



COMPREENDENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELA ÓTICA DO ALUNO

Rosenanda M. Oliveira ¹
Carolina Aparecida R. do N. Lopes ²

RESUMO

Levar tanto pedagogos quanto especialistas de Língua Portuguesa a compreenderem a complexidade do processo de alfabetização é uma das maiores dificuldades na formação de professores alfabetizadores. Alfabetizados há muitos anos, temos dificuldades de lembrar todo o esforço cognitivo que foi necessário para nos apropriarmos das convenções da língua portuguesa escrita. Como, então, proporcionar uma aprendizagem sobre esse importante e complexo processo, que não se restrinja à discussão teórica, descolada da vivência? Foi essa questão que nos moveu a pensar e criar dinâmicas que dessem conta desse desafio. Durante a formação de Analistas Técnico Educacionais do Programa Emergencial de Educação Pós-Pandemia: Reconstituindo Saberes – Alfabetização, elaboramos duas dinâmicas que permitiram aos participantes reviverem o processo de alfabetização, compreendendo, na prática, que esse processo precisa ser cuidadosamente planejado, a partir de atividades que levem o estudante a, paulatinamente, dominar todos os aspectos necessários à produção de textos na hipótese alfabética da escrita. Através da leitura do livro “A história do monstro Khápty” – da coleção “Um Dia na Aldeia”, Editora Sesi-SP e Cosac Naify – e da fonte Bookshelf Symbol 7 – para as atividades de escrita – foi possível simular a situação de analfabetismo com os participantes. Durante essa vivência, foi possível dar sentido e significado concreto à reflexão sobre princípios da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, e do Letramento, de Magda Soares. Na formação, foram discutidos aspectos teórico-metodológicos do processo de alfabetização e letramento, como a importância do contexto, do texto e do lúdico, a relevância do nome próprio para a aprendizagem inicial da escrita, dentre outros, permeando a reflexão com as mais recentes descobertas das Neurociências sobre o processo de aprendizagem e alfabetização, a partir das pesquisas de especialistas como Stanislas Dahene, Ana Luiza Neiva Amaral, Leonor Guerra e Suzana Herculano-Houzel. O produto dessa reflexão foi a produção de diferentes propostas de atividades lúdicas, por hipótese de escrita, para estudantes em processo de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, metodologia, formação, professores.

INTRODUÇÃO

No ano de 2022, o Sesi-SP iniciou o “Programa Emergencial de Educação Pós-Pandemia – Reconstituindo Saberes”, um programa de formação continuada para professores, que visava contribuir com as redes públicas do estado de SP nas ações para a recuperação das defasagens, após quase 2 anos de isolamento social devido à Covid-19. O programa teve 3 áreas

¹ Pedagoga, Mestre em Educação e Especialista em Neurociências, Analista Técnico Educacional do Sesi-SP e docente do curso de pós-Graduação em Gestão Escolar, da Faculdade Sesi de Educação, rosenanda.oliveira@sesisena.org.br;

² Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Analista Técnico Educacional do Sesi-SP, carolina.lopes@sesisp.org.br.



de atuação – Alfabetização (para o Ensino Fundamental I), Língua Portuguesa e Matemática (para o Ensino Fundamental II) e foi ofertado, gratuitamente, às redes municipais de educação do estado.

Na fase preparatória do programa, quatro analistas iniciaram o planejamento de ações formativas, dentro dos princípios do programa, que incluíam o referencial teórico de Emília Ferreiro, Ana Teberoski e Magda Soares na área da Alfabetização. A partir da inspiração da colega de Língua Portuguesa – que utilizou um mapa mundi formado pela palavra “amor” escrita em vários idiomas para nos sensibilizar para a situação do aluno não alfabetizado – busquei formular uma proposta formativa que auxiliasse os professores a se colocarem no lugar do estudante, desenvolvendo um olhar empático, sobretudo para os estudantes em defasagem no processo de alfabetização. Dessa busca, surgiram as duas dinâmicas apresentadas à supervisão do Programa Emergencial, em formato EAD. Reformuladas, a partir das sugestões recebidas e com o auxílio da colega Carolina Lopes, as dinâmicas foram utilizadas, pela primeira vez, na formação de analistas formadores de professores de Língua Portuguesa – realizada por mim, Carolina e pela, também analista, Dayane – e, depois, por mim, na formação de analistas de Pedagogia, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

As propostas foram pensadas para dar conta do desafio de sensibilizar os professores para as discussões teórico-metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura em língua portuguesa, de acordo com os referenciais do Programa Emergencial, independentemente de suas práticas de alfabetização, já em curso. Pretendíamos discutir a relevância do conhecimento sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Emília Ferreiro e Ana Teberoski) para o processo de alfabetização em uma língua de ortografia transparente³, como língua portuguesa e, além disso, discutir a importância do processo simultâneo de letramento (Magda Soares) e do “ambiente alfabetizador”.

Nossa intenção, com essa ação, era a de que os formadores tivessem uma ferramenta metodológica capaz de auxiliar os professores a compreenderem a complexidade do processo de alfabetização, a necessidade do planejamento de uma intervenção sistemática no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e para a importância do lúdico, neste contexto.

³ Para compreender os conceitos de transparência e opacidade da Língua, ver SOARES, 2021:103-122.



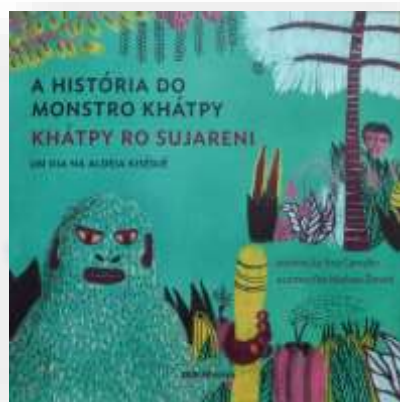
METODOLOGIA

A metodologia da ação formativa constituiu-se de duas dinâmicas interrelacionadas: uma atividade inicial de leitura, seguida de uma proposta de escrita.

Dinâmica 1: leitura para não leitores

A dinâmica de leitura foi realizada com o auxílio do livro “A história do monstro Khátpy” (CARVALHO, 2018) – da coleção “Um Dia na Aldeia”, da Editora Sesi-SP em parceria com a Editora Cosac Naify.

Essa coleção, é composta por 6 livros de contos da tradição oral de diferentes tribos indígenas brasileiras, filmados pelos próprios integrantes da tribo, durante o projeto da escola de cinema para povos indígenas “Vídeo nas Aldeias”⁴ e transformados em texto escrito.



Capa do livro



Página sem edição



Página com edição, para ocultar texto em português

A coleção foi escolhida por possibilitar a simulação de uma experiência de analfabetismo, pois traz o texto escrito em língua portuguesa e na língua original da tribo. Desse modo, cobrimos, cuidadosamente, a versão do texto em língua portuguesa, projetando a imagem das páginas do livro apenas com a versão na língua kisêdjê. Em um primeiro momento, solicitamos que um dos analistas se candidatasse à ler, sabendo de antemão que eles considerariam impossível, por desconhecerem os caracteres e as convenções do idioma. Após provocar a sensação de incapacidade de ler, fizemos a leitura do texto em português, tendo o

⁴ Para saber mais, acesse:

<https://www.sesispeditora.com.br/colecao-apresenta-diferentes-culturas-indigenas-para-pequenos-leitores/>
[Um dia na aldeia - YouTube;](#)
<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/areas.php?t=17;>



livro em mãos, ao mesmo tempo em que projetávamos na tela multimídia o texto na língua kisêdjê, para que os analistas acompanhassem a leitura.

Iniciamos a leitura por “procedimentos leitores”: mostramos as imagens e lemos o título, perguntando se eles tinham ideia do que o livro tratava, perguntamos o que eles acreditavam que o livro dizia, ao observar as imagens. Terminamos a leitura com outros procedimentos leitores como a confirmação, ou não, das hipóteses levantadas a partir da leitura de imagens e do título do livro, perguntamos se eles conheciam outros textos como aquele e se sabiam de que gênero textual se tratava. Finalizamos a dinâmica apresentando a coleção aos analistas e desvendando como foi possível ler o texto, que para eles parecia incompreensível.

Dinâmica 2: a importância do nome próprio no processo inicial de aquisição da escrita

A segunda dinâmica partiu do gancho possibilitado pela história. A partir do nome do monstro, Khátpy, e da tribo indígena, kisêdjê, e utilizando da fonte Bookshelf Symbol 7, propusemos a discussão sobre o conteúdo apontado como ponto de partida ideal para as práticas de escrita: o nome próprio.



Versão da dinâmica apresentada no I Congresso Internacional de Educação Sesi-SP

Inicialmente, projetamos na tela os nomes dos próprios analistas escritos com a fonte que, bem próxima dos caracteres da língua da tribo kisêdjê, torna-se incompreensível para quem não a conhece, simulando, novamente, a situação de analfabetismo com os participantes⁵. Não

⁵ Para o Congresso do Sesi-SP, utilizamos as fotografias de palestrantes bastante conhecidos.



tendo o domínio dos signos – ou em outras palavras, dos grafemas –, a escrita não representava coisa alguma para os analistas, em um primeiro momento. Mas, adquiriu significado e importância quando projetamos acima de cada palavra a foto do analista. Rapidamente, o que antes não tinha nenhum significado, adquiriu significado e sentido com o auxílio da imagem. Os analistas foram, então, convidados inicialmente a copiar o seu próprio nome e, depois, a partir dos nomes da “turma”, foram convidados a tentar escrever os nomes das formadoras. Foi possível, durante a proposta, perceber que os analistas se uniram para tentar escrever os nomes das formadoras, a partir dos caracteres iniciais dos seus próprios nomes, discutindo sobre o traçado de cada grafema, que para eles eram novos, e realizando sucessivas aproximações sobre a forma adequada de grafar uma nova palavra, cuja grafia ainda lhes era desconhecida. Arrematamos a dinâmica utilizando a fonte Edwardian Script ITC, com todas as letras maiúsculas, para simular a sensação de complexidade do traçado que os estudantes experimentam, quando estão iniciando a aprendizagem da letra cursiva.



Versão da dinâmica apresentada no I Congresso Internacional de Educação Sesi-SP

REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita, postulada por Emília Ferreiro e Ana Teberoski, foi pensada a partir da análise da escrita de inúmeras crianças, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Espanhola. Tal teoria estabelece que a criança constrói,



paulatinamente, a compreensão das convenções do sistema de escrita alfabético, passando por 4 fases, ou hipóteses:

❑ **Hipótese Pré-silábica:**

É uma hipótese que passa por evoluções. No início, as grafias não chegam a ser letras convencionais, por isso são, comumente, chamadas de garatujas. Quando a criança começa a dominar o traçado convencional, ainda mistura letras e números nas tentativas de escrever palavras. Finalmente, a criança chega à fase em que diferencia desenhos, letras, números e outras grafias, porém, ainda utiliza letras sem controle de quantidade.

Em suas tentativas de escrever palavras, pode passar por uma fase denominada “realismo nominal”, na qual escreve pseudo palavras que representam o tamanho da coisa que ela quer representar. Dessa forma a palavra “formiguinha” será escrita com poucas letras, por ser pequena, e a palavra boi será grafada com muitas letras, por ser um animal grande.

Ainda não há, portanto, correspondência entre grafema e fonema (letra-som), pois a criança não compreendeu que a escrita representa os sons da fala e que as palavras possuem partes (sílabas). Quase sempre, as escritas são fixas, só alterando a ordem das letras para palavras diferentes, e as letras utilizadas, em geral, são as do seu próprio nome.

❑ **Hipótese Silábica**

As crianças começam a **perceber** a relação intrínseca entre a escrita e os sons da fala, e entre letra e som, passando a representar cada sílaba com uma letra. Se a letra utilizada não apresenta nenhuma relação com as letras adequadas para representar a sílaba, nomeamos a escrita como “silábica sem valor sonoro”. Quando a letra utilizada apresenta relação com a sílaba, seja uma consoante ou uma vogal, nomeamos a hipótese como “silábica com valor sonoro”. Um dos conflitos que podem surgir, já nesta fase, é, por exemplo, ao escrever uma palavra monossilábica; a criança tem dificuldade em aceitar que pode ser necessária apenas uma letra para escrever uma palavra.

❑ **Silábico-Alfabética**

Ao observarem as escritas adultas, as crianças percebem que é feita de uma maneira diferente da forma que escrevem e começam a ter conflitos cognitivos. Descobrem que uma sílaba pode ser escrita com consoantes e vogais e começam a oscilar entre escrever a consoante ou a vogal de uma das sílabas e escrever outra sílaba de acordo com as convenções da escrita alfabética, por isso, a escrita é nomeada como silábico-alfabética. Ao escreverem palavras que



tem a mesma vogal, também, pode ser difícil aceitar que a palavra possa ser composta por letras iguais.

❑ **Alfabética**

Ponto final da aquisição das convenções do sistema de escrita alfabética, segundo Ferreiro e Teberoski (1999), a hipótese alfabética se consolida quando as crianças começam a utilizar todas as letras para representar as sílabas das palavras que intencionam escrever. Aqui os conflitos na escrita se dão em torno de questões ortográficas – X ou CH; G u J; S, SS ou C; R ou RR, acentuação etc. – ou gramaticais – pontuação, paragrafação etc.

Mas, segundo Magda Soares (2021), todos esses aspectos das diferentes hipóteses de escrita referem-se apenas à faceta mais, estritamente, linguística do processo de aquisição da língua escrita, tanto em suas características de sistema notacional – das relações fonema-grafema – quanto representacional – do que se quer dizer.

Há, ainda, duas outras facetas da escrita: a interativa – da escrita como instrumento de interação entre pessoas – e a sociocultural – dos usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes contextos socioculturais (SOARES, 2021: 29).

Desse modo, além do processo de alfabetização, concebido como o ensino da faceta linguística da língua, faz-se necessário, no Brasil, enfatizar-se a necessidade do trabalho, concomitante, de letramento, que trata, mais especificamente, das facetas interativa e sociocultural da língua escrita.

Segundo Magda Soares,

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

(SOARES, 2020: 27)

Do ponto de vista neurocientífico, o letramento, a partir da leitura de textos e do desenvolvimento de procedimentos de leitor, auxilia o estudante a aprender inferir e checar hipóteses, despertando sua curiosidade para a leitura e a escrita. A curiosidade promove o engajamento nas atividades de aprendizagem, promovendo a atenção e a concentração que são



essenciais para a consolidação de memórias de longo prazo (AMARAL e GUERRA, 2022; DAHENE, 2012).

Além disso, o processo de letramento, ao dar um contexto à escrita, em situações de uso social real, ajuda a antecipar significados e construir sentidos, o que, além de favorecer a retenção de informações por mais tempo na memória de trabalho, responsável pela elaboração dos raciocínios, ativa a “via semântica” de processamento da leitura e escrita no cérebro, que opera em paralelo com a “via fonológica” (DAHENE, 2012: 53-56). Portanto, podemos inferir que o processo de letramento auxilia na aprendizagem das convenções da escrita alfabética.

Com base nesse referencial, tínhamos bastantes motivos para justificar a abordagem escolhida para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, atrelando a alfabetização, na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, ao trabalho de Letramento, na perspectiva de Magda Soares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante essa vivência, foi possível dar sentido e significado concreto à reflexão sobre os postulados da teoria da Psicogênese da Língua Escrita e ao processo de Letramento, discutindo aspectos fundamentais do trabalho com as facetas linguística da alfabetização (SOARES, 2021).

A experiência com a leitura sensibilizou os analistas para a experiência que os estudantes vivenciam, quando acompanham a leitura de um livro, antes mesmo de serem alfabetizados. Discutimos sobre o ensino de procedimentos leitores, que auxiliam as crianças a anteciparem e inferirem sentidos, bem como a reconhecerem a estrutura do gênero textual e sua finalidade ou função social.

A dinâmica da escrita do nome lhes evidenciou a complexidade de traçar um grafema desconhecido, percebendo detalhes ínfimos que diferenciavam alguns deles, e o esforço cognitivo necessário, seja para fazer a “simples” cópia do próprio nome, que estava projetado na tela, mas principalmente para tentar grafar um nome desconhecido. Ao discutir as tentativas individuais de escrita e as discussões que os levaram às sucessivas aproximações da “escrita correta”, foi possível reconhecer e atribuir sentido às hipóteses de escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Destacamos que eles utilizaram estratégias bastante parecidas com as que os estudantes utilizam: buscar a letra inicial de um nome parecido, tentar verificar pelo som quantas grafias faltavam, tentar deduzir que caracter faltava ou qual poderia se utilizado no lugar.



Foi possível, assim, contextualizar e permear de sentido o conceito de ambiente alfabetizador, organizado a partir da exposição de vários materiais escritos na sala de aula e, dentre eles, a lista de nomes dos estudantes da turma, que funciona como exemplo de escrita estável. Discutimos a necessidade dos exemplos de escrita estável, inicialmente, com o apoio de imagens, que funcionam como auxiliares mnemônicos, permitindo aos estudantes que ainda não dominam os princípios da escrita alfabética atribuírem sentido ao escrito. Ao ter exemplos de escrita estável, os estudantes podem recorrer a eles para construir hipóteses sobre os significados dos grafemas e sua relação com a oralidade, durante suas tentativas de escrita.

Refletimos sobre a necessidade de explicitação das relações grafema-fonema e da consciência fonológica (DAHENE, 2012; SOARES, 2021), mas também sobre a importância de se partir do texto para a análise e síntese das convenções do sistema alfabético, contextualizando a escrita, o que permite ao estudante atribuir significado e sentido ao que lê e escreve, ativando a via semântica do processamento da leitura e escrita no cérebro do aprendiz (DAHENE, 2012). Abordamos, assim, a importância de se trabalhar os processos de alfabetização e letramento, simultaneamente, abordando as facetas interativa e sociocultural da escrita, junto à faceta linguística (SOARES, 2021).

Essa dinâmica permitiu, também, discutir a importância de imagens ou crachás com escrita do nome, para apoio quando o estudante ainda não alcançou a hipótese alfabética. E, ainda, nos permitiu tocar em temas controversos como a possibilidade de trabalhar a escrita de textos, desde o início do processo de alfabetização, levando o estudante a compreender os usos sociais da escrita, em contextos reais, na perspectiva do letramento, mesmo antes de estar alfabetizado, tendo a professora como escriba.

Discutimos, por fim, um tema ainda mais polêmico: a hora mais adequada de se introduzir a letra cursiva e iniciar o trabalho sistematizado com a ortografia e gramática é quando a hipótese alfabética já foi consolidada. Antes disso, o desafio de dominar todas as convenções da escrita alfabética é demasiado grande, para que a criança consiga dedicar esforço cognitivo para se apropriar, ao mesmo tempo, das convenções ortográficas.

Situamos nesta discussão os benefícios de se trabalhar a alfabetização através de atividades lúdicas: contação e leitura de histórias, jogos, brincadeiras, músicas, pois, segundo pesquisas da Neurociência, situações de ensino prazerosas ajudam o cérebro a secretar mais dopamina, o neurotransmissor “do prazer”. A dopamina está diretamente envolvida nos processos de atenção e concentração e da consolidação de memórias de longo prazo (DAHENE, 2012; AMARAL E GUERRA, 2022; HERCULANO-HOUZEL, 2005), sendo, portanto, extremamente importante para a aprendizagem.



Também, trabalhamos o envolvimento das emoções nos processos atencionais, sobretudo da atenção seletiva (AMARAL e GUERRA, 2022), indispensável à aprendizagem, correlacionando essa descoberta das Neurociências com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Esse conhecimento traz validação científica para a prática de se iniciar o trabalho de escrita a partir do nome próprio, o qual tem significado emocional e social, extremamente, relevantes para o aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas dinâmicas criadas permitiram aos participantes reviverem o processo de alfabetização, compreendendo, na prática, a complexidade do processo e a necessidade do planejamento intencional e cuidadoso das situações de ensino-aprendizagem. Essa vivência evidenciou a importância de elaborar atividades que levem, paulatinamente, o estudante a dominar todos os aspectos da escrita que são necessários à produção de textos na hipótese alfabética, o objetivo final do processo de alfabetização.

Os relatos dos analistas formadores demonstram que as dinâmicas alcançaram os objetivos propostos, sensibilizando-os para a necessidade de acolhimento dos estudantes durante um dos processos mais importantes de sua aprendizagem, pois a complexidade da aquisição das convenções da escrita alfabética se tornou evidente. Mesmo aqueles que, de início, não acreditavam, não gostavam ou desconheciam a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, conseguiram atribuir-lhe sentido e importância ao vivenciarem as dinâmicas.

A compreensão teórica desse processo tornou mais fácil para os analistas pensarem nas escolhas metodológicas e na seleção e elaboração de atividades. O produto dessa reflexão foi a produção de diferentes propostas de atividades lúdicas, por hipótese de escrita, para estudantes em processo de alfabetização.

Consideramos, portanto, que os objetivos estabelecidos para a proposta foram alcançados e serviram de inspiração para os analistas buscarem maiores conhecimentos teórico-metodológicos sobre o processo de alfabetização.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva e GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2022.

CARVALHO, Ana (adaptação). A história do monstro Khátpy – um dia na aldeia kisêdjê. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

DAHENE, Stanislas. Os neurônios da leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Penso, 1999.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. Alfalettrar. São Paulo, Contexto, 2020.