

A FACETA LINGUÍSTICA DA ALFABETIZAÇÃO: ESCRITA INVENTADA E APROPRIAÇÃO DO PRÍNCIPIO ALFABÉTICO POR CRIANÇAS DE 6 ANOS

THE LINGUISTIC FACET OF LITERACY: INVENTED WRITING AND APPROPRIATION OF THE
ALPHABETICAL PRINCIPLE BY 6-YEAR-OLD CHILDREN

Valéria Barbosa

Universidade Federal de Minas Gerais
valeriabarbosamachado@gmail.com

RESUMO

Fundamentando-se nos estudos de Magda Soares (1985, 2004, 2016 e 2020) e na construção teórica das facetas da alfabetização e do letramento e suas especificidades, pretende-se, neste estudo, privilegiar a faceta linguística da alfabetização e os processos de apropriação do sistema de escrita por crianças de 6 anos oriundas de uma escola pública. Magda Soares explicita a coexistência e a correlação entre a Psicogênese da Língua Escrita e o desenvolvimento da consciência silábica e grafofonêmica e ressalta que saber nomear as letras auxilia a criança a avançar de uma escrita em que as letras são usadas de forma aleatória até a fase da fonetização da escrita. A partir desses pressupostos, será feita análise das estratégias de mediação desenvolvidas em um Programa de Escrita Inventada e suas contribuições para a prática alfabetizadora.

Palavras-chave: Facetas da alfabetização e do letramento; Faceta linguística; Escrita inventada; Criança; Consciência fonológica.

ABSTRACT

Based on the studies of Magda Soares (1985, 2004, 2016 and 2020) and on theoretical construction of facets of literacy and their specificities, this study intends to privilege the linguistic facet of literacy and the processes of appropriation of the writing system by 6-year-old children from a public school. Magda Soares explains the coexistence and the correlation between the Psychogenesis of the Written Language and the development of syllabic and graphophonemic awareness and points out that knowing how to name the letters helps the child to advance from a writing in which the letters are used randomly to the phonetic phase of writing. Based on these assumptions, an analysis will be made of the mediation strategies developed in an Invented Writing Program and their contributions to the literacy practice.

Keywords: Literacy and reading instruction facets; Linguistic facet; Invented writing; Child; Phonological awareness.

Introdução

No título deste artigo está anunciado que o foco do estudo recai sobre a faceta linguística da alfabetização. Para entrar na especificidade dessa faceta, torna-se relevante retomar as facetas da alfabetização tal como evidenciadas por Magda Soares no período de 1985 a 2020. Para isso, serão tomados, neste artigo, os seguintes textos de referência: “As muitas facetas da alfabetização” (1985); “Letramento e alfabetização (2004): as muitas facetas”; “Alfabetização: a questão dos métodos” (2016); e “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020).

Em 1985, com a publicação do artigo intitulado “As muitas facetas da alfabetização”, abre-se um novo paradigma no campo da alfabetização, quando Magda Soares aponta a complexidade desse fenômeno e a necessidade de se articular as diferentes áreas do conhecimento, a fim de romper com o recorrente fracasso na alfabetização. O referido artigo está organizado em três tópicos envolvendo o conceito de alfabetização, cuja natureza do processo e seus condicionantes serão apresentados brevemente.

Com relação ao conceito de alfabetização, esse é entendido como um “processo de representação de grafemas em fonemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 1985, p.21). Nota-se que estão fundidos os conceitos de alfabetização e de letramento, uma vez que, à época, ainda não havia sido “inventado” o conceito de letramento do modo como hoje é empregado no vocabulário educacional¹. Assim, o conceito de alfabetização diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos (individuais), mas também é preciso incluir os “determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 1995, p.21).

Com relação à natureza da alfabetização, o foco é posto nas contribuições das diferentes áreas do conhecimento que auxiliam na compreensão das habilidades de escrita: a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Linguística. Na data da publicação do artigo (1985), estava em evidência o paradigma construtivista, tendo como principal referência os estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro, com foco nos “estágios de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança” (SOARES, 1995, p.22). As outras ciências, citadas nesse artigo, tiveram um impacto menor nas pesquisas e, também, na sala de aula. A psicolinguística, com foco no processamento da leitura (informações visuais e não visuais); a sociolinguística, com destaque nos impactos das variações dialetais regionais e sociais na produção do fracasso na alfabetização; e a faceta propriamente linguística, com enfoque nas relações grafemas e fonemas. Por fim, a autora trata dos condicionantes sociais, culturais e políticos e, para isso, resgata os pressupostos freireanos, que postulam uma concepção de alfabetização como um processo de conscientização e uma forma de ação política. Nesse viés, a autora defende também que “uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e a integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente, e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (SOARES, 1985, p. 23).

Tendo como objetivo retomar o conceito de alfabetização apresentado em 1985, o artigo datado de 2004 está organizado em três partes: a invenção do letramento, a “desinvenção” da alfabetização e a reinvenção da alfabetização. O argumento central do texto é resgatar a especificidade da alfabetização, que, segundo a autora, foi “apagada” ou pouco evidenciada no período em que ela denominou de “a invenção do letramento”. O termo letramento foi inserido no vocabulário educacional, de forma mais intensa, nos anos de 1990, cujo sentido atribuído ao conceito no Brasil foi diferente daquele utilizado nos Estados Unidos, França e Inglaterra. Nesses países, há uma nítida distinção entre a aprendizagem

¹ O termo letramento já estava dicionarizado anteriormente, mas com o seguinte significado: “versado em letras, erudito” (SOARES, 2006, p.16).

inicial da língua escrita e os usos e as funções da escrita; já no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento aparecem difusos, o que explica o apagamento da especificidade da alfabetização.

Diante do exposto, a autora defende a necessidade de evidenciar a alfabetização, desconstruindo a ideia de que basta a criança estar inserida em um contexto de letramento que ela será capaz de descobrir, por si mesma, as relações entre fonema e grafema. Para finalizar, a autora expõe que são várias as facetas da alfabetização, envolvendo “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema” e, também, são várias as facetas do letramento, ou seja: “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p.15).

Em 2016, Magda Soares retoma as ideias anteriores e sistematiza três facetas da alfabetização e do letramento, sendo uma faceta propriamente linguística, que diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita; e a autora completa:

as duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o *objeto* de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o *objeto* do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos (SOARES, 2016, p. 38).

Nota-se, ao longo de mais de duas décadas, um fio condutor, que perpassa todas as publicações de Magda Soares sobre o conceito de alfabetização, quer seja, um fenômeno multifacetado. No primeiro texto, apesar do conceito de letramento ainda não ter sido inventado, a complexidade das facetas estava amparada na denominação de “alfabetização plena”. No segundo, com a invenção do conceito de letramento, ficam evidenciadas as habilidades que devem ser trabalhadas em cada faceta e que essas facetas não podem ser dissociadas, como exposto a seguir:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2004, p. 14).

Seguindo essa premissa de não dissociar alfabetização e letramento, na publicação de 2020, predomina a dimensão pedagógica e Magda Soares cria o neologismo “Alfalettrar”, visando traduzir sua tese inicial de construir uma “teoria coerente da alfabetização” (SOARES, 1985, p.21). No livro, *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, os conceitos de alfabetização e letramento são assim explicitados:

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de 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, p.27).

A faceta linguística e o Programa de Escrita Inventada

Após apresentar esse breve panorama sobre as facetas da alfabetização e do letramento, pretendo-me, neste artigo, colocar foco na faceta linguística, ou seja, no desenvolvimento e na aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Vale ressaltar que o processo de apropriação do sistema de escrita pela criança é um processo individual, regido pelas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, com participação efetiva das mediações do adulto. Sobre isso, Magda Soares esclarece:

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético (SOARES, 2020, p.51).

Assim, o processo de desenvolvimento da escrita segue uma linha de progressão, conforme estudos de Ferreiro (1985, 2022), que vai de uma fase pré-fonetizante ou pré-silábica² até a hipótese alfabética. Soares, ao fazer uma releitura dessas fases, explicita a coexistência e a correlação entre a conceitualização da escrita pela criança (Psicogênese da Língua Escrita) e o desenvolvimento da consciência silábica e da consciência grafofonêmica. Além disso, a autora ressalta que a criança precisa saber nomear as letras, pois esse conhecimento servirá de ponto de partida para avançar de uma escrita em que as letras são usadas de forma aleatória até a fase da fonetização da escrita. Aliado a isso, Magda ressalta que a consciência silábica se inicia na fase pré-fonológica. Desse modo, investir em uma reflexão que visa segmentar a cadeia sonora da fala em atividades envolvendo a marcação das sílabas, rimas e aliterações irá favorecer o desenvolvimento de uma escrita silábica e, paulatinamente, até uma escrita alfabética.

Ainda sobre a pré-história da escrita infantil, Magda Soares nos ajuda a entender as diferenças entre a perspectiva de Lúria e a de Ferreiro e Teberosky: na primeira, o objetivo que se quer conhecer diz respeito ao uso da escrita pela criança; na segunda, de Ferreiro e Teberosky:

o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação, que as pesquisadoras analisam sob a perspectiva da psicogênese, no quadro da teoria piagetiana. Assim, graças à sua ênfase na compreensão pela criança, da natureza do sistema de escrita, mais que em seu uso – no caso de Lúria, em seu uso instrumental -, a teoria de Ferreiro e Teberosky traz uma contribuição fundamental para a discussão do tema deste livro, a faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2016, P.62).

Como mencionado anteriormente, o estudo que será apresentado agora volta-se para a faceta linguística da alfabetização, visando abordar o processo de compreensão do princípio alfabético pela criança de 6 anos e as mediações do adulto como papel facilitador dessa progressão. O problema que direcionou a pesquisa emergiu da seguinte situação: em 2018, crianças com idade de 6 anos de duas turmas de uma escola pública pouco avançaram no processo de construção da escrita, após 4 meses do início das aulas.

2 Ferreiro apresenta alguns inconvenientes no termo pré-silábico e prefere usar o termo pré-fonetizante (Ferreiro & Zen, 2022).

A partir de uma avaliação diagnóstica composta pela escrita de nove palavras (BOTA, DADO, VILA, PIA, MODA, FADA, MAPA, DAVI, PULA), 35 crianças de um total de 55 (2 turmas do 1º ano do Ensino Fundamental) ainda apresentavam uma escrita pré-fonetizante. O que fazer diante de tal situação? Como fazer com que as crianças se apropriassem do princípio alfabético? A partir dessas questões, traçou-se o seguinte objetivo de pesquisa: analisar as estratégias de mediação desenvolvidas no Programa de Escrita Inventada para compreensão da apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos.

Com esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção, inspirada no Programa de Escrita Inventada, conforme pressupostos definidos por Margarida Alves Martins, do Instituto Universitário Ciências Sociais e da Vida (ISPA-Lisboa/Portugal). A autora desenvolve investigações dessa natureza desde 2006 e definiu algumas orientações. Segundo a autora, as crianças têm que:

- (a) Pensar no número e no tipo de letras a escrever;
- (b) Comparar a sua escrita com uma mais evoluída;
- (c) Avaliar qual será melhor;
- (d) Justificar a sua escolha.

O adulto:

- (a) Chama a atenção para as letras utilizadas por ambas as crianças e para os sons das palavras no oral, nomeadamente a letra inicial e o som inicial;
- (b) Chama a atenção progressiva para outras letras e suas correspondências no oral, para além da letra inicial;
- (c) As ajudas são adaptadas ao nível de cada criança.

Estas sessões caracterizam-se pela:

- (a) Utilização de palavras curtas, mono e dissilábicas, compostas por letras conhecidas com correspondências grafo-fonológicas tão directas quanto possível;
 - (b) Utilização em cada uma das sessões iniciais de palavras começadas pela mesma letra;
 - (c) Utilização nas sessões iniciais de algumas palavras facilitadoras cuja sílaba inicial coincide com o nome de uma letra conhecida;
 - (d) Chamada de atenção para as letras utilizadas por ambas as crianças e para os sons das palavras no oral, nomeadamente a letra inicial e o som inicial;
 - (e) Chamada de atenção progressiva para outras letras e suas correspondências no oral, para além da letra inicial;
 - (f) Utilização em cada uma das sessões finais de palavras começadas por letras diferentes.
- (ALVES MARTIS, 2014. p.7).

A partir desses pressupostos, foi desenvolvido um Programa de Escrita Inventada composta por oito sessões com duração entre 15 e 20 minutos, e, em cada sessão, as crianças escreveriam três palavras. Essas palavras foram seleccionadas a partir de princípios linguísticos pré-definidos, com relação ao número de sílabas e da estrutura silábica. A maioria das palavras seleccionadas são dissílabas (DADO, VOVÓ, VENTO, PAPO, BALA, BOCA, MOLE, MEDO, MICO, MATA, LUA, TIME, TATU, VILA) e alguns monossílabos (PAI, PÉ, MAU, RI, REI). Também foram seleccionadas cinco palavras que exibem o princípio acrofônico (DEDO, VEZ, PENA, BEIJO e TEIA).

Neste artigo, será feita análise de um grupo composto por quatro crianças, com idade de 6 anos, que apresentavam as seguintes escritas para a palavra FADA: ANIU – ALAE – IOSASI – SHOIO, ou seja, apresentavam uma escrita pré-fonetizante.

As escritas pré-fonetizantes, para Emilia Ferreira, se caracterizam por não estabelecer uma relação entre escrita e pauta sonora e são compostas por uma sequência aleatória de letras, sem atentar para seu valor sonoro correspondente. Magda Soares analisa essas escritas pré-fonológicas e procura elencar alguns conhecimentos construídos pelas crianças sobre o nosso sistema de escrita: sabem que se escreve com letras, sabem que desenhar é diferente de escrever, sabem a direção da escrita, sabem o traçado das letras, sabem a ordem das letras do alfabeto, mas ainda não desenvolveram a consciência fonológica. Segundo Soares (2016), a consciência fonológica é um *continuum* e existe uma hierarquia envolvendo consciência de rimas e aliterações e a consciência da sílaba se mostra anterior à consciência fonêmica.

Parece, pois, que a percepção de rimas e aliterações se desenvolve espontaneamente na criança pequena como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltam segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à semelhança fonológica global entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas e aliterações e também a produzir rimas e aliterações (SOARES, 2016, P. 183-184).

Partindo desse pressuposto, uma estratégia utilizada com frequência nas mediações é a repetição da palavra e sua segmentação em sílabas em momentos peculiares, mas não uma repetição fora de contexto. Outro aspecto relevante do Programa de Escrita inventada diz respeito à organização do grupo: o trabalho é desenvolvido em pequenos grupos, compostos por 4 crianças, que são desafiadas a escrever uma palavra cujo significado elas identifiquem com facilidade e cuja sílaba inicial coincida com o nome de uma letra, por exemplo, **BEIJO**. Um segundo aspecto diz respeito à proposição de uma escrita colaborativa e não uma escrita individual; de modo algum, o programa propõe uma competição, pelo contrário, valoriza e estimula o trabalho colaborativo. Desse modo, as crianças precisam partilhar suas ideias e argumentar sobre as letras que vão escolher para a escrita da palavra. Então o papel do mediador é colocar questões, solicitar explicações sobre as escolhas feitas pelas crianças ou fornecer pistas linguísticas. Por fim, é importante que seja feito um confronto entre o registro da escrita inventada colaborativa e a escrita convencional, visando permitir uma reflexão e análise e desenvolver a consciência fonológica. Essa consciência é desenvolvida quando a criança dissocia significante do significado e desenvolve a “capacidade de focalizar os sons das palavras” (SOARES, 2016, p.166).

Diante do exposto e alinhado com o pressuposto de Magda Soares, no PEI, o texto é considerado como o eixo central que promove a articulação entre a alfabetização e o letramento. Tal como preconizado por Magda Soares, “a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (SOARES, 2020, p.34).

A partir dessa premissa, iniciamos o Programa de Escrita Inventada com a leitura do livro *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado. A escolha do livro se deu a partir de sua estrutura composicional, em forma de quadrinhas, e seu conteúdo temático. As quadrinhas são poemas de quatro versos, contendo duas palavras que rimam e entrelaçam temáticas envolvendo contos de fadas, contos modernos, cantigas e alimentos.

A quadrinha lida, no episódio que será analisado, é a seguinte:

A Isadora comeu
três cachorros de uma vez.
Mas só comeu as salsichas,
senão, não comia três.

O Henrique pegou os pães,
Recheou logo com queijo.
Depois abraçou a irmã
e ainda ganhou um beijo.
(MACHADO, 2010, p.25)

A mediadora, ao fazer a leitura das duas quadrinhas, mostrou as personagens do livro e fez pequenas pausas, que permitiram a interação das crianças com o texto. Isso fez com que as crianças voltassem sua atenção para a tarefa e para a compreensão da estrutura e função social do texto. A partir da compreensão da estrutura da quadrinha, as próprias crianças descobriram qual a palavra que seria escrita: BEIJO. Segue o excerto das interações:

Mediadora: “A Isadora” - que é essa menina aqui – [aponta no livro]. “Comeu três cachorros de uma vez”. [pausa]

Ana Júlia: cachorro-quente?

Mediadora: Deve ser. “mas só comeu as salsichas, senão, não comia três”. Como é o cachorro-quente? Um pão e uma salsicha. Só que a Isadora comeu três, só que ela não comeu o pão, só comeu as salsichas.

Ana Júlia: A salsicha é delícia.

Mediadora: O Henrique pegou os pães, recheou logo com queijo. Depois abraçou a irmã e ainda ganhou um...

Crianças: Beijo.

Como mencionado anteriormente, a quadrinha está estruturada em quatro versos contendo palavras que rimam. Ao observar as rimas da primeira quadrinha composta pelas palavras VEZ e TRÊS, as crianças descobriram, pela estrutura e pelo conteúdo temático, qual a palavra que rimava com QUEIJO e disseram BEIJO. Como aponta Soares (2016), apenas essa sensibilidade à semelhança fonológica global entre palavras não é suficiente para a compreensão do princípio alfabético, é preciso uma atenção dirigida para os sons da palavra, por meio de atividades sistemáticas e intencionais. A seguir, serão apresentadas algumas pistas linguísticas que foram desenvolvidas no Programa de Escrita Inventada pela mediadora.

Mediadora: Beijo. Ganhou um beijo da irmã. Nós vamos escrever a palavra BEIJO. BEI-JO.

Dérick: BEI-JO. Começa com B.

Ana Júlia e Keven: É com B.

Mediadora: Tem B? Olha BEI-JO.

Mediadora: Posso colocar o B?

Crianças: Pode.

Mediadora: Como é o B?

Ana Júlia: Faz um tracinho, uma barriguinha e depois outra barriguinha.

Mediadora: [Faz a letra B no papel]. É isso?

Crianças: Sim.

Mediadora: [Se dirige ao Keven] – Você não fez, não quis? Faz no ar.

Keven: [Faz a letra B no ar corretamente]

Nesse excerto, ficam evidenciadas duas estratégias fundamentais desenvolvidas pela mediadora: a gestão do grupo, visando à participação de todos os integrantes na tarefa, e a checagem do conhecimento do traçado da letra B e seu respectivo som. A escolha da palavra BEIJO foi intencional, uma vez que o nome da letra auxilia na correspondência do início da sílaba da palavra. O princípio acrofônico diz respeito à relação entre o nome da letra e sua correspondência ao fonema que a letra representa, por exemplo, o nome da letra “BÊ” remete à sílaba BE.

Na continuidade do episódio da escrita da palavra BEIJO, será retomada a estratégia de segmentar a palavra em sílabas. Conforme evidenciado por Soares (2016), a capacidade da criança de reconhecer as sílabas é precoce e esse conhecimento pode possibilitar a construção de uma escrita silábica.

O passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente – a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas (SOARES, 2016, P. 187).

No excerto a seguir, nota-se que a estratégia da mediadora é indagar sobre a letra que vem na sequência da letra B, e ela lança mão, novamente, da estratégia de segmentar a palavra em sílabas.

Mediadora: E depois do B? Para escrever BEI-JO.

Dérick: BEI-JO. B e o C?

Keven: É o A.

Ana Júlia: tem não! [balança a cabeça]

Mediadora: Tem A? BEI-JO.

Ana Júlia: Tem não! [balança a cabeça]

Dérick: BEI-JO.

Keven: Minha mãe disse que tem A.

Mediadora: BEI-JO.

Dérick: B e O. BEI-JO.

Ana Júlia: Eu confio nele [aponta para o Keven].

Mediadora: Dérick acha que é o B e O [a mediadora faz o registro na folha BO]

Dérick: [Pega o papel e faz a leitura]. BEI-JO.

Em um primeiro momento, Dérick responde que depois do B vem o C, ao responder a indagação da mediadora “E depois do B?”, provavelmente ele está se referindo a ordem alfabética. Keven indica que é a letra A e é logo contestado pela Ana Júlia. Mais uma vez, a mediadora repete a estratégia de segmentar a palavra em sílabas e essa estratégia é seguida por Dérick; nesse momento ele percebe o som da letra O na sílaba final da palavra e indica as letras na sequência: BO. Ao fazer a leitura da ficha com as letras BO (registro feito pela mediadora), Dérick confirma sua hipótese silábica com valor sonoro.

Ressalta-se que as pistas linguísticas fornecidas pela mediadora não são respostas prontas, mas estratégias que consistem em repetir a palavra pausadamente, dividindo-a em sílabas orais. Essa estratégia cria a possibilidade de a criança desenvolver a consciência de que “a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras” (SOARES, 2020, p.87). Observa-se que a escrita produzida pelas crianças, a partir da mediação do adulto, não é mais uma escrita pré-fonetizante, mas uma escrita silábica, com a indicação de uma letra para cada sílaba (Ferreiro, 2001), como mostra o excerto a seguir.

Mediadora: Aqui vocês acham que é B e A [Registro feito pela mediadora BA]. [Mostra o registro para Ana Júlia e solicita a leitura].

Ana Júlia: Bei-Jo. Eu confio nesse [aponta para a escrita BO]. Porque é o O.

Mediadora: O que você acha? [Direciona a questão para o Dérick]

Dérick: BEI-JO [aponta registro BO] – aqui está BEI-JA [aponta registro BA]

Mediadora: Keven, você está pensando?

Keven: Eu estou ficando com esse. [Aponta para o registro BA].

A estratégia da leitura de verificação, após a escrita de uma palavra, leva a criança a pensar sobre a sequência das letras na palavra. Emilia Ferreiro defende a leitura de verificação sob o seguinte argumento: a leitura da escrita produzida pela criança cria conflitos cognitivos e leva a criança a rever suas hipóteses. A autora expõe que “a aquisição da língua escrita inclui a leitura, mas não a coloca adiante da escrita”. Em nota, completa:

Poderia ainda dizer que privilegia a escrita como ato mais completo e mais rico em oportunidades de enfrentar conflitos: toda escrita (diferente de um mero ato gráfico de cópia) supõe a leitura, mas não o inverso; como ato resultivo produz um objeto específico que transcende os limites temporais do ato e, por essa razão, permite confrontos que a leitura não permite etc. (FERREIRO, 2000, p.75).

No próximo excerto, a estratégia utilizada pela mediadora é a de comparar as escritas inventadas produzidas pelas crianças com a escrita convencional, entretanto, conforme orientações de Margarida Alves Martins, essa informação não é revelada para as crianças, mas é dito que se trata de uma escrita produzida por um grupo de crianças da mesma idade, visando gerar a dúvida e a possibilidade de comparação e reflexão metalinguística, como será demonstrado no fragmento a seguir.

Mediadora: Vou mostrar como um outro grupo escreveu a palavra [Mostra a escrita convencional].

Dérick: É o B.

Ana Júlia: B B – O O [Compara as escritas].

Mediadora: E essa letra aqui? [Aponta para o J] Vocês conhecem?

Dérick: Jota.

Mediadora: Como é o som do J?

Ana Júlia e Dérick: JO

Mediadora: E tem esse som em BEIJO?

Dérick: BEI – JO.

Ana Júlia: BEI-JO

Mediadora: Qual escrita que vocês escolhem com sendo a correta?

Ana Júlia: Aponta [BEIJO].

Dérick: Aponta [B O].

Keven: Aponta [B A].

Ao comparar as escritas produzidas pelas crianças (BA e BO) com a escrita convencional, para fins de reflexão metalinguística³, somente Ana Júlia parece ter compreendido que na escrita da palavra BEIJO deveria conter mais letras e opta pela escrita convencional. Derick e Kevin mantêm a hipótese silábica, sendo a primeira escrita silábica com pertinência sonora e a segunda também silábica, mas sem correspondência sonora da última sílaba. O argumento de Kevin foge da análise linguística, ao afirmar que “a minha mãe disse que é com A”. Então, as crianças, mesmo diante de um mesmo contexto de ensino, apresentam compreensões diversificadas sobre os modos de representar as relações entre grafemas e fonemas. Isso justifica a necessidade de realizar diagnósticos frequentes e mediações que favoreçam a apropriação do princípio alfabético, por meio de atividades desafiadoras e colaborativas.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se retomar as facetas da alfabetização e do letramento, a partir dos estudos de Magda Soares, datados de 1985, 2004, 2016 e 2020. Ao longo de quatro décadas, é possível acompanhar a linha de pensamento da autora. Na década de 80, o destaque é para a complexidade do fenômeno da alfabetização e a necessidade de se articular as diferentes áreas do conhecimento, a fim de romper com o recorrente fracasso na alfabetização. No início dos anos 2000, com a “invenção” do conceito de letramento, Magda Soares chama a atenção para as várias facetas da alfabetização e do letramento. Em 2016, as facetas são sistematizadas em faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural, sendo a faceta linguística a tônica do livro *Alfabetização: a questão dos métodos*. No capítulo sobre consciência fonêmica e alfabetização, há dois tópicos que ajudaram na análise dos dados apresentados neste artigo. São eles: “A escrita inventada no processo de compreensão do princípio alfabético” e “Escrita inventada: efeitos de mediações”. Nesses tópicos, são apresentadas pesquisas sob a perspectiva psicogenética com base nas hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças e, também, a perspectiva fonológica, que ajuda a entender o desenvolvimento da consciência fonológica. É preciso, então, compreender e investigar essas duas perspectivas, e a escrita inventada é o elo entre elas, considerando que:

A escrita inventada é o comportamento infantil que claramente evidencia essa reciprocidade: ela revela os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, na medida em que se desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro” (SOARES, 2016, p. 237).

3 “A capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação, é o que denomina consciência metalinguística, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 125).

O estudo apresentado aqui tem como foco a faceta linguística da alfabetização. Magda Soares explica que a dimensão do linguístico não é a mesma em todas as facetas e a faceta propriamente linguística diz respeito ao processo de aprendizagem inicial da língua escrita. “Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita constitui uma tecnologia que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema” (SOARES, 2016, p.38).

Procurou-se trazer alguns elementos que contribuam para as reflexões sobre a faceta linguística, a partir da análise de um grupo composto por quatro crianças com idade de 6 anos, que, antes de ser submetido ao Programa de Escrita inventada, apresentava escritas pré-fonetizantes. Na análise do episódio da escrita da palavra BEIJO, com apoio da mediadora, observa-se a construção pelas crianças de uma escrita silábica com valor sonoro. Nota-se que as crianças não foram expostas a um modelo para copiar a palavra, mas foram levadas a pensar sobre a escrita, tendo o adulto um papel muito importante na mediação das interações entre as crianças, levando-as a pensar sobre as relações grafofônicas, a confrontar suas hipóteses de escrita e a verbalizar seu pensamento⁴. As estratégias utilizadas pela mediadora vão desde a contextualização da palavra a ser escrita, a partir da leitura de duas quadrinhas (faceta interativa), até o conhecimento de letras, sua grafia e seu som correspondente (faceta propriamente linguística). Além disso, as pistas linguísticas de repetir a palavra e segmentá-la em sílabas, visando o desenvolvimento da consciência silábica, o registro da letra indicada pelas crianças, a leitura de verificação e o confronto com a escrita convencional, são estratégias fundamentais para a apropriação do princípio alfabético. Diante do exposto, acredita-se que o Programa de Escrita Inventada se articula com uma “ação educativa que põe o foco não só no ensino, mas no ensino em função da aprendizagem” (SOARES, 2020, p.289).

Referências

ALVES MARTINS, Margarida. Escritas inventadas. In book: *Entre a teoria os dados e o conhecimento II: Olhares para uma realidade* (pp. 15-26). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Editores: A. Vasconcelos, F. Botelho, J. Pinto, J. Duarte. Jan./2014.

BARBOSA RESENDE Valéria; MATARELLE, Tarsis. Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e a mediação do adulto. In: *Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada* [Recurso eletrônico] / Daniela Freitas Brito Montuani et al. (orgs.). - Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021.109 p.

BARBOSA RESENDE, Valéria e MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Educ. rev.* [online]. 2020, vol.36.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.102p.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. *Revista Práxis Educacional*, 2022, v. 18, n. 49.

MACHADO, Ana Maria. *Delícias e gostosuras*. Editora Salamandra, 2010. 26p.

4 A análise das verbalizações das crianças se constituíram como foco da publicação de BARBOSA RESENDE & MATARELLI (2020, p. 47-50), que apresentam as seguintes categorias relacionadas às verbalizações das crianças no Programa de Escrita Inventada: i) pronunciar a palavra e as sílabas que compõem a palavra; ii) identificar letras; iii) concordar ou discordar de uma verbalizações das crianças; iv) estabelecer relações grafofônicas na leitura de verificação; e v) comparar escrita inventada e escrita convencional.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 52, p.19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./fev./mar./abr./, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

Recebido em: 26/07/2023

Aprovado em: 01/09/2023