stories. The phonological issues however are always discussed in the games and other reading situations or poetry recitals, for example. Copying in itself, as we have said, also works as an instrument to raise awareness.

Another distinction between the two texts is that Bento explores more punctuation marks: final stops, commas, colon, whereas Tales uses only final stops. In Bento's text, the characters' lines are separated by commas since the child has not yet learned the adequate punctuation for direct speech.

Nonetheless, it seems that in Text 4, just like in Text 2, several intertwined literacy practices reverberate, thus showing the *constitutive heterogeneity of writing* (CORRÊA, 2004). In addition to formal issues present in the text structure, like punctuation, there are aspects related to other circulating discourses. The girl walking by the lake finds a lucky ring and, whenever she placed the ring on her finger, she "was lucky in all she did". There are two other characters in the text: the mother, who was always reading, and the magic ring. We identify these elements as typical

of fantasy tales with magic rings, a possible interdiscursivity with *The Lord of the Rings* and aspects of a probable reality: the mother is always reading at home.

Considering what we have discussed thus far, in the next chapter, we systematize some didactic activities to be used or adapted for alphabetization contexts in Portuguese. The activities resume some linguistic issues that were approached in this book.

Chapter 4

SYSTEMATIZED ACTIVITIES

This chapter gathers a number of activities created by the us, authors of this book, to inspire teachers in the day-to-day of the classroom. However, these activities do not comprehend every aspect we have discussed in the previous chapters, since, ideally, teachers should be inspired by them to create and to propose new activities according to their classroom demands.

We highlight that the activities we systematized offer support for the process of alphabetization and do not, in any way, discard the need for free writing, sharing written stories and ideas orally, freely and without correction. At the same time, it is very important that classrooms function as places of improvement for children's sociocultural background through daily oral storytelling. The construction of this background is indispensable for the education of confident writers and all the more relevant for children of minority groups, who normally have limited access to print materials and fragile histories of family literacies.

The activities we have systematized are not meant to reach students as the immediate result of in-class text production. Actually, they must be introduced naturally and constantly,

never as a means to expose the ‘problems’ and/or the ‘mistakes’ made by the class – especially because they were not built on the grounds of error, but informed by the predictable stages of alphabetization.

Similarly, literary texts are not to be used as excuses for systematization. They can function, at one time or another, as fuel for reflection on the workings of language, as we shall use them, but only as a secondary goal without losing sight of the richness of the narrative, so children can enjoy reading and develop a liking to it. If children have pleasant experiences with reading in kindergarten and in primary school, once they move to more advanced grades, their reading abilities will be able to handle more complex and difficult texts.

In addition, there must be balance between the alphabetization and the literacies approaches, as we have highlighted at different points in this book. If some of the activities, in isolation, seem more focused on alphabetization – such as the ones to raise morphological and phonemic awareness and to memorize orthography – the whole movement of the classroom must help the balance, like parts of a binocular tool – alphabetization and literacies.

Hence, we begin with examples of activities that might help to develop morphological and phonological awareness as well as memorizing orthography. Next, there is one example of activity involving reading with particular attention to the morphological rules of the language. Subliminally, it also practices writing skills. Finally, we present an activity that focuses on building a narrative sequence based on children’s texts, to underscore the construction of time, setting, characters and narrator in an integrated manner. Indirectly, this last example

also helps to memorize orthography, since teachers' writings are always taken as models in collective writing.

MORPHOLOGICAL AWARENESS

It is important that children are stimulated to think about the structure of language, and one possibility is thinking about the pieces of language that bring some meaning to words – the morphemes. This is a good *epilinguistic exercise* (FRANCHI, 1987), that is, the reflection on how the system of language works without making children use nomenclature or metalanguage. Because this is an extremely important point, we repeat: the many nomenclatures used throughout this book should guide the pedagogical and investigative practices of alphabetization teachers, but not be passed on to children.

Teachers must guide children in the exercises to lead them, for example, toward linguistic awareness, allowing them the recognition that words are made of segments, such as morphemes, and that they can share some features. Here are some examples of training that call children's attention to some morphemes of Portuguese³⁴:

34 All the activities in this chapter were designed to promote alphabetization in Portuguese not being restricted to the immediate context of Brazilian Portuguese alone.

Example 1. Words that have a common meaning

Morpheme ‘a’ / ‘o’: menino – meninaa; garoto – garotaa; tio – tiaa;
primo – primaa;

boy – girl; lad – lass; uncle – aunt; (male) cousin – (female) cousin

Morpheme ‘inho’/ ‘inha’: trem – trenzinho; casa – casinha; mão –
mãozinha.

train – small train; house – small house; hand – small hand

In the case of diminutive morphemes ([z]inho/[z]inha), teachers can highlight the use of the letter z. Recognizing this regularity can prevent students from using the orthographic rule for the letter s between vowels.

A very simple and fun suggestion to work the regular uses of morphemes in Brazilian Portuguese consists of teachers making a memory game with the words that children learned, in order to form ‘masculine-feminine’ pairs. The game could even bring an image for each word. After the game, children would write a list in their notebooks to copy the words from the game, perhaps, adding words that follow the regularity of the morpheme in question.

A different possibility is for children to produce their own memory game, with the teacher’s assistance, using words cut out from print materials or images from the internet to illustrate the words in the game.

PHONOLOGICAL AWARENESS

We have discussed that speech can be segmented into units smaller than morphemes: the phonemes, which are minimal discrete units. As we have seen, the development of phonological awareness can be stimulated and favor the

success of alphabetization. Hence these examples focus on phonological awareness at the syllable level.

Example 2. Syllabic awareness

Ask the child to speak ‘each piece of the word’ slowly:

caneta ▶ ca - ne - ta.

pen

Ask the child to join the ‘pieces’ and find out what is the word:

ja - bu - ti ▶ jabuti.

tor-toise / tortoise

Ask the child to find out what word is formed if we exclude the first ‘piece’ of the word:

ma - ca - co ▶ caco

monkey key

Or ask the child to find out what word is formed if we exclude the last ‘piece’ of the word:

ca - ra - col ▶ cara.

Snail face

Example 3. Rhyming awareness

Que palavra termina como ‘mão’? Vovó, café ou pão?

What word ends like ‘hand’? grandmother, coffee or bread?

Diga palavras que terminem como ‘pão’. (mão, cão, pião)

Name words that end like ‘bread’. (hand, dog, whipping top)

Vamos dizer palavras que começam como ‘chave’? (xadrez, cheiro, xixi).

Let us name words that begin with ‘key’? (chess, smell, pee).

Example 4. Phoneme awareness

Qual o último som da palavra ‘menino’? [u].

What is the last sound of the word ‘boy’?

Diga qual dessas palavras termina igual ‘menino’? sede – bolo – capô

Which word ends like ‘boy’? thirst – cake – hood.

Que palavra começa com o mesmo som de ‘bola’? bicho, cobra, pedra

Which word begins with the same sound of ‘ball’? animal, snake, rock.

Eu vou dizer um som e vocês me dizem palavras que começam com esse som

[a]: amigo, abacate, avante.

I’m going to make a sound and you have to say words that begin with this sound

friend, avocado, ahead

Se eu juntar [a], [z], [a], forma que palavra? ‘asa’.

If I put together [a], [z], [a], what word will I form? ‘wing’.

Vamos separar os sons da palavra ‘bicho’? [b], [i], [x], [u]

Let’s break up the sounds of the word ‘animal’?

We presented some abilities that can be trained with children. These are examples of approaches that teachers can use to propose activities on three levels of phonological awareness (syllables, intrasyllabic units and phonemes). We observe that the cognitive effort is different for each activity, some require more cognitive effort and are more difficult for the children. For example: *identifying* units demands less cognitive effort than *deleting* units. Hence, there are two aspects we need to highlight:

First: Remember we are working with sounds and refrain from allowing orthography to interfere with this exercise. The words ‘caco’, ‘mato’, ‘caso’/’shard’, ‘grass’, ‘case’ end in the

[u] sound for a good part of speakers of Brazilian Portuguese, despite being written with the letter 'o'. This is evident in children's first writings.

Teachers need clarity in that children must understand the sound-letter relationship. They must introduce the principles of the alphabetic system of Brazilian Portuguese by explaining, for example, that although some words end with 'o' such as 'caco', 'mato', 'caso' they are pronounced cac[u], bat[u] and cas[u] because the stress is in the previous syllable since they are paroxytone words. This is also the case of 'leite' (leit[l])/milk, 'bode' (bod[l])/goat, 'grande' (grand[l])/big, regarding the pronunciation of the final 'e'.

Second: It is important that teachers provide different examples of what they will ask after each activity. This will serve as a model for the young learners to demonstrate that they have effectively learned, not just reproduced, the teacher's language. Once again, we highlight the use of metalanguage: kindergarten children do not know what a syllable is, but they will understand if teachers talk about the 'pieces of the words'.

As mentioned before, the activities involve different levels of cognitive effort and should be proposed with increasing difficulty. Here are some other examples of activities to generate phonological awareness:

1. Identification or recognition – the ability to identify or recognize a certain unit, verifying that the same unit can compose countless words. Recognition necessarily involves the speaker memorizing a given segment so identification can occur.

Example 5. Identification

*ca*sa, bac*ca*lhau, mal*ca* / *house, cod, longhouse*
(syllable in the beginning, middle or end of the word)

mamã*o*, cisco, pavã*o*: mamã*o*, pavã*o* / *papaya, speck, peacock: papaya, peacock*
(rhyme)

Sapo, Suco, Teco: sa*p*o, su*c*o / *frog, juice, bit: frog, juice*
(sound [s])

2. Analysis or isolation – ability to segment words into their phonological units, that is, breaking the word into syllables, intrasyllabic units or phonemes. This allows the speaker to realize that words or syllables are composed of smaller parts that can be segmented.

Example 6. Analysis or isolation

faça: *fa-ça* /do (segmenting words into syllables)

fa: [f] – [a]; ça: [s] – [a] (segmenting syllable into sounds)

faça: [f]– [a] – [s] – [a] (segmenting words into sounds)

3. Blending – the opposite of the previous ability; it requires blending linguistic units to form bigger units or words. Speakers are given the opportunity to realize that smaller segments form syllables, words.

Example 7. Blending

ca - ne - co: **caneco**/mug

s - ó: **só**/alone

f - a - v - a: **fava**/broad bean

4. Unit production – the ability of producing a word from a given unit, recognizing that speakers must memorize a given segment to produce what is requested. This activity, just as in identification, enables the realization that one same unit can appear in many words in different positions.

Example 8. Unit production

MA: **Maria, camada, coma** / Maria, layer, coma

RR: **ramo, carro** / branch, car

ÃO: **grão, mão** / grain, hand

U: **murr[u], pat[u]** / punch, duck

5. Deletion or exclusion – the ability to exclude a given segment of a certain word to show that excluding a linguistic unit in a word can form a new word. Speakers must memorize the segment to be excluded and identify it in the word.

Example 9. Deletion or exclusion

macaco (monkey) / **co: maca** (gurney) (excludes the last syllable)

rape (snuff) / **ra: pé** (foot) (excludes the first syllable)

vela (candle)³⁵ / **v: ela** (she) (excludes the sound [v])

mas (but) / **S: má** (mean) (excludes the sound [s])

35 The polysemy of the word “vela” in Portuguese translates into English as *candle* or *sail*; the latter could be segmented in “ail” (cause suffering); however, none of the other words in the example would work for

6. Addition or agglutination – the opposite of deletion and exclusion consists of adding a word or segment to another one. It is a variation of the ability of synthesis or grouping, in which there is the realization that new signs can result from the addition of a segment to another linguistic sign.

Example 10. Addition or agglutination

caco / ma: **macaco** (monkey) (adds the syllable ‘ma’ before the word ‘caco’/shard)

pé / ra: **rapé** (snuff) (adds the syllable ‘ra’ before the word ‘pé’/foot)

uva / [l]: **luva** (glove) (adds the sound [l] before the word ‘uva’/grape)

7. Replacement or Substitution – the ability to replace a unit in a given word with another unit, thus showing that some linguistic signs are formed by the simple replacement or swapping of certain units in other signs. Speakers must memorize both segments: the one to be replaced and the replacement.

Example 11. Replacement or substitution

Janela (window) – ja / ca: **canela** (cinnamon) (replace the syllable ‘já’ with ‘ca’)

Xá (Shah) – x / s: **Sá³⁶** (missy) (replace the sound [x] with [s])

Sou (am) – o / e: **seu** (your) (replace the sound [o] with [e])

Sala (room) – s / f: **fala** (speech) (replace the sound [s] with [f])

Portuguese, so we chose “candle” to preserve the homogeneity of the activity.

- 36 The word “sá” is the short form of “sinhá”, which was used by enslaved household workers to address the lady of the house.

8. Transposition – the ability to reorganize the segments of a given word or pseudoword. This shows speakers that some words are the result of an inversion of certain units in other signs through reorganization.

Example 12. Transposition

vaca (cow): **cava** (dig)

Naper³⁷: **perna** (leg)

aí (there): **ia** (went)

MEMORIZING THE ORTHOGRAPHY

This activity aims to improve memorization of orthography based on recurrent mistakes after a month or so of written productions. It is important to remember that free writing, without correction, is extremely relevant in the first stages of the acquisition of written language, so children can become confident and develop their expression. However, this does not exclude the possibility of a side work to improve the memorization of orthography in the 3rd year, which can be extended to other school grades.

Word bank construction stage

Teachers must, through the contact with children's texts, build a data bank to record the most common errors in their writings. Let us assume that Bento's and Tales' texts display frequent mistakes for a certain 3rd grade class. The data bank would be formed by the following words, phrases or

37 Naper is a proper noun for a branch of supermarkets.

expressions: *lavaderia* (*lavanderia/laundromat*), *mosso* (*moço/lad*), *muto* (*muito/very*), *estol* (*estou/am*), *vol* (*vou/will go*), *pazeio* (*passeio/walk*), *ora* (*hora/hour*), *leido* (*lendo/reading*), *refista* (*revista/magazine*), *mi chama* (*me chama/call me*), *du nada* (*do nada/like that*). Let us assume that other students' mistakes were also frequent: *papeu* (*papel/paper*), *derrepente* (*de repente/like that*), *abrender* (*aprender/learn*), *caxorro* (*cachorro/dog*), *cortei o pão com a vaca*/*I sliced the bread with the cow* (*faca/knife*), *a faca foi para o brejo*/*the knife went to the marsh*³⁸ (*vaca/cow*). The minimal pair words, that is, those distinguished by a single phoneme, must always come in context, such as *faca/vaca* (*knife/cow*). Teachers could create this context, like in the last two sentences.

After that, the following chart will be set up:

ALPHABETIC WRITING (SPELLING MISTAKE)	ORTHOGRAPHIC WRITING	CORRECTION
lavaderia	lavanderia	
mosso	moço	
muto	muito	
estol	estou	
vol	vou	
pazeio	passeio	
ora	hora	
leido	lendo	
refista	revista	
abrender	aprender	

38 “The cow went to the marsh” is the literal translation of the Portuguese idiom “go from bad to worse”.

papeu	papel	
caxorro	cachorro	
du nada	do nada	
mi chama	me chama	
derrepente	de repente	
cortei o pão com a vaca	cortei o pão com a faca	
a faca foi para o brejo	a vaca foi para o brejo	

Teamwork stage

Students are organized in groups of two or three children. Each team must search for the orthographic writing of the first column and write it on the second column. It is important that the activity is performed in groups, since children who got words wrong, in general, are not aware of the correct form – in groups of two or three, some issues are solved through the exchange of information with their classmates. The students can use print or digital dictionaries. At the same time, teachers can mediate the search on the dictionary or take the opportunity to teach students in case that is necessary.

Correction and challenge stage

Teachers ask each group what is the solution and organize, on the board, a list of orthographically correct words. Once the list is done, each student must use the third column to write the correct forms and, then, copy them on their notebook.

During the collective correction of words, teachers can teach some orthography rules or resume reflections on the

properties of writing for words that allow such explanation. However, there are words that must be memorized because there are no rules to justify some linguistic uses, for instance the representation of the sound [z] with the letter 's', when we are well aware the letter 'z' also represents the same sound. Some examples are the words: 'asa', 'casa' and 'presente'/'wing', 'house', 'present'.

Before the copy, the teacher informs children of the challenge to memorize the orthography of the word lists until a certain date. In parallel, the teacher can hang posters of the words with correct spelling creatively made with the children (using collage, glitter, pencil husk and other materials) based on the words students get wrong more frequently.

The last stage: the alternative dictation

When the day comes, an individual dictation will take place, just with the sentences and words negotiated with the children. One way is to make it as a list, then, distribute the activities among the children so they can correct one another, collectively, with the teacher. Teachers will write the words on the board one by one, or ask some students, one by one, to do so. Teachers can negotiate with the class the score for every right word.

If posters were made with the children, these will have to be removed before the dictation. The child who still gets words wrong can take the poster home or, if more than one student gets words wrong, the poster(s) go back to the wall after the dictation. Regardless, teachers can start building a different word bank for new challenges.

This model of dictation does not demand from children, who are still learning to write, something they are still building, unlike the traditional dictation. In other words, this dictation will not demand from children something they are still to master. On the contrary, children are challenged to an exercise of memory on the words negotiated with the teacher. Even if they still get the spelling of one word or another wrong, the final stage of the activity will also help them to memorize.

MORPHOLOGY: VERBS ENDING IN [U] SOUND

This proposition is characterized as a sequence of activities with children's books. Therefore, we suggest alphabetization teachers to know the free-access books made available by professor and writer Jane Prado³⁹. On Prado's website, there are several books for children among which we highlight: *A grande notícia/ The greatest news*; *Zel e o pote de mel/Zel and the honey jar*; and *Canta, Passarinho/ Sing, little bird!*. The latter was the book chosen for this proposition. Students can access the author's website, choose the books and, afterwards, suggest new readings for their classmates.

We acknowledge the relevance of unpretentious reading for fun and enjoyment, when teachers read fictional texts aloud and allow children to retell the stories, especially in pleasant and relaxed environments, such as libraries, outside areas or, even, sitting on the classroom floor, during the well-known reading circles. It seems inevitable, however, that, as educators, we try

39 The author's personal page with downloadable material is available at: <https://www.janeprado.com.br/>. Access on: 10 July 2021. We thank the author, Jane Prado for authorizing the use of *Canta, passarinho!* in this book.

to take advantage of children's stories to work on linguistic properties in a pleasant way, facilitating learning.

The book in question was chosen because of the simplicity and constitutive beauty of the narrative, characterized as a type of fable. The characters are animals identified by their own species: little bird, cow, dog, cat, horse, bee and nightingale. The grammatical or syntactical constructions in the narrative are in direct order throughout the whole book. Even when the content changes, the syntactical parallelism is preserved, which underscores the regularity of the linguistic construction.

Genres are characterized by patterns of grammatical choices as well as other constitutive elements in the compositional or schematic structure of texts. Narratives usually present the following parts: *exposition* (character description, space and time); *conflict*; *climax*; and *resolution* or *denouement*. The typical grammatical choice of the narrative chosen for this proposition and on which we focus is the past simple of verbs. These verbs follow the characters, which are presented in the third person singular (he/she)⁴⁰ and responsible for different actions. This characterizes children's stories, predominantly written in the narrative text type, as an ideal genre to help children to understand that these verbal forms are not written with final 'L', unlike the second text analyzed in Chapter 3.

Therefore, here is our proposition, which can be adapted, according to the goals of educators and the profile of children involved in the activity – reading, linguistic reflection and production or creation.

40 We remind the readers that the pronominal form of second person singular in Brazilian Portuguese "você" is conjugated as third person singular.

Reading stage

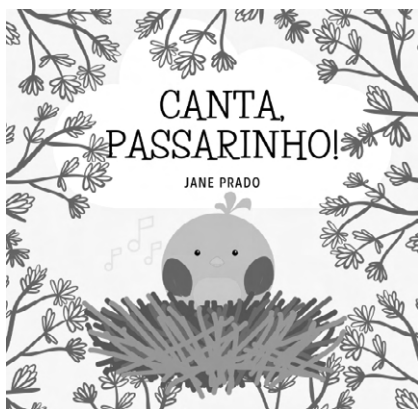
1. Silent reading of the book *Canta, passarinho!/Sing, little Bird!*, followed by the collaborative reading aloud performed by teacher and students.
2. Discussing the story and retelling of the narrative by the children. Some questions could be used to mediate the oral debate, such as: (a) why did the bird fall from the nest? (b) Is it common to find little birds fallen from their nest and unable to fly? (c) Did the little bird get hurt when he fell? (d) How do the different animals treat the lost little bird? (e) What type of language do the different animals use to communicate? This last question creates the opportunity for teachers to compare the Brazilian Portuguese with the way animals communicate in the narrative. Brazilian Portuguese allows us to represent the sounds made by the animals through onomatopoeia.

Linguistic reflection stage

3. Guiding children to notice the writing on the first page of the book, reproduced with an image below. Ask children to circle the words that indicate movement that happened in the past (*bateu, caiu* and *seguiu/hit, fell and followed*). Next, children must recognize the character performing these actions. The image itself reveals one of these actions, the falling of the little bird. For this activity, the teacher could project the book on the computer screen or on the classroom wall; children could also be given the print materials, preferably in colors.
4. Explain to children the special characteristics of words that indicate movements or actions. Teachers have the

option of informing students that words with similar features have their own name because of what they do. These words are verbs. That is, just like there are different nouns for many jobs, nouns that indicate what the different workers do, words are given names motivated by the common and regular functions they assume.

5. Asking children to paint the letter used to represent the [u] sound at the end of the verbs they identified.



SING, LITTLE BIRD! Jane Prado.



THE LITTLE BIRD FLAPPED HIS WINGS, BUT FELL FROM THE NEST. HE HIT HIS HEAD BUT KEPT ON TRACK⁴¹.

6. Repeating the same procedures for the second page of the children's story. Here, it is important to lead students to the realization that verbs were used for different actions, not just movements (*ouviu, mugiu, disse, muge/heard, moode, said,*

41 Disclaimer: This book is not available in English and the English transcription offered here must not be considered an official English version of Prado's work.

mo). It is also important to lead children to the realization that words present different forms, such as *mugiu/mooed* and *muge/moo*, in addition to the nominal form used for this kind of animal sound (*mugido/mooing*)

7. Separating the following four pages in the book and omitting the verb indicating the expression of different animals. Ask children to write the proper verb according to the previous pages. They will have, then, the opportunity to write the adequate verbs ending in the [u] sound.



HE HEARD SOME MOOING. HE MOOED TOO! THE COW SAID:

- LITTLE BIRDS DON'T MOO! YOU MUST NOT BE WELL!

HE HEARD SOME BARKING. HE _____ TOO!

THE DOG SAID:

- LITTLE BIRDS DON'T BARK! YOU MUST NOT BE WELL!



HE HEARD SOME MEOWING. HE
_____ TOO!

THE CAT SAID:

- LITTLE BIRDS DON'T MEOW! YOU
MUST NOT BE WELL!

HE HEARD SOME NEIGHING. HE
_____ TOO!

THE HORSE SAID:

- LITTLE BIRDS DON'T NEIGH! YOU
MUST NOT BE WELL

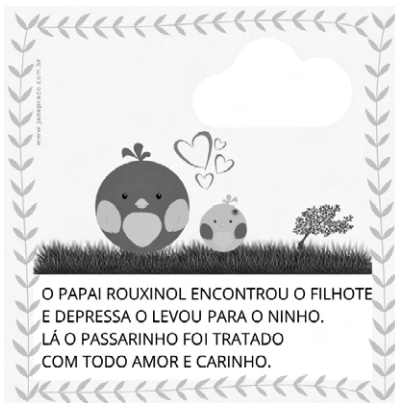
8. On the second to last page of the book, when the nightingale meets the lost little bird, ask the children to circle new verbs ending in the [u] sound and to identify the character responsible for the type of action expressed by these verbs.



THE BEE HEARD SOME BUZZING. HE _____ TOO!

THE BEE SAID:

- LITTLE BIRDS DON'T BUZZ! YOU MUST NOT BE WELL!



THE FATHER NIGHTINGALE MET THE LITTLE BIRD AND TOOK HIM BACK TO THE NEST QUICKLY. THERE, THE LITTLE BIRD WAS TREATED WITH ALL THE LOVE AND KINDNESS.

Creation stage

9. Children can be challenged to produce two new scenes for the story, following the same text structure of the pages that show the main character meeting with different animals. A scene would involve the little bird and an animal that has not appeared in the book yet and the other, the little bird and an animal invented by the children. Therefore, besides observing the writing of verb forms, children would pay attention to the proper onomatopoeia and the drawings they make.

10. The two scenes can be produced collectively or individually. Teachers can take the opportunity to collect the written productions and create a collection with the students'

writings alone. A second possibility is to adapt Prado's story by adding scenes created by the children.

We also make the suggestion of a narrative in verses with frequent use of verbs that end in the [u] sound for the third person singular form of verbs in the simple past. The poem *O Elefante Eduardo/Eduardo, the Elephant*, written by Alexandre Azevedo and illustrated by Jótah, in the *O ABC do dromedário/The dromedary's ABC* published by Editora Paulinas. Teachers will be able to use the text creatively and productively by looking up this book.

EXPANDING THE NARRATIVE THROUGH COLLECTIVE REWRITING

This proposition focuses on the macro-structural more global levels of text production. Therefore, the goal does not implicate any spelling issues, although every writing exercise can help to assimilate spelling.

This activity aims to help the expansion and construction of the elements and the meanings of the narrative, which are related to verisimilitude and textual coherence. This must become routine to comprehend, by the end of the semester or school year, texts written by students with difficulties developing these aspects. This way, it becomes natural for children to take turns to work collectively on the texts they wrote individually.

Let us take for example the text written by Tales, presented in Chapter 3, prompted by a sequence of images. Teachers can ask the class to make the story more interesting and begin a dialogue about the meanings of the story. Then, they start the

writing on the board, stopping at every contribution made by the children to negotiate the second version.

It is important that teachers transcribe the parts of the text with the corrected spelling, not only to prevent exposing children's mistakes, but to introduce a model of spelling that can be memorized.

We reproduce in Chart 5, excerpts of Tales' narrative followed by possible questions to expand the text, which we suggest are asked orally.

Chart 5. Script for collective rewriting

<p>A menina e o banco</p> <p>Um dia a menina estava andando e ela cansou e quis sentar para descansar e ela não tomou cuidado e ela se molhou a menina ficou muito triste.</p> <p>The girl and the bench</p> <p>One day the girl was walking and she got tired and wanted to sit to rest and she wasn't careful and got wet the girl was very sad.</p>
<p>Where was the girl going? What was her name?</p> <p>She must have felt tired, so she interrupted her walk. Was that the reason why she got wet? How did that happen? Was it raining?</p>
<p>E tinha um homem ali na frente, ela falou onde tinha uma lavanderia de passar roupa o moço falou que tinha uma lá na frente a menina pediu obrigada e ela foi para a lavanderia</p> <p>And there was a young man right there, she said where there was a laundromat that ironed clothes the lad said there was one up ahead the girl told thanks and she went to the laundry</p>
<p>Where was she? Where did she stop? What man was that and what was he doing there?</p> <p>Highlight that in oral speech 'the girl ASKED' (instead of said). Why did the girl need a laundromat? Couldn't she wait until she got home?</p>
<p>e pediu para a mulher da lavanderia lavar a roupa da menina and asked the woman at the laundry to wash the girl's clothes</p>

Did the woman lend the girl a change of clothes? What did the girl wear while she waited for her clothes?

e quando a roupa da menina ficou pronta ela pediu obrigada
and when the girl's clothes were ready the girl told thanks

A menina AGRADECEU à mulher, certo? Ela tinha dinheiro para pagar pelo serviço? Como fez?

The girl THANKED the woman, right? Did she have any money to pay for the laundry? How did she manage that?

e foi para casa aprendendo uma grande lição prestar mais atenção e fim.
and went home learning a great lesson, to pay more attention and the end.

Here, it says the girl is distracted. But the beginning of the text doesn't say it. How can we convince the reader? The teacher can use a different color to signal the content that was introduced afterwards.

Children will rewrite the text orally while the teacher takes notes on the board. A possible rewriting is shown in Chart 6.

Chart 6. Possible rewriting

A menina e o banco

Um dia uma menina ganhou um convite para assistir a um show do seu cantor preferido na cidade, em um clube, que ficava muito distante do sítio onde morava. Como não tinha carona, colocou seu melhor vestido de cor azul bem clarinho e resolveu ir a pé. Saiu com antecedência e caminhou muito. Ana era uma garota bastante esperta, mas, às vezes, se distraía facilmente com qualquer acontecimento ao seu redor.

Já estava cansada de tanto caminhar quando resolveu, já na cidade, sentar-se em um banco da praça que ficava no caminho. Só que não reparou que uns passarinhos tinham feito sujeira ali e acabou por manchar seu vestido. Mas o pior não era a mancha bem na parte traseira – pior mesmo era o cheiro insuportável. Como iria assim para o clube?

Já longe de casa e bem mais próxima do clube e perto do horário limite de entrada, ficou triste. Até que interceptou um homem que ali passava e perguntou se havia uma lavanderia por perto. E ele indicou uma a duas quadras dali, para onde ela se dirigiu rapidamente.

Explicou a situação para a atendente, que se solidarizou com a menina e emprestou uma roupa, para poder secar e lavar o lindo vestido em sua máquina à jato. Terminado tudo, trocou de roupa e pagou o serviço com as poucas moedas que tinha e agradeceu à mulher, chegando a tempo de assistir ao show.

No caminho de volta para casa, pensou na alegria daquela tarde e como quase perdeu tudo por causa daquele banco sujo. Ficaria mais atenta depois disso.

The girl and the bench

One day a girl got a ticket to see a concert with her favorite singer in town, at a club that was very distant from the farm where she lived. Because she didn't have a ride, she put on her best light blue dress and decided to walk there. She left early and walked a lot. Ana was a very clever girl, but sometimes she was easily distracted by things around her.

She was tired of walking when she decided, already in the city, to sit on a bench at the square that was on the way to the concert. But she didn't notice that birds had made some mess on it and she ended up staining her dress. But the worst was not the stain in the back of her dress, the terrible smell was the worst. How could she go to the club like that?

She was far from home and much closer to the club and it was almost the opening time, so she got sad. Then, she stopped a man that was passing by and asked if there were any laundromats nearby. He indicated one that was two blocks from there, to where she walked quickly.

She told the cashier everything, she took pity on the girl and lent her a change of clothes so she could wash and dry the dress in her machine. Once it was all done, she changed clothes and paid for the service with the few coins she had and thanked the woman, getting to the concert in time.

On the way back home, she thought of the joy of that afternoon and how she almost lost everything because of that dirty bench. She would pay more attention after that.

By asking questions and using the children's oral productions, teachers can explore the elements related to the time of the narrative, the setting and the characters. Thus, facts are not disconnected, but organized coherently. After the collective writing, teachers can make copies of the new version to share with the children, in the case of the first grades. This form of collective rewriting can also be performed with more advanced grades, in which case, it is also possible to assign, for different situations, group or individual rewritings.

It is noteworthy that this activity provides a model to work the elements of narratives with all children, not just the author

of the text. This is not a mechanical activity, but the collective writing of a text, a result of the dialogue about the meaning making process. At the end of the year, teachers can come up with a collection of all the texts, resulting from this expansion activity.

FINAL REMARKS

As presented in the introduction of this book, linguistic knowledge is extremely important for language teachers, including alphabetization teachers. Knowing the differences between voiced and voiceless sounds, for example, or the morphological aspects of language and the oscillations in common spelling during the acquisition of written language comforts the observation of children's development and spelling mistakes as part of the process.

Furthermore, we would like to highlight the issue of *scientific education* in the professional education of teachers. Looking into written data and other linguistic events in the classroom is not for lay people, it requires knowledge of how languages work. Therefore, teachers with some scientific education will be able to question the occurrences, instead of interpreting them as problems, and to turn the classroom into an investigative environment.

In the writings of the two children that we analyzed in this book, we identified the presence of extra-school practices. The difference between the Freinet pedagogy and the traditional school is that the former plans meaningful writing activities to be carried out in school, such as the sharing circle. Educators

work to mediate the acquisition of writing by connecting it to daily practices, rather than exams and assessments. By assuming the Freinet pedagogy and method and the theories of literacy studies, these educators always focus on projects. The school investigations envisioned in these projects involve several subjects (not just Portuguese/text production).

The Freinet school prioritizes *scientific education* (despite not using these exact words), due to their project-based approach, in a process that fosters the search and the construction of concepts. This affects how they approach writing, not only as a product (to obtain) but as a part of a larger construction process that is quite effortful, by the way. Therefore, a child who would experience difficulties in a traditional school that uses the syllabic or phonic alphabetization, would face no hardships in this other model.

This is not to say that Tales, the first child, is to blame for the “problems” found in the evaluation of Text 2. Due to different literacy practices, his bad grade was turned into a local and temporary occurrence. Because we could observe this case in proximity, we know that the child played by the school’s rules, writing and developing his writing skills with answers closer to what the school expected. How would this work for children without the same opportunities in their family? How have things worked for the children of individuals with little to no school education, who assume the school’s discourse as truthful? How have things worked for the children of families with (non-linguistic) higher education who also take the school’s discourse as truthful?

It is also important to reflect on the actual cause of the elevated indices of failure related to Brazilian public schools, whose assessment was shown in Chapter 1. As we have seen in the beginning of this book, social inequality is reflected in

the distribution of results by urban and rural regions, with the latter marked by inferior results. Hence, educational reforms, proposed by the different documents that guide education and curricula, seem to miss their target. Establishing a grade for children to complete the alphabetization process has not helped to change the results.

Investing in the scientific education of alphabetization teachers with emphasis on the linguistic knowledge would be more productive and would provide teachers with important tools to recognize the process of acquisition of written language in children's texts, so they can offer alternatives for children to become proficient writers. It is more than urgent that *linguistic education*, in short, conceived as the knowledge of language and of language activities, of the process of learning the technology of writing, becomes a part of the curriculum of Pedagogy degrees.

Children from rural areas of regions with greater social inequality are at a disadvantage in terms of literacy practices and events valued by school education. This increases the need for meaningful activities involving reading and writing to become a part of the school routine, which should highlight and resignify them.

Private schools, as we have seen, depending on how they conduct language teaching, can also cause problems that otherwise would not exist in an *ideological model of literacy* that prioritized scientific literacy. The difference is that these institutions, oftentimes, have the support of wealthy families or families with linguistic/pedagogic knowledge, such as the case of Tales and Nicolás; they also have less students per class and more favorable working conditions and resources. Without these elements, writing practices can traumatize children despite their social prestige.

Methods are not exclusively responsible for neither the success nor failure of young learners. It is necessary to recognize the role played by the opportunities to develop and to build self-esteem that privileged children enjoy. This is shown in the case of Tales and Bento, whose alphabetization was conducted through different, at times, divergent methods, but who became fluent readers and writers. Nowadays, they are 12 and 18 years old, respectively, eager readers and proficient writers.

In Tales' case, given the negative evaluations in his school writings during primary school, the family acted to preserve his self-esteem toward writing. This movement was not necessary in Bento's case, since the school valued each linguistic event in his individual process.

Family practices and how the people surrounding the child conduct the acquisition of writing are extremely relevant for the success or the failure of this formal process. Therefore, what is said at school carries substantial weight. In the case of many families, less privileged and closer to oral traditions, this process falls upon the school almost exclusively. In pandemic times, the abyss between public and private schools tends to grow even more.

Linguistic experiences seem to be always necessary through life practices that involve language, so one can move away from them to reflect on how they work. This reasoning is the basis of alphabetization methods that focus on discursive aspects. Victor's trajectory seems recursive in the acquisition of writing. This child said 'cuscuz/couscous' (activating the semantic experience and knowledge) when the adult expected a word rhyming with *café*/coffee (activating a language structure). There are many points in a writer's path, in which it is necessary to value *epilinguistic activities* (FRANCHI, 1987) that reflect on language without using metalanguage. Nonetheless, it seems

that such activities are more meaningful and fluid after certain experiences with language.

Children who learn through the phonic or syllabic method are successful because there are literacy practices (histories, music, games, etc.) proposed by the school or to which they will have access at home, as we observed in the brief report of the literacy events in Nicolás' family setting. As we have observed in Tales' school exam, there were also analogies to other extra-school experiences. Life situations (real or fictional) make writing meaningful and make it possible for writing to become a political activity.

What does it take to write critically in different situations, sometimes outside the school, acting in the world (rather than assuming a passive standing, of a consumer)? The answer lies precisely in the convergence of explicit knowledge of alphabetization and literacies. Although Paulo Freire refrained from using this nomenclature, and focused on the education of adults more directly, his conception of alphabetization summarizes much of what was discussed in this book. Like Freire, we understand alphabetization

as the relationship of learners to the world, mediated by the transforming practice of this world taking place in the very general social milieu in which learners travel, and also mediated by the oral discourse concerning this transforming practice. This understanding of literacy takes me to a notion of a comprehensive literacy that is necessarily political (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 56)⁴².

Knowing literacy events and practices and how they function in the development of language represented a great

42 FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Literacy. Reading the Word and the World*. London, Routledge, 1987, p. 75.

development in Brazilian sciences in the last two decades (SILVA, 2021). But the ones in charge of the national alphabetization policy nowadays seem less committed to the constitutive diversity of classrooms across our extensive territory.

Voices that seem to know very little of the complexity of Brazil are the external force defining what is scientific on the grounds of cognitivism and technicism discourses, which isolate the diversity of cultural, historical and social aspects. These voices seem much more interested in personal advantages through political positions and selective ideological issues shared by the groups they belong to. In other words, they are disinterested in what children need to learn and/or in actually improving results since this would require real political action. These voices ignore or pretend to ignore the rigor of qualified research produced by the Humanities in the Brazilian territory (SILVA, 2020a; 2021).

The actual experts on classrooms and alphabetization, who live the complexity of this environment, are the more aware teachers committed to education, as well as researchers or educators involved in educational practices. It is these people's strength that make *resistance* possible. Certainly, *resistance* is the most promising way in the current Brazilian context.

REFERENCES

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 31-46.

BARTON, D. The social nature of writing. *In*: BARTON, D.; IVANIC, R. (Ed.). *Writing in the community*. London: Sage Publications, 1991. p. 1-13.

BRASIL. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP/MEC, 2020. Retrieved from: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Access on: 29 March 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Retrieved from: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/publicacoes>. Access on: 29 March 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Retrieved from: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Access on: 29 March 2021.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização. Edição 2016. Brasília: INEP/MEC, 2017. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Access on: 29 March 2021.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 60 p. Retrieved from: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Access on: 28 March 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n.1, p. 155-171, 2004. Retrieved from: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000100009>. Access on: 05 August 2021.

BUIN, E. Coerência textual na escola e práticas de letramento. *Raído*. Dourados, v. 9, n. 18, p. 85-112, 2015, 2015. Retrieved from: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3879>. Access on: 05 August 2021.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. s/v, n. 20, p. 43-58, 2002.

CHEUNG, H. et al. The development of phonological awareness: effects of spoken language experience and orthography. *Cognition*, v. 81, p. 227-241, 2001.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CRISTINA, K. História de ausência da participação docente na construção de políticas educacionais. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-35.

FARIA, E.; SILVA, W. R. (org.). *Alfabetizações*. São Paulo: E-docente, 2021. (inédito)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tr. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIDELIS, A. C. *Proposta de ressignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização*. 2018. Thesis. (Professional Masters in Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

FLAVELL, J.H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987. Retrieved from: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Access on: 05 ago. 2021.

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tr. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017a.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017b.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.

HAASE, V. *Consciência fonêmica e neuromaturação*. 1990. Thesis (Masters in Applied Linguistics) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, A. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. *In*: KLEIMAN, A.

B; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 17-39.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

MARQUES, D.; BUIN, E. Linguagem, experimentação e formação docente: borboletas na paisagem. In: LEAL, R. M. A.; PINHEIRO, A. S. *Abordagem de ensino de línguas e formação de professores na América Latina/ Acercamiento a la enseñanza de la lengua y la formación docente em Latinoamérica*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital, 2015. p. 49-70.

MENEZES, G. R. C. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 1999. Thesis (Masters in Applied Linguistics) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ANPEDSul – UFSM, 2006. p. 151-168. Retrieved from: <https://docplayer.com.br/39232435->

Um-estudo-sobre-a-aquisicao-ortografica-das-vogais-do-portugues-ana-ruth-moresco-miranda-faculdade-de-educacao-ppge-universidade-federal-de-pelotas.html. Access on: 10 July 2021.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 36, p. 151-168, 2008. Retrieved from: <https://doi.org/10.5902/2176148511971>. Access on: 18 July 2021.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S. Z. (org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 409-426.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. (org.) *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Editora do Autor, 1998.

PAIVA, Y. M. S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. *In: ELIAS, M. D. C. (org.). Pedagogia Freinet: teoria e prática.* Campinas: Papyrus, 1996. p. 9-20.

PIMENTA, S. G. et al. A. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.* São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

RAMOS, N. S. C. *Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância.* 2012. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. O *Show da Luna* como gênero mediador da educação científica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, p. 1-18, 2021. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320210004>. Access on: 17 July 2021.

SCHON, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action.* London: Ashgate, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, 1995. Retrieved from: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15654>. Access on: 05 August 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil.* São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. Conhecimentos necessários para saber ler os acentos gráficos no português. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 59, July-Dec., p. 9-24, 2020. Retrieved from: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/448>. Access on: 05 August 2021.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H. van der, SMITH, N. *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-384.

SILVA, W. R. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019a. Retrieved from: <https://doi.org/10.1590/010318138654598480061>. Access on: 17 July 2021.

SILVA, W. R. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. *Formação de professores de língua na pós-graduação*. Campinas: Pontes Editores, 2019b. p. 25-57.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p.2278-2308, 2020a. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Access on: 17 July 2021.

SILVA, W. R. *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. Manaus: Editora UEA, 2020b.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. *In: SILVA, W. R. (org.). Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 111-162.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. S. Letramentos familiares na política de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 148-169, 2021. Retrieved from: <https://doi.org/10.47249/rba2021450>. Access: 17 July 2021.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tr. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Edilaine Buin é bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre e doutora em Linguística pela mesma instituição. Possui estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP). É docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lecionando na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado). Atualmente é bolsista de produtividade do CNPq – Nível 2 e vice coordenadora do Grupo de Estudos de Linguagem e Transculturalidade – GELT (UFGD/CNPq). De 2014 a 2018, foi coordenadora de área do Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras da UFGD. De 2018 a 2021, tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras da UFGD. Possui publicações que tematizam aquisição da escrita, práticas de letramento e de formação de professores. Contato: edilainebuin@ufgd.edu.br

Norma Suely Campos Ramos é licenciada em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG), Doutora e Mestra em Letras, com ênfase em Linguística, pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina, atuando na Licenciatura em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Tem experiência na área de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. Contato: normacampos@cchl.uespi.br

Wagner Rodrigues Silva é licenciado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui estágio de pós-doutorado na The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e na Aswan University (Egito). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D, membro do Comitê de Assessoramento de Letras e Linguística – CA-LL/CNPq (2021-2024) e do grupo de trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (FELA/ANPOLL), docente no *Campus* de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando na Licenciatura em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado). Coordena o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Possui publicações que tematizam educação científica, práticas de ensino de línguas e de formação de professores, conteúdos de interesse nas pesquisas desenvolvidas e orientadas no campo indisciplinar da Linguística Aplicada. Contato: wagnersilva@uft.edu.br

ABOUT THE AUTHORS

Edilaine Buin holds a bachelor degree and a Language licentiate degree from Universidade Estadual of Campinas (UNICAMP) as well as the master's and a PhD in Linguistics from the same University. She attended the post-doctoral training at Universidade de São Paulo (USP). She is a professor at Universidade Federal of Grande Dourados (UFGD), in the Language license majors and in the Post-graduation Program in Languages (master's). Currently, she is a level 2 researcher at CNPq and vice-coordinator of the Groups of Studies on Language and Transculturality – GELT (UFGD/CNPq). From 2014 to 2018, she coordinated the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBIC) for the Language majors at UFGD. From 2018 to 2021, she supervised the Program of Tutorial Education (PET) for the Language major at UFGD. She publishes on the acquisition of writing, literacy practices and teacher professional education. E-mail: edilainebuin@ufgd.edu.br

Norma Suely Campos Ramos holds a Language licentiate degree from the Universidade Federal of Piauí (UFPI), a specialist degree in Linguistics Applied to Teaching of Portuguese from the Pontifícia Universidade Católica of Minas

Gerais (PUC-MG), as well as master's and PhD in Linguistics from Pontifícia Universidade Católica of Rio Grande do Sul (PUCRS). Currently, she is a professor at Universidade Estadual of Piauí (UESPI), Campus Poeta Torquato Neto, in Teresina, in the Languages licentiate and in the Professional Master's in Languages (ProfLetras). She researches Language Acquisition and Development. E-mail: normacampos@cchl.uespi.br

Wagner Rodrigues Silva holds a licentiate degree in Languages from the Universidade Federal of Pernambuco (UFPE), a master's and PhD in Applied Linguistics from the Universidade Estadual of Campinas (UNICAMP). Attended the post-doctoral training at the Hong Kong Polytechnic University (PolyU) and the Aswan University (Egypt). He is a researcher level 1D at CNPq; a member of the Advisory Committee for Languages, Literature Linguistics - CA-LL/CNPq (2021-2024); a member of the work group Professional Education of Teachers in Applied Linguistics (FELA/ANPOLL); a professor at Universidade Federal of Tocantins (UFT), Campus of Palmas, in the Pedagogy licentiate and the Language Post-Graduation Programs (master's and doctorate). He coordinates the research group Language Practices (PLES/UFT/CNPq); and publishes on scientific education, language teaching practices and teacher professional education, which are issues of interest for the research he develops and advises in the undisciplined field of Applied Linguistics. E-mail: wagnersilva@uft.edu.br

A procura, a invenção e a reivindicação neste livro nos fazem voltar para os processos, e não apenas para o produto, das práticas de aprendizado da escrita. A *procura* conduz as autoras e o autor a apontarem para os caminhos da pesquisa no processo pedagógico da alfabetização como busca contínua, como atitude curiosa por parte das alfabetizadoras em prática investigativa que se debruça sobre os manuscritos produzidos pelas crianças. A obra traz também essa reflexão sobre dados de escrita, produzidos em situação concreta de aprendizado, em escolas diferentes, a partir de abordagens diferentes, articulando as abordagens da alfabetização e do letramento.

Search, invention and claiming, in this book, bring us back to the process of learning to write practices, not its product alone. *Search* prompts the authors to indicate the path of research in the pedagogical practice of alphabetization as a continuous search, a curious attitude sustained by alphabetization teachers in investigative practices regarding the writings of school children. The book also reflects on written data, produced in concrete learning situations, at schools with different approaches, articulating the alphabetization and literacy approaches.

Claudiana Nogueira de Alencar
Presidenta da ALAB
President of ALAB



ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL

