

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 20 - NÚMERO 1 - JAN. / MAR. 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Irineu Manuel de Souza

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silvaz
VICE-DIRETORA | Mariane Rossi Stumpf

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Rodrigo Acosta Pereira
SUB-CHEFE | Nubia Rech

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Valter Pereira Romano
VICE-COORDENADOR | Daniil do Nascimento e Silva

APOIO

FAPESC – EDITAL 21/2022

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 20, n. 1 (2023)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2019 –Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>
DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>
Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>
Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>
DOAJ - <https://doaj.org>
EBSCO - <http://www.ebsco.com>
Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>
Latindex - <http://www.latindex.org>
Sumários.org - <http://www.sumarios.org>
Redib: <https://www.redib.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 20 | NÚMERO 1 | JAN./ MAR. 2023

AS LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO

Fabiana Giovani

Ana Cláudia de Souza

(org.)

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 20 | n. 1 | p. 8687-8824 | jan./ mar.2023

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR | Eric Duarte Ferreira, UFSC, Brasil | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim | Anderson Jair Goulart. UFSC, Florianópolis | Igor Valdeci Ramos da Silva. UFSC, Florianópolis, BR | Jéssica Forini Ramon. UFSC, Florianópolis, BR | Nathalia Müller Camozzato. UFSC, Florianópolis, BR | Nelly Andrea Guerrero Bautista. UFSC, Florianópolis, BR | Priscila de Souza UFSC. Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann. UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Geraldi** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet . University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva . UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPF, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Amoako Bofo - "Monstera Leaf Sleeves" – 2022 / Ghana

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

NAS REDES

<https://www.instagram.com/forumlinguistico/>

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

8697

ANA CLAUDIA DE SOUZA E FABIANA GIOVANI

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

ALFABETO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM ARTEFATO | *Alfabeto: la construcción social de un artefacto* | Alphabet: the social construction of an artifact

8709

JOÃO WANDERLEY GERALDI

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO
 |*Principales contribuciones de la lingüística a la alfabetización* | Linguistics main
 contributions to literacy`

8716

LEONOR SCLiar-CABRAL E OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG

OS DÍGRAFOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | *Los dígrafos del portugués brasileño en la escritura de alumnos de los primeros años de la escuela primaria* | The Brazilian Portuguese digraphs in the spelling of students of the first years of elementary school

8727

ANA RUTH MORESCO MIRANDA, LISSA PACHALSKI E LORENZO STEINHORST RICHETTI

A CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: QUANDO A CRIANÇA TEORIZA A VIDA VIVIDA PELA LINGUAGEM | *El niño en el proceso de alfabetización: cuando el niño teoriza la vida vivida a través del lenguaje* | The child in the literacy process: when the child theorizes life lived through language

8746

NELITA BERTOLOTTO E FABIANA GIOVANI

POTENCIALIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTOS: PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS | *Potencialidades de la alfabetización y las (multi)alfabetizaciones: propuestas y perspectivas* | Potentialities of Literacy and (multi)literacies: propositions and perspectives

8757

VANESSA SUZANI DA SILVA BANDEIRA, CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA E SIMONE WEIDE LUIZ

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA PARA A REFLEXÃO
EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO** | *Aportes de la
lingüística contemporánea a la reflexión sobre la Alfabetización y el Letramento* |
Contributions of Contemporary Linguistics to the reflection on Literacy

8774

MARIA SÍLVIA CINTRA MARTINS

**A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA DO PROJETO O PULO
DO SAPO** | *La alfabetización en la perspectiva lingüística del proyecto O Pulo do
Sapo* | Literacy from a Linguistic perspective based on the project *O Pulo do Sapo*

8787

LUIZ CARLOS CAGLIARI

ENTREVISTA | *ENTREVISTA* | INTERVIEW

ENTREVISTA COM MAGDA SOARES : VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS SOBRE
EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E DOCÊNCIA

8800

FABIANA GIOVANI E ANA CLÁUDIA DE SOUZA

HOMENAGEM | *HOMENAJE* | TRIBUTE

TRIBUTO À PROFESSORA MAGDA BECKER SOARES | *Homenaje A Magda Becker
Soares* | Tribute To Magda Becker Soares

8805

ANA CLÁUDIA DE SOUZA, FABIANA GIOVANI, LEONOR SCLiar-CABRAL,
JOÃO WANDERLEI GERALDI, LUIZ CARLOS CAGLIARI, OTILIA LIZETE DE
OLIVEIRA MARTINS HEINIG, MARIA SÍLVIA CINTRA MARTINS, ANA RUTH
MORESCO MIRANDA, NELITA BERTOLOTTI, VANESSA SUZANI DA SILVA
BANDEIRA, CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA E SIMONE WEIDE LUIZ

AS LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO PARA MUITO ALÉM DO SABER LER E ESCREVER

LA LINGÜÍSTICA DE LA ALFABETIZACIÓN MUCHO MÁS ALLÁ DE SABER LEER Y
ESCRIBIR

LINGUISTICS FOR LITERACY BEYOND READING AND WRITING KNOWLEDGE

Ana Cláudia de Souza^{*}

Fabiana Giovani^{**}

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: A relação entre os estudos linguísticos sob diferentes perspectivas e a alfabetização em suas diversas facetas é o tema deste texto que abre o dossiê temático sobre as linguísticas da alfabetização. Seus propósitos são dois: 1) Abordar áreas e prismas linguísticos (sem ter a pretensão de ser exaustivo) no que diz respeito aos estudos sobre alfabetização e sobre o ensino inicial da leitura e da escrita; 2) apresentar os sete estudos constitutivos do dossiê e uma entrevista com a Professora Magda Soares. Entre os autores cujos textos constituem este dossiê estão renomados cientistas brasileiros na temática dos estudos de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Linguísticas. Alfabetização. Leitura. Escrita. Ensino.

RESUMEN: La relación entre los estudios lingüísticos desde diferentes perspectivas y la alfabetización en sus diversas facetas es el tema de este texto que abre el dossier temático sobre la lingüística de la alfabetización. Su propósito es doble: 1) Abordar áreas y prismas lingüísticos (sin pretender ser exhaustivos) en relación con los estudios de alfabetización y la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; 2) presentar los siete estudios que constituyen el dossier y una entrevista con la profesora Magda Soares. Entre los autores cuyos textos componen este dossier se encuentran reconocidos científicos brasileños en el campo de los estudios de alfabetización.

PALAVRAS CLAVE: Lingüística. La alfabetización. La lectura. La Escritura. La enseñanza.

ABSTRACT: The topic of this text that opens the thematic section about linguistics for literacy is the relationship between linguistic studies developed according to different perspectives and literacy in its diverse facets. It has two objectives: 1)

^{*} Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em Linguística. E-mail: ana.claudia.souza@ufsc.br.

^{**} Professora Adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Linguística. E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

Approaching areas and linguistic points of view (without intending to be exhaustive) about literacy research and initial teaching of reading and writing; 2) announcing the seven studies that compose this thematic section and an interview with Professor Magda Soares. Among the authors whose texts are offered in this thematic section are renowned Brazilian scientists in the study of the literacy issue.

KEYWORDS: Linguistics. Literacy. Reading. Writing. Teaching.

1 ALGUMAS PALAVRAS EM RAZÃO DA PARTIDA DA PROFESSORA MAGDA SOARES

Uma mirada ao passado nos faz lembrar que este Dossiê, *As linguísticas da alfabetização*, começou a ser gerado em nosso primeiro encontro, no ano de 2019, o encontro entre duas professoras pesquisadoras que se tornam colegas de trabalho, amigas e identificam uma paixão em comum: a alfabetização. Desde então, a ideia de reunir diferentes vozes sobre a temática foi gestada, estruturada em 2021 e materializada com o retorno de nossos convidados no ano de 2022.

Nesta trajetória, encontramos flores, e a mais bonita colheita delas foi contarmos com a entrevista de Magda Soares para fechar o tão sonhado e relevante dossiê. A dama da educação brasileira, como tem sido referenciada, nos foi apresentada pelo estimado professor João Wanderley Geraldi e, sempre querida e solícita, nos presenteou com muito mais, além da entrevista escrita, concedida para este volume. Tivemos, ao longo de 2022, o privilégio de contar com três longos encontros virtuais entre Magda, Wanderley e nós, cujo tema circulou entre alfabetização, educação, política e experiências vividas por eles ao longo da vida acadêmica e até mesmo pessoal. Pretendemos, tão logo seja possível, compartilhar com todos a riqueza que ora temos em nossas mãos.

A professora Magda, infelizmente, nos deixou no primeiro dia de 2023, um dia de festa no Brasil e um dia de festa no céu. Lamentavelmente, ela não verá a sua entrevista publicada neste dossiê, mas, em sua homenagem e ainda em tempo de o dossiê ser disponibilizado ao público, decidimos por incluir, neste volume, um tributo a ela, com textos escritos por autores que o compõem e, que de alguma forma, tiveram suas histórias de vida pessoal ou profissional ligadas à estimada Magda.

Com pesar, mas com muito afeto e esperança de um futuro melhor, mais digno para a alfabetização e demais domínios da vida, e com Magda presente (para sempre!), gostaríamos de finalizar este item de apresentação, escrito *a posteriori*, com a despedida de Magda a nós, organizadoras do dossiê, dias antes de sua partida:

Queridas Ana Claudia e Fabiana, parabéns pela excelente coletânea de artigos, obrigada! O tema é muito relevante sobre o qual temos mesmo muito a refletir, não só problemas gerados pela circunstância da pandemia, mas também para os muitos problemas que temos em educação. Vamos ver se eles se reduzem com as novas perspectivas que esperamos do novo governo.

(...)

Tenham um Natal com direito a esperanças e que em 2023 se realizem pelo menos algumas das que temos.

Beijos,

Magda

(20/12/2022)

2 POR QUE ESCREVER E REUNIR ESCRITOS SOBRE LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO?

Se não escrevo as coisas, elas não encontram seus termos, são apenas vividas.

(Annie Ernaux)

Talvez encontrando uma certa identidade com os movimentos que mobilizam Ernaux à escrita, compreendemos o que, de formas não claramente delineáveis, há alguns poucos anos nos aproxima numa intensa relação de amizade entre mulheres, mulheres que vivem, mulheres que ensinam, mulheres que aprendem, que lutam, que fazem ciência e que vivem a e na universidade nestes tempos que são, ao mesmo tempo, potentes e nos quais as nossas vozes encontram força suficiente para não serem caladas e, em

algum sentido, desprovidos de força motriz porque universidade e escola estão balançadas ao não reconhecerem que os tempos mudam e que, com eles, mudamos nós também. Dizemos porque o dizer nos constitui, porque o dizer nos permite elaborar, afastando-nos e nos aproximando daquilo sobre o que e como queremos e podemos dizer.

O nosso dizer, portanto, é o da experiência e, tal como Larrosa (2002), consideramos que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca de forma única, singular e irrepetível. Tudo aquilo que nos passa sem nos tocar, sem nos dizer algo, sem nos transformar, continuará sendo apenas uma informação, uma opinião, uma obrigação do trabalho, uma necessidade momentânea, mas que em nada nos agregará e não nos ofertará verdadeira compreensão e produção de sentido(s). É imprescindível que haja uma reflexão sobre o vivido para que haja o processo de construção e de reconstrução da experiência. Compactuamos com a filosofia de Bakhtin, ao dizer que: “[n]ão posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente” (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Falar de um saber de experiência do/no acontecimento é movimentar as memórias, e estas nada mais são do que a própria vida, que, uma vez carregada por grupos vivos, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, bem como suscetível a longas latências e repentinas revitalizações. Nas palavras de Nora (1993), a memória é um fenômeno sempre atual, porque é afetiva e mágica, não se acomoda a detalhes que a confortam, alimentando-se de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. Mais uma vez bebendo da fonte de Larrosa, consideramos que:

[o] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Com o intuito de inspirar a transformação do vivido em outras experiências próprias, como coautoras em mais este projeto de escrita, o que buscamos, muito fortemente, é compreender nossas próprias perguntas e, colocando-as em contato, tentar compreender este lugar que ocupamos na universidade e na escola (entre os tantos outros lugares nos quais estamos e aos quais pertencemos e nos pertencem) como professoras de língua portuguesa e de linguística, que se dedicam, cada uma sob ângulos um tanto distintos, a pensar os processos relativos à escrita, no que diz respeito ao ler e ao escrever, tanto considerando as contribuições de uma linguística mais formal quanto as de uma linguística mais discursiva, psicológica ou algumas possibilidades translinguísticas para o fazer ciência e para a sala de aula. Talvez nossas grandes questões estejam em torno de que papel exercermos, como docentes e pesquisadoras, nos processos de aprendizagem de nossos estudantes, os quais fundamentalmente estudam para também serem professores e professoras de língua portuguesa e pesquisadoras; como a ciência linguística pode contribuir para uma educação que não se volte a esparsos fragmentos e a preenchimentos de lacunas de áreas de especialidade ou a controle da incontrolável aprendizagem, mas que possa, no diálogo com a própria linguística, que efetivamente são muitas, e extrapolando-a, exercer um papel mais ativo, consistente e coerente com a educação, com a ciência e com a democracia neste país. É por isso que propomos o dossiê que aqui estamos apresentando. Queremos colocar em diálogo diferentes sujeitos pesquisadores e docentes, diferentes perspectivas, diferentes experiências em um mesmo tempo e espaço, com o intuito de, talvez, a partir daí, mais bem compreender e formular as perguntas que nos unem em torno da alfabetização, do ensino da leitura e da escrita e da formação de professores.

Fechando um pouco o ângulo de observação para olhar mais de perto o nosso objeto alvo, notamos que trinta e três anos se passaram desde a publicação de “Alfabetização e Linguística”, obra de Luiz Carlos Cagliari que colocou em destaque, em um texto acessível ao público não versado nos estudos da linguagem, o papel da Linguística e suas diferentes áreas no ensino de língua portuguesa com foco nos processos iniciais formais e escolarizados da leitura e da escrita. A obra trata de linguística, ensino, língua, fala, leitura e escrita em múltiplas interseções. Se não se trata de publicação seminal, trata-se de livro de relevo no seu tão importante papel de disseminação de ideias linguísticas basilares na sua relação com a alfabetização. Esta obra mantém seu espaço na formação de alfabetizadores e segue instigando reflexões teóricas e práticas acerca da alfabetização que tomam a linguagem, especialmente a escrita, como objeto de reflexão e ensino. Nessas mais de três décadas, houve profícua produção de estudos e materiais com vistas a mais adequadamente compreender este fenômeno e promover a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

São notáveis os investimentos de cientistas que há décadas dedicam suas trajetórias à alfabetização no campo das linguísticas educacionais, se é que assim podemos chamá-las. Do texto fruto da palestra ministrada pelo Professor João Wanderley Geraldi na Universidade de Aveiro, no ano de 2003, muito se pode aprender ou, tendo aprendido, trazer à consciência, a exemplo de que “o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete” (GERALDI, 2004, p. 9). Aí está um modo talvez mais claro e sintético de esclarecer a proposição do dossiê que apresentamos ao leitor. Não se busca dizer o novo até porque isso seria tarefa não alcançável; busca-se redizer, dialogar, entrelaçar e renovar o conhecimento que a ciência linguística vem produzindo ao longo de décadas acerca da alfabetização e que muito pouco se vê considerado, lido e esmiuçado nos cursos de formação de professoras e professores alfabetizadores para além daquilo que as abordagens linguísticas mais palatáveis ao público em geral apresentam.

Inspiradas na compreensão de uma heterociência¹ proposta por Bakhtin (2011) na qual o humano é condição *sine qua non* de sua existência, vamos na contramão de certas concepções voltadas aos tradicionais mitos do conhecimento científico. Compartilhamos da proposta de Geraldi (2014) ao mencionar a importância de considerar a incompletude dos saberes humanos perante os mais distintos conhecimentos e o entendimento de que a previsão de regularidades não garante uma prescrição futura, sendo necessário considerar o objeto estudado como algo vivo, com todos os seus aspectos referentes à temporalidade². Nas palavras do autor, que citamos visando encerrar esta seção de apresentação do texto e convidar o leitor a prosseguir na leitura focada em alfabetização (prática e perspectivas) e neste dossiê:

[a]ceitar que nossos conhecimentos não dão conta de tudo, que há mistérios insondáveis com as capacidades de que dispomos enquanto homens (e não deuses da razão) é aceitar o acaso e o acontecimento. [...] A ciência moderna consagrou o homem como ser epistêmico, mas o expulsou do processo de produção de conhecimentos. Uma ciência de manipulação do mundo não precisa do sujeito empírico em sua gestação; no entanto, com a crise da ciência moderna, a nova ciência que emerge demanda precisamente a presença do sujeito no processo de sua produção porque reconhece que os conhecimentos são também produtos da analogia, da argúcia, da astúcia em estabelecer novas relações e enxergar novas possibilidades. As disciplinas e os métodos são incapazes de explorar novos caminhos. Somente o homem é capaz. (GERALDI, 2014, p. 7-9)

3 “AQUIZILA”: QUESTÕES DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE FUNDAMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

O contexto é a sala de aula. A turma, um terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal que experienciou os dois primeiros anos longe das salas de aula e dos ambientes de interação que a escola promove³. A atividade é um ditado. E se trata de avaliação. “Aquizila” é a escrita de uma das crianças, Lucca. Sua grafia revela aquilo que se espera acerca do conhecimento de

¹ Bakhtin nos provoca a não pensar em exatidão, em coincidência, em precisão, em resultados práticos, já que essas são questões não necessariamente das ciências humanas. A ciência humana é feita do encontro de duas ou mais consciências, com penetração mútua e profunda, e com distância.

² O autor evidencia, também, que homogeneização, neutralidade, objetificação e isenção são características não condizentes com as pesquisas alicerçadas na nova compreensão de ciência.

³ As crianças desta turma tiveram como pedra no caminho de sua alfabetização a pandemia da Covid 19. Tratou-se de um difícil momento de isolamento social de perdas, angústias, frustrações, inseguranças, recolhimentos e isolamentos. A este respeito, ver Giovanni, Machado e Oliveira (2021).

escrita de uma criança de 8 anos de idade diante de palavras descontextualizadas cujas escritas não são previsíveis a partir do conhecimento dos princípios do sistema alfabético da língua portuguesa brasileira. A grafia de palavras escritas com “x” representando /k(i)+S/⁴ no interior de vocábulo, como era o demandado deste estudante, não é produtiva e requer ou memória do léxico ortográfico – coisa que uma criança desta idade dificilmente vai ter de uma palavra de baixa frequência no uso cotidiano ou em textos escritos que ela usualmente lê – ou conhecimento da etimologia das palavras. Se em geral nem a história da humanidade vem sendo efetivamente estudada em considerável parte dos meios formais de ensino, o que se pode esperar da história das palavras ou da própria língua?

A questão não está em como a criança materializa a escrita de “axila”. Aliás, ela o faz muito bem, ainda que a nota – avaliação escolar quantitativa – obtida nesta avaliação tenha sido bastante baixa⁵. A questão está em encontrar as razões, os objetivos e os fundamentos de uma atividade (que se propõe avaliativa) de grafia de palavras cuja seleção de grafemas e sua materialidade que se constitui em letras não pode ser descoberta pela criança por meio da aplicação de regras do sistema de escrita alfabético. Observa-se, neste ditado, que treze das vinte palavras ditadas têm “x” em sua grafia: *auxílio, durex, bexiga, exercício, axila, mexerica, próximo, debaixo, pirex, máximo, caixa, táxi e exame*. Por mais que se distancie da ortografia (conhecimento que, na perspectiva que assumimos em consonância com Heinig (2003), sequer constitui o núcleo da alfabetização⁶), a escrita de Lucca, se a observarmos do prisma do ensino – não da aprendizagem – indica a ausência de ensino sobre os modos de funcionamento e os recursos aos quais a escrita alfabética recorre para representar a linguagem verbal oral.

Sobre texto, essa atividade nada revela, já que o máximo que ela poderia alcançar seria o nível da palavra. Este nível é fundamental, sem dúvida, para a aprendizagem dos processos de decodificação e codificação, elementares e essenciais à leitura e à escrita, mas não é suficiente. Se sem conhecer a palavra escrita não se estará alfabetizado, conhecendo-a também não se estará. É preciso ir além. É sobre a palavra que o sistema de escrita se organiza (SOUZA; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2022). Todavia, a escrita de “axila” escapa às regras explícitas e que podem ser acessadas diretamente pelo olhar para esta palavra. É preciso conhecer o que está por detrás dela para conhecer sua grafia. É preciso ter memória do léxico ortográfico (SCLIAR-CABRAL, 2003). Acerta o estudante, quando a grafa “aquizila”, identificando as quatro sílabas constitutivas da palavra oralizada pela professora e selecionando os modos de representação grafêmica de que ele dispõe perfeitamente. Erra quem propõe a atividade. Erramos nós, professores e professoras que trabalhamos na formação inicial e continuada de docentes que atuam na educação básica e que desempenham um papel central no acesso e uso significativo e produtivo da escrita em seus processos e ações de ler e escrever.

Operar sobre o nível da palavra significa explorar o objeto do processo de alfabetização, qual seja: o sistema de escrita alfabética. Como bem explica Soares (2020, p.43), o que a criança aprende ao aprender o sistema de escrita é: 1) “[...] que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades”; 2) “[...] que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras”. Na perspectiva que assumimos (SCLIAR-CABRAL, 2003; 2013), a representação se dá do fonema para o grafema; entretanto, é à letra e ao fone que a criança (e também nós, adultos alfabetizados e leitores experientes) tem acesso diretamente. Daí ser tão importante trabalhar com as variedades sociolinguísticas na alfabetização, aspecto ao qual não nos deteremos neste texto.

Se há centralidade da palavra no processo de alfabetização em razão da natureza do sistema de escrita alfabético, não é a palavra avulsa e descontextualizada que circula socialmente. É incontroverso que o texto é o eixo central do letramento, tal como esclarece

⁴ Formalização conforme Scliar-Cabral (2003).

⁵ Os acertos de Lucca nesta avaliação totalizam quatro das vinte palavras descontextualizadas. A criança enuncia que esta atividade inaugura a sua primeira nota baixa. Destaca-se que, ainda que se trate de criança cujo ingresso no ensino fundamental tenha sido marcado por atividades remotas e de escola cujo Regimento prevê a não atribuição de notas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Lucca já sabe o que significam as notas e qual o seu valor nas atividades institucionalizadas na escola. Prevalece a nota sobre quaisquer processos de aprendizagem.

⁶ Num meio social no qual a língua falada tem sua contraparte representativa escrita, as concepções infantis acerca do que seja escrita emergem ou podem emergir mesmo antes do ingresso na educação infantil (a depender, claro, de quando a criança ingressa em instituições de educação infantil). Entretanto, tais concepções, quando do ingresso da escola no período de alfabetização, tal como esclarece Heinig (2003), são revisitadas, e os modos de segmentação da cadeia da fala passam a se reorganizar, de modo a abrir o novo conhecimento que passa a se constituir. De início, tal reorganização opera sobre o desmembramento em sílabas, e então as questões alfabéticas e sua relação com os aspectos fonológicos entram em cena para, posteriormente, haver a apropriação paulatina da norma ortográfica. A escrita de “aquizila” é um bom exemplo disso, e ela não significa que a criança não tenha dúvidas sobre ortografia.

Soares (2020). Então, se o que se visa ao alfabetizar é criar condições para a leitura e a escrita e se leitura e escrita são processos e experiências relacionados a textos, não há como desenvolver um processo de alfabetização que se deseje bem sucedido sem operar simultaneamente com a palavra e com o texto.

Retomando a atividade escolar realizada por Lucca e o que sua escrita revela, gostaríamos de salientar outros dois aspectos. Em primeiro lugar, entendemos que a atividade de ditado ou cópia fazem parte das práticas pedagógicas e podem ser empregadas de modo contextualizado por grupos de sentido (PINTO, 2022), a fim de explorar objetivos bastante específicos relativos à construção do conhecimento sobre o sistema de escrita, suas regras de funcionamento sobre a unidade palavra, incluindo a ortografia. Um dos problemas que se observam na atividade a que Lucca e seus colegas de turma foram submetidos é que se tratou de exercício avaliativo com vistas à checagem do conhecimento ortográfico com marcação de acertos e erros e atribuição de pontos pelos acertos, reforçando o que Parisotto e Massini-Cagliari identificaram no estudo que publicaram no ano de 2017. Sobre o conhecimento que a criança demonstra ter acerca do sistema alfabético (que se mostra bastante desenvolvido na grafia de Lucca) nada é considerado. Pinto (2022) sugere um novo olhar sobre essas atividades, amparada em abordagem multissensorial e multicognitiva, defendendo que tanto a cópia quanto o ditado podem ser aliados no ensino da leitura e da escrita, já que demandam importantes processos cognitivos, como maior investimento da atenção e uso estratégico e eficiente de sistemas de memória de curta e de longa duração.

Em segundo lugar, outro aspecto que poderia ser considerado na atividade proposta à turma de Lucca, este mais focado em ortografia, poderia estar relacionado à natureza do erro ortográfico realizado pelas crianças na notação escrita. Miranda (2020), considerando o conhecimento fonológico e o proveniente da leitura e da escrita, analisa os erros (orto)gráficos produzidos pelas crianças com base em três categorias, quais sejam: fonológica, ortográfica e fonográfica. Não analisaremos, neste breve texto, toda a grafia de Lucca na atividade de ditado, posto termos tomado por base desta discussão apenas “aquizsla”. Olhando para a escrita desta palavra, notamos erro ortográfico em razão da arbitrariedade do sistema. Não fosse “axila” palavra de alta frequência, mesmo nós, adultos experientes nas letras, poderíamos enfrentar dúvidas na grafia dessa palavra. Não as enfrentamos porque temos memória desta palavra escrita. Perguntas produtivas que se poderiam fazer, segundo sugestão de Miranda, são o que a escrita da criança revela sobre o que ela sabe, quais hipóteses sobre a escrita das palavras ela levanta e qual a natureza do erro?

Ainda sobre a palavra, em uma perspectiva discursiva, é importante referenciar os estudos de Bakhtin (2003) ao apontá-la como signo ideológico por excelência e que, como tal, registra toda e qualquer variação que ocorra nas relações sociais. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, a palavra acumula as entoações do diálogo concreto dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo, as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando a uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. Nas palavras de Bakhtin: “Se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção o que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (BAKHTIN, 2004, p. 49).

A palavra enquanto signo é plurissignificativa, sendo o contexto o responsável por fechar os seus sentidos possíveis. Dessa forma, quando o contexto fecha um sentido da palavra, esta não deixa de possuir os seus vários outros sentidos, pois estes estão presentes como uma aura da palavra que não cabem em dada situação, mas que não deixam de existir. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra (BAKHTIN, 2004, p. 139). Daí a clareza de que a alfabetização não pode implicar apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações, tampouco envolver simplesmente uma relação da criança com a escrita. É importante saber que essa escrita necessita ser, incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor.

É por isso que concordamos com Bortolotto (1998) ao investir na interlocução na sala de aula. A autora afirma que não é sempre que o discurso pedagógico prima pela simetria de voz entre locutores. Há abordagens que, de certo modo, enquadram a voz do professor aprisionando-a ao passo a passo de certa formulação repetidamente produzida sem que se fundamente em princípios da ciência ou da experiência que resulta em alcance do objetivo de alfabetizar, como no caso do ditado ao qual Lucca e sua turma foram submetidos.

Por um lado, na perspectiva de um trabalho com a palavra como signo ideológico seria permitido, por meio da escrita, ao Lucca e seus colegas de turma terem a oportunidade de dizer a sua palavra, ou seja, constituir-se sujeitos de seus dizeres, ainda que o texto possa estar permeado por alguns deslizos, ao considerarmos a norma ortográfica (GIOVANI, 2021). A alfabetização permeada com/por textos compreende o pressuposto de Bakhtin (2004) de que por trás de cada texto está o sistema da linguagem de modo que a esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido.

Por outro lado, no horizonte de uma abordagem multidimensional e multicognitiva, de modo contextualizado por meio de grupos de sentido, Lucca e seus colegas teriam tido a oportunidade de refletir sobre a língua, identificar as regularidades e operar sobre as complexidades da relação entre oralidade e escrita com base em levantamento de hipóteses a partir dos conhecimentos já adquiridos, seja pela aprendizagem sistematizada, seja pela experiência com a escrita (PINTO, 2022).

Recorremos aqui ao trabalho de Luiz, Fronza e Ildebrand (2020) para lembrar o quão importante é a formação continuada de professores alfabetizadores com vistas a que possamos superar práticas que há muito se mostram equivocadas e que em nada contribuem para a efetiva inclusão das crianças no mundo letrado, para a expressão de suas vozes e para a democratização do acesso à leitura e à escrita. Não é de teorias excludentes que se faz a sala de aula. É preciso diálogo. É preciso interação. E isso não se refere apenas aos estudantes entre si ou à relação entre professor e seus estudantes. Refere-se também ao tão necessário diálogo entre os fazeres científicos e entre a universidade e a escola.

Em poucas linhas, tentamos mostrar, nesta seção, por meio de um exemplo vivido, a importância do diálogo entre as linguísticas da alfabetização para atingir os protagonistas do processo, que são as crianças. Porém, não podemos finalizar sem fazer referência aos personagens que contribuem diretamente a este protagonismo: os professores. Martins (2019) ressalta que não se pode tratar os professores como seres passivos e sujeitos aos diferentes vendavais teóricos, que ora os lançariam para um lado ora para outros. Nas palavras da autora, eles não são massa de manobra. Utilizando os versos de Pessoa “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”, Martins afirma que a alma não parece pequena entre aqueles – professores, gestores, pesquisadores, militantes – que seguidamente têm lutado nessa frente/*front* da alfabetização.

Por fim, não podemos deixar de compartilhar com Martins (2019) que a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765 de 2019, não referencia importantes nomes de nossa história de estudos sobre a alfabetização. A autora destaca Paulo Freire e Magda Soares. Complementamos a afirmação da autora, já que o apagamento se estende a autores cujas vozes cotejamos neste dossiê e que são de relevância e excelência para os estudos de alfabetização, no que se refere a uma geração de militância: Cagliari, Geraldi e Scliar-Cabral⁷. Mas temos convicção de que nada apagará a consideração desses autores e a relevância de suas reflexões para o campo teórico e prático da alfabetização. E o nosso desejo é o de que outras vozes se somem a estas (no dossiê e nas contrapalavras que ele produzir) para movimentar as linguísticas da alfabetização ao longo de nossa história para muito além do saber ler e escrever...

4 PESQUISAS CONSTITUTIVAS DESTE DOSSIÊ TEMÁTICO

Inaugura o corpo deste dossiê o texto de **João Wanderley Geraldi**, intitulado **Alfabeto: a construção social de um artefato**, em cujo núcleo se encontra o alfabeto abecedário, compreendido como um artefato cuja invenção e construção é coletiva e social, sem assinatura – como de modo inequívoco explica o autor – e se deu ao longo de tempo por processos de interação com o outro. Tal artefato se inscreve como um objeto de desejo e poder no modelo capitalista que ainda nos rege e, mesmo sendo de autoria coletiva e histórica, não está a todos disponível. A clivagem entre ser ou não alfabetizado ou conhecer ou não o alfabeto para seus usos de leitura e escrita não é própria do artefato, mas fruto das estruturas sociais que a geraram. Daí depreende o autor que a alfabetização é uma questão política, que em muito ultrapassa a ideia de conhecimento de um código ou sistema ou da ideia de que a alfabetização serve apenas ou principalmente para responder a tarefas que são atribuídas àqueles a quem o conhecimento deste artefato é concedido. Neste texto, o autor apresenta ao leitor uma análise da construção do alfabeto, contando um pouco da

⁷ O documento faz menção a um texto da autora, mas que não representa a importância de sua pesquisa e reflexão na área da alfabetização.

história da escrita naquilo que é possível narrar e conhecer, já que as muitas mãos a partir das quais o alfabeto foi sendo criado e desenvolvido não podem ser nomeadas, posto constituírem um corpo que é social, histórico e que se constitui na experiência com o outro. Geraldi finaliza seu texto com uma muito importante asserção que aqui reproduzimos: “Se pensarmos com Paulo Freire, a alfabetização do oprimido não se faz para que ele permaneça oprimido, mas para que se liberte da opressão”.

Também debruçando-se sobre questões que envolvem o alfabeto, ainda que não o tenham em si como alvo, **Leonor Scliar-Cabral** e **Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig** abordam questões relativas ao sistema de escrita e a algumas de suas implicações para alfabetizar, no artigo **Principais contribuições da linguística para a alfabetização**. As autoras discutem aspectos dos conhecimentos linguísticos necessários à alfabetização, detendo-se no princípio da economia linguística e nos conceitos de ausência e invariância, para então delinear e apresentar as unidades de processamento do português brasileiro (PB) nos níveis mais baixos tanto na oralidade quanto na escrita (fonema, fone, grafema e letra, e suas interrelações), explicitando como os princípios e processos apresentados – economia e ausência – se podem aplicar à alfabetização. Defendem as autoras que os conhecimentos linguísticos relativos à alfabetização, que dizem respeito tanto à modalidade primária da língua quanto à secundária, devem ser considerados e adquiridos antes de qualquer discussão acerca de aspectos metodológicos sobre como alfabetizar. Dentro da perspectiva assumida, oferecem ao leitor também Scliar-Cabral e Heinig um panorama histórico relativo aos estudos da ciência linguística para fundamentar a perspectiva que apresentam ao leitor.

Seguindo na análise dos níveis mais baixos da análise da escrita do PB, na pesquisa **Os dígrafos do português brasileiro na escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, **Ana Ruth Moresco Miranda** e seus coautores, **Lissa Pachalski** e **Lorenzo Steinhorst Richetti**, descrevem e analisam o erro ortográfico em uma abordagem mista (quali e quanti descritiva), selecionando as variáveis escola (pública ou privada), série escolar (1a a 4a), dígrafo (conforme sua tipologia, com H, U e heterossilábico) e erro (fonológico, ortográfico ou fonográfico). Consideram os autores aspectos fundamentais da escrita ao analisarem sua aprendizagem na alfabetização: 1) a ortografia não relaciona direta e univocamente os fonemas aos seus representantes grafêmicos; 2) o próprio sistema fonológico da língua impõe complexidades de representação de certas unidades na gramática fonológica; 3) os grafemas nem sempre se constituem por uma única unidade de representação, caso dos dígrafos. Os autores desenvolvem uma cuidadosa explicação acerca dos dígrafos no PB e de seu processo de aprendizagem ao qual eles nomeiam, coerentemente com a perspectiva adotada, aquisição. Resultam deste recorte de estudo as conclusões de que há maior ocorrência de erro na escola pública, havendo similaridades em relação ao tipo de erro entre estudantes de escola pública e privada; os erros se relacionam inversamente ao tempo de escolaridade (com o aumento da escolaridade diminuem os erros), ainda que seja necessário, segundo os autores, um olhar mais atento aos dados no que diz respeito ao tipo de erro; a natureza do dígrafo na sua relação constitutiva grafêmico-fonológica conduz a diferentes tratamentos pelos estudantes analisados. Os autores ressaltam, ao final do texto, o papel da instrução explícita no processo de alfabetização, abordagem importante para potencializar a aprendizagem (ou aquisição, nos termos dos autores) da ortografia. A nós, leitoras, ressoam duas grandes questões diante dos dados apresentados: Quais concepções de ensino e de alfabetização respaldam as práticas docentes no processo de abordagem formal e escolarizada na fase inicial de leitura e escrita?; 2) Quais fatores levam a importantes diferenças entre os dados das escolas públicas e privadas?

Adotando abordagem dialógica da linguagem e ampliando o escopo da unidade posta em ponderação, **Nelita Bortolotto** e **Fabiana Giovani** trazem ao palco implicações dos atos cotidianos e das práticas sociais segundo perspectiva da criança Lucca⁸, de 7 anos de idade, em experiências discursivas no espaço escolar durante o período de atividades remotas. No artigo sob o título **A criança em processo de alfabetização: quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem**, as autoras apresentam dois questionamentos a respeito dos quais se debruçam à guisa da elaboração de possíveis respostas, tomando por base o texto de Geraldi (1985) cujo título se reproduz em uma das perguntas: “Como poderíamos pensar o ato da aprendizagem da escrita de crianças em processo de alfabetização, quando buscam escrever seus textos, sua palavra, nesse universo de encontros com a palavra outra, na instituição escola e fora dela? De que aprender a ‘*escrever, escrevendo*’ se fala aqui?”. As autoras fundamentam seus dizeres em Bakhtin e seu círculo, escutando a voz da criança por meio da análise de uma de suas produções escritas – um poema

⁸ Trata-se da mesma criança cuja escrita foi mencionada na seção anterior. Entretanto o ano escolar é diferente – daí a diferença de idade – e a natureza da atividade também o é.

sobre dinossauros – incitada por atividade que se estava desenvolvendo nas aulas e que foi mobilizada pela família. As análises são conduzidas à luz do paradigma indiciário de Ginzburg na procura por vestígios na produção de sentidos das manifestações linguísticas da criança na escrita. Quase ao final de seu texto, afirmam Bortolotto e Giovani algo que muito nos intriga e que gostaríamos de já ter superado: “[...] estamos, nós, educadores, ainda com o desafio diante da escuta do outro, diante da escuta da voz da criança que teoriza sobre sua escrita, teoriza um devir com amorosidade, em tempos contemporâneos em que a indiferença ao outro tenta dar seu tom.”

Vanessa Suzani da Silva Bandeira, Cátia de Azevedo Fronza e Simone Weide Luiz, no artigo **Potencialidades de alfabetização e (multi)letramentos: proposições e perspectivas**, dão luz ao processo de alfabetização analisando proposta de atividade elaborada por professoras do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o tema do meio ambiente, durante período de estudos em curso de formação continuada. Mobilizando os conceitos de letramento associado à alfabetização e de multiletramento e notabilizando as práticas sociais, as potencialidades dos sujeitos e a interação por meio do acionamento do conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020), as autoras reanalisam uma das propostas de atividade docente que faz parte do conjunto de dados da pesquisa de Luiz (2022). Como resultado de detalhada e criteriosa análise, Bandeira, Fronza e Luiz identificam pistas do que pode conduzir à potencialização e à despotenciação do desenvolvimento dos estudantes, sugerindo o aprimoramento da abordagem de sorte a potencializar a aprendizagem dos estudantes considerando os diferentes contextos familiares e as diferentes vivências dos aprendizes. Segundo as autoras, “A criança, pela mediação docente, pode ativar a sua metacognição, não só para o sistema de escrita alfabética em si, mas para a tomada de consciência sobre o porquê de se fazer aquilo que faz, ou seja, de questionar sobre as coisas no mundo e não simplesmente aceitá-las como elas são”. Ademais, evidenciam a função do docente como mediador para contextualizar o tema, questionar, explorar e motivar a aprendizagem.

Os dois últimos artigos deste dossiê, além de contribuírem teoricamente com a discussão de perspectivas sobre alfabetização, apresentam ou analisam propostas relativas a aspectos do alfabetizar. **Contribuições da Linguística contemporânea para a reflexão em torno da alfabetização e do letramento**, de autoria de **Maria Sílvia Cintra Martins**, se dedica a apresentar resultados parciais de pesquisa sobre a criação de um jogo digital, chamado “Jeriguigui e o jaguar na terra dos bororos”, que, tendo como herói uma criança indígena, abordando temática da natureza e explorando de modo inventivo a escrita com foco na unidade silábica contextualizada, visa dar suporte a processos de alfabetização e letramento interdisciplinares de crianças de 6 a 9 anos de idade. A proposta sob análise no texto que a autora oferece a este dossiê está em fase de implementação em escolas da cidade de São Carlos-SP e se encontra disponível para *download* gratuito. Com base na perspectiva saussuriana de que as línguas são sistemas que permanecem abertos a novas significações e, portanto, à criatividade, a autora desenvolve sua argumentação e apresenta sua proposta contando-nos um pouco de sua própria alfabetização e esclarecendo que, em sua perspectiva, o conhecimento que a criança em fase de alfabetização traz aos tempos e espaços escolares é tomado em conta concentrando-se nos usos sociais que a criança faz da linguagem. Alfabetização e letramento coexistem, e é a partir da consideração desta coexistência que Martins desenvolve sua proposta trazendo ao centro da discussão as famílias silábicas em sua potência gerativa e criativa, tal como propunha Paulo Freire.

Como último artigo do dossiê, apresentamos a escrita elaborada por **Luiz Carlos Cagliari**, cuja obra publicada em 1989, “Alfabetização e linguística”, é a propulsora da proposição desta reunião de autores e pesquisas que aqui se encontram. Cagliari brinda o leitor com o texto **A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo**, material didático elaborado pelo próprio autor cujas bases são discutidas nos escritos oferecidos a este dossiê. O autor se dedica neste texto a três tópicos: ao papel da linguística moderna, cujo marco se encontra em Saussure, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, a aspectos da política educacional de elaboração dos currículos escolares e ao projeto “O pulo do sapo”. Este último tópico é o que mais ganha relevo nas reflexões do autor. Ao longo de seu texto, Cagliari narra parte de seu histórico acadêmico de pesquisa, a fim de explicar ao leitor sua trajetória até chegar ao *Pulo do Sapo*. O autor trata da palavra e do texto, defendendo que o processo de alfabetização recai sobre a palavra. Aborda também aspectos dos sistemas de escrita, em especial daqueles que se valem do alfabeto e dos seus princípios ortográficos, e das abordagens de ensino na alfabetização. Em suas palavras a respeito do *Pulo do Sapo*, Cagliari esclarece que “essa visão geral do projeto mostra que muita coisa da história da alfabetização aparece com roupa nova. Isso pode dar a impressão de que estou ressuscitando velhos métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, não é bem assim. Apesar da aparência minimalista, o projeto carrega consigo uma gama enorme de conhecimentos sobre a fala, a escrita e a leitura,

além de colocar os alunos ao par de cientistas e literatos famosos, mostrando que a escola é um lugar de erudição. Já não se fala mais em Ba Be Bi Bo Bu”.

Fechando este conjunto de textos sobre alfabetização, há o registro de entrevista que realizamos com a **Professora Magda Soares** acerca de suas vivências relativas à alfabetização e à formação de professores, da relação entre a linguística e o ensino de língua portuguesa, da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores nos cursos de Pedagogia e sua interface com a grande área das Letras, de Paulo Freire e Emília Ferreiro no cenário educacional brasileiro e do atual cenário do país em termos de políticas para alfabetização e o porvir no pós-pandemia. As palavras de Magda, encharcadas de vida vivida, nos acalenta, nos fortalece e nos incita a continuar trilhando o caminho dos estudos em alfabetização, colocando em diálogo fazeres teóricos e práticos. A autora referencia os estudos de Paulo Freire cujas palavras “têm sido meu guia, me têm mantido combativa e persistente na luta pela educação”. Magda, carinhosamente, lança-nos a prece de que as palavras de Freire mantenham persistentes os que, como ela, pretendem dedicar sua vida à educação. Assim, escolhemos finalizar este texto com as palavras de Freire escolhidas por Magda ao finalizar a sua entrevista:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRA, V. da S. “[...] *Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?*”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. Orientadora: Catia Fronza. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2007 [1989].

ERNAUX, A. *O jovem*. Tradução de Marília Garcia. São Paulo, Fósforo, 2022.

GERALDI, J. W. *Da língua para a linguagem*: outros rumos de pesquisa. Pernambuco: [s. n.], 2014. Texto de aula magna proferida em 17 mar. 2014 nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1482808/da-l%C3%Adngua-para-a-linguagem-outros-rumos-de-pesquisa-jo%C3%A3o>. Acesso em: 01 maio 2020.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Universidade de Aveiro, Portugal, 2004. Texto de palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, 2003.

GERALDI, J. W. Aprende-se a escrever escrevendo. *Signo*, v.10. n.16, p. 27-31, 1985.

GIOVANI, F. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. *Revista Educação Básica em Foco*, v.2, n.4, p. 1-7, jan./mar. 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/A_singularidade_de_um_processo_de_alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia_GIOVANI-F.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. de. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. *Sobre Tudo*, v. 12, n. 1, p. 91-113, 2021.

HEINIG, O. L. de O. M. *É que a gente não sabe o significado: homófonos não homógrafos*. Orientadora: Leonor Scliar-Cabral. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 01-11, jan./abr., 2002.

LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*. Orientadora: Catia Fronza. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

LUIZ, S. W.; FRONZA, C. de A.; ILDEBRAND, I. dos S. Formação continuada de professores alfabetizadores: reflexões teóricas e práticas. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 67, p. 419-445, 2020.

MARTINS, M. S. C. Vale ou não vale a pena?. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, p. 108-111, 2019.

MIRANDA, A. R. M. Artigo - Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 01-22, dez. 1993.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. *Rev. Elet. Educ.*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 185-200, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992017000100185&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2022.

PINTO, M. da G. L. C. *A cópia e o ditado numa abordagem multissensorial e multicognitiva*. Capítulo 9. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/143837/2/577784.pdf>. Acesso em 29 dez. 2022.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Alfaletrar*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, A. C. de; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Ensino inicial de leitura e escrita no processo de alfabetização: contribuições da fonologia e da psicolinguística. *In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). Gramática e aquisição: propostas para o professor da educação básica.* Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 45-73.



Recebido em 30/12/2022. Aceito em 01/05/2022.

ALFABETO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM ARTEFATO

ALFABETO: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UN ARTEFACTO

ALPHABET: THE SOCIAL CONSTRUCTION OF AN ARTIFACT

João Wanderley Geraldi*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Acostumados às assinaturas autorais a partir do capitalismo, esquecemos que ao longo da história muitos dos “produtos/instrumentos” que usamos resultaram da construção coletiva. São artefatos. Defende-se aqui que o alfabeto se inclui entre eles. E que sua apropriação é objeto de desejo e de poder, de modo que a apropriação do alfabeto está submetida aos jogos de poder e a conquista do direito à alfabetização também respondeu às necessidades dos sistemas produtivos e dos processos de urbanização decorrentes do capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabeto. Artefato. Alfabetização.

RESUMEN: Acostumbrados a las firmas autorales del capitalismo, olvidamos que a lo largo de la historia muchos de los “productos/instrumentos” que utilizamos resultaron de una construcción colectiva. Ellos son artefactos. Argumentamos aquí que el alfabeto está incluido entre ellos. Y que su apropiación es objeto de deseo y poder, por lo que la apropiación del alfabeto está sujeta a los juegos de poder y a la conquista del derecho a la alfabetización también respondió a las necesidades de los sistemas productivos y procesos de urbanización derivados del capitalismo.

PALABRAS CLAVE: Alfabeto. Artefacto. Alfabetización.

ABSTRACT: Accustomed to authorial signatures from capitalism, we forget that throughout history many of the “products/instruments” we use resulted from the collective construction. They are artifacts. We defend here that the alphabet is included among them. And that its appropriation is an object of desire and power, so that the appropriation of the alphabet is subject to power games and the conquest of the right to literacy also responded to the needs of the productive systems and urbanization processes resulting from capitalism.

KEYWORDS: Alphabet. Artifact. Literacy.

* Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Militante nos estudos envolvendo linguagem e sala de aula. Organizador da obra *O texto na sala de aula*, publicado nos anos 1980. Autor da obra *Portos de passagem*, publicada na década de 1990. Tradutor da obra de Robert Alt *Atlas de Imagens. História da educação e da escola*, publicado pela Pedro & João Editores em 2021. E-mail: wgeraldi@yahoo.com.br.

1 O ALFABETO, UM ARTEFATO

Ao longo de seu desenvolvimento a humanidade dominou técnicas e construiu artefatos úteis à sua sobrevivência. Jean-Jacques Annaud imortalizou, em *A Guerra do Fogo* (1981), a passagem da simples coleta do fogo, produzido pela natureza, ao domínio da técnica de produzir o fogo. E esta passagem se dará precisamente quando do encontro de sujeitos de grupos distintos de *homo sapiens*. Significativamente o diretor faz se encontrarem um homem e uma mulher, e esta é quem domina a técnica desconhecida por aquele. Ela ensina. Ele aprende². Neste episódio, é relevante salientar que o encontro com a alteridade é apresentado como fundamental para o desenvolvimento dos diferentes grupos humanos, desde seus primórdios³.

Aprender com o outro. Desde sempre, destino humano. E muito do que hoje produzimos, inclusive em escala industrial, tem origens em técnicas e artefatos cujas descobertas estão perdidas no tempo e para as quais não há assinatura porque foram sendo construídas. O prato em que comemos, os talheres que usamos, hoje podem ter assinaturas de fábricas que tem a “propriedade” do adjetivo, porque o substantivo é produto histórico. Um novo design, um novo formato, variações nos tamanhos dos pratos, tudo são acessórios a um artefato cuja produção foi sendo construída coletivamente.

Há, portanto, que distinguir entre o que é novo e com assinatura, e o que sustenta e tornou possível o novo. Reservo aqui a expressão “**artefato**” para estes muitos produtos da história e do coletivo, “sem assinatura”. Novos conhecimentos, novas técnicas, novos produtos, permanecendo, se tornarão artefatos com a diferença de que depois do capitalismo e da emergência da santidade da “propriedade privada”, estes terão origem e data de nascimento. Contudo, aqueles que fundam a possibilidade de existência humana, estes têm presença constante, mas seu nascimento não se deu num parto pontual, mas foram sendo construídos. História presente, não história perdida. Quando aprendemos a produzir vestes para sobreviver ao frio? Quando aprendemos a usar sementes e produzir o que antes apenas coletávamos? Formular perguntas como estas, “ingênuas”, talvez nos ensine que aprendemos juntos, com o tempo e no contato com os outros.

Também a construção dos vários sistemas de escrita é produto de um longo trabalho social e coletivo. É neste sentido que os considero como “artefatos” produzidos pela humanidade: produtos sem assinatura. O máximo de genealogia que lhes atribuímos é a região, nação ou povo que o criou ao longo do tempo. A única quase exceção é o alfabeto cirílico a que se atribui um criador, a dupla de missionários São Cirilo e São Metódico. Mas as demais “invenções do alfabeto” são construções míticas. Que sirvam de exemplo Cadmo, fundador de Tebas, que teria criado o alfabeto grego (com base no que teria trazido da Ásia) ou Nicostrata, legendária rainha, mãe do rei Evandro, fundador da cidade que deu origem a Roma. Nicostrata teria sido uma mulher letrada, conhecedora das letras gregas, que se tornou profetiza. Como anunciava suas profecias por versos (*carmen*), passou a ser chamada de Carmenta. A ela se atribui a invenção do alfabeto latino. A seu respeito, escreveu Giovanni Boccaccio (1361-1362):

Las figuras de las letras de dónde se hayan havido, asaz se muestra por lo dicho, que Carmenta las mostró a nuestros antepassados y antiguos venida de Arcadia a Ytalia. La qual se cree también havernos dado la primera simiente y los primeros fundamentos de la gramática, los quales con successión de tiempo los antiguos ensancharon mucho. A los quales fue Dios tan parcial que, quitada gran parte de la gloria a las letras hebráycas y griegas, toda la Europa con gran parte de muchas tierras usa quasi de las nuestras, con las quales resplandecen y luzen los libros de todas las facultades, y con ellas las fazañas y historias de los hombres, y los milagros de Dios se guardan para eterna memoria, para que por medio de su ayuda sepamos lo que ver no podemos. Con éstas embiamos a significar nuestros desseos, y fielmente recibimos los ajenos. Con éstas ayuntamos amistades con los que están lexos, y las conservamos respondiéndonos el uno al otro. Éstas nos describen y blasonan a Dios de la manera que blasonar se puede. Éstas nos designan y denotan el cielo y la tierra, la mar y todos los animales. Y no hay cosa possible que busques y quieras saber que velando y trabajando no puedas saber dellas. Enfin, por medio dellas lo que no podemos tener en la memoria nos es guardado con mucha lealdad. (BOCCACCIO, 1434, paginação irregular)

² Quem lembra do filme, sabe que ela lhe ensinou mais do que a técnica de fazer fogo: também lhe ensinou a amar.

³ Há outro aspecto que merece relevo: ao retornar a seu grupo, o personagem, agora detentor de um saber, chega acompanhado por sua parceira e faz um longo discurso dirigido aos membros de seu grupo. Um saber que lhe dá poder, um poder que se exerce através do discurso, e não mais somente pela força.

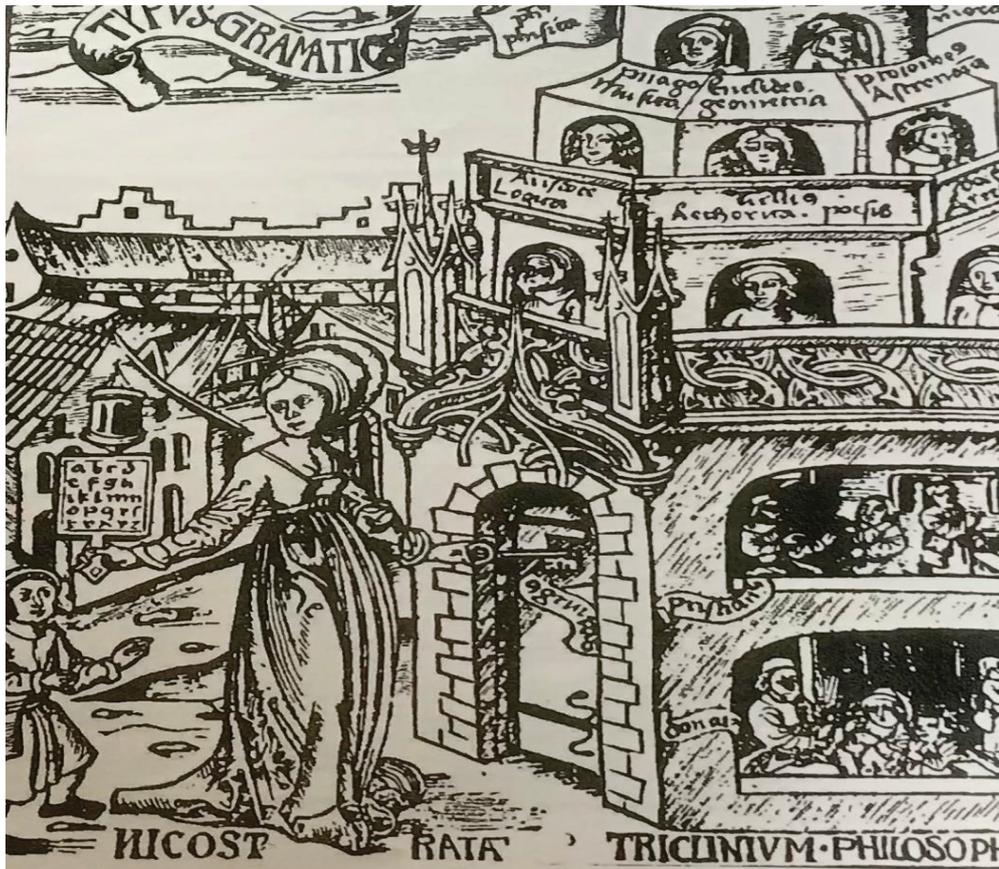


Figura 1: A importância do alfabeto como caminho necessário para a Torre da Sabedoria

Fonte: Robert Alt (2021, p. 116. Extraída de *Margarita Philosophica*)

Também nessas histórias míticas reencontramos o encontro com a alteridade: Cadmo inventa o alfabeto grego antigo a partir do que traz, supostamente, da Ásia; Nicostrata inventa o alfabeto latino a partir do que traz da Arcádia. Ainda que elas atribuam a uma personagem a invenção, esta invenção se lastreia em outras invenções, a mostrar que os diferentes sistemas de escrita se foram constituindo na história, sem que sua origem primeira possa ser especificada, como é impossível especificar o nascedouro dos artefatos que, mesmo modificados, permanecem entre nós.

Na figura aparece Nicostrata mostrando uma tábua do alfabeto, passo primeiro para a entrada na Torre da Sabedoria, e sobre esta imagem, escreveu Robert Alt: “O alfabeto abre para os quartos da gramática. Os primeiros conteúdos são aprendidos segundo o livro de Aelius Donatus (cerca de 350 d.C.); depois o aluno sobe para o segundo nível, onde se apropria, segundo Priscianus, dos conhecimentos gramaticais mais elevados. Agora segue para as outras seis artes livres” (ALT, 2021, p. 117).

A longa citação de Boccaccio foi proposital: nela se especificam algumas das funções da escrita – por exemplo, a comunicação a distância, a acessibilidade aos conhecimentos registrados nos livros ou a possibilidade desta memória externa ao corpo, considerada por Yuval Harari (2011) como função primeira da escrita.

2 OS SISTEMAS DE ESCRITA

O processo de construção dos sistemas de escrita, em geral, resulta de uma análise da característica fundamental da linguagem: uma sequência de sons com sentido. E os sistemas construídos levaram em conta ora um lado, ora outro lado desta dicotomia som/sentido⁴. As escritas ideográficas teriam como pano de fundo os sentidos representados em “desenhos” (obviamente os sistemas de escrita ideográficos contemporâneos perderam esta relação representacional evidente)⁵.

As escritas cuneiformes, silábicas e alfabéticas teriam por pano de fundo o som. Como se trata de uma sequência sonora a que se dá um sentido, sua expressão gráfica, até chegar aos fonemas de uma língua, percorreu longo caminho. Um símbolo pode ter sido escrita de uma palavra (um sistema ideográfico); depois surgem os sistemas silábicos para chegarmos ao que conhecemos hoje, em que os sistemas de escrita remetem a unidades não referenciais ao exterior da língua: a diferença entre um e outro fonema é significativa no interior mesmo do sistema linguístico.

Marc-Alain Ouaknin (1997), partindo do alfabeto latino contemporâneo, estuda as origens de letra a letra, fazendo-as derivar de uma escrita ideográfica. Para realizar esse trabalho, a que deu o nome de “mistérios do alfabeto”, além de nos apresentar uma breve história da escrita, comparou inúmeros outros sistemas para estabelecer a origem de letra a letra. A letra A teria sua origem no desenho de um touro, de que sobrou mais tarde somente a cabeça e chifres, depois a simples representação dos dois chifres em posições diferente até chegarmos ao A, isto é, dois chifres formando um triângulo cuja base está deslocada para cima. A letra B proviria do desenho de uma casa, e assim sucessivamente. Tomemos como exemplo sua apresentação do processo de mudanças até chegarmos à letra E:

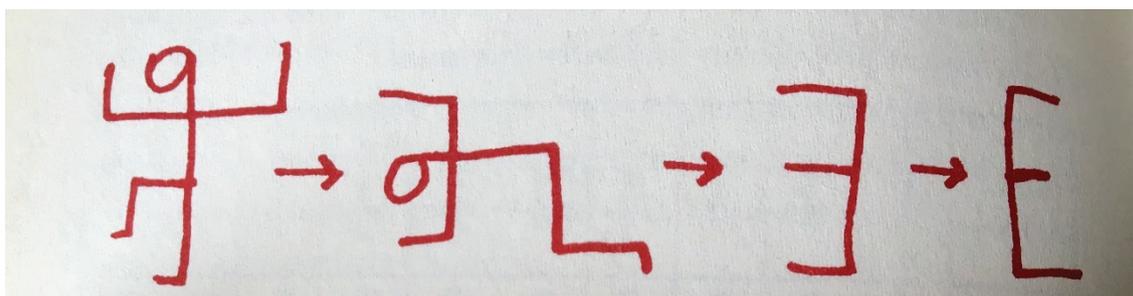


Figura 2: Percurso da Letra E

Fonte: Ouaknin (1997, p. 162)

Há que acrescentar, ainda pensando nos alfabetos, que as formas das letras nada têm a ver com os supostos sons que representariam – em princípio elas representariam o sistema fonológico de uma língua. Pode-se comprovar tal fato com os inúmeros “desenhos” gráficos para representar o fonema /a/: letras de imprensa e letras cursivas, maiúsculas e minúsculas; “letras de forma”; algumas das letras cursivas minúsculas podem fazer as vezes de maiúsculas, aumentando-se seu tamanho, além de todos os arabescos caligráficos imagináveis⁶.

3 A ALFABETIZAÇÃO

O domínio de um artefato construído com tamanho esforço histórico não poderia deixar de ser objeto de desejo e de poder: saber usar o sistema de escrita do seu povo representou sempre dispor de um poder, pertencer a determinado grupo. Não se pode atribuir

⁴ Este jogo de construção dos sistemas de escrita nem sempre foram dicotômicos, ou o som como base, ou o sentido como base. Os hieróglifos egípcios, por exemplo, combinam representações logográficas, silábicas e alfabéticas (baseadas no som).

⁵ Uma rápida consulta na internet permitirá conhecer diferentes sistemas de escrita, tanto ideográficos quanto alfabéticos.

⁶ No meu processo de alfabetização, conheci as chamadas “letras pedagógicas” usadas pelas professoras no quadro-negro (como então chamávamos).

à existência do alfabeto a clivagem entre dois grupos – alfabetizados e analfabetos. Seria atribuir ao artefato ou a qualquer produto material ou imaterial o que é de natureza social. Não é o alfabeto que produziu a clivagem, a separação; foram as diferentes estruturas sociais que a produziram.

Por isso a alfabetização é, ao mesmo tempo, um rito de passagem e uma política social⁷. Esta é que reserva aquele a certos eleitos: somente eles poderão participar do rito, poderão alfabetizar-se. No longo processo histórico, e não sem lutas, os processos seletivos e excludentes foram se modificando, admitindo cada vez mais um maior número de sujeitos sociais ao rito de passagem.

Este rito depende crucialmente dos “sistemas de apropriação” disponibilizados pela sociedade. E esses sistemas também definirão as formas de inclusão do alfabetizado. Por isso a alfabetização é uma questão política. No começo da modernidade, a ampliação daqueles a quem a alfabetização deveria atingir se fez por razões religiosas.

Foi a Reforma de Lutero que introduziu a necessidade religiosa da alfabetização para que todos tivessem acesso à leitura da Bíblia, cujas traduções para as línguas faladas se inicia somente naquela época. No entanto, é preciso que se considere que essa leitura individual não era tão livre quanto parece: as pregações continuaram e as leituras, por elas, sempre foram orientadas⁸. E não é apanágio apenas dos reformistas a condução das leituras. O estudo de Carlo Ginzburg (1987) sobre o processo inquisitorial a que foi submetido Domenico Scandella, “conhecido por Menocchio”, demonstra o quanto o que se lê deve ser conduzido pela “leitura adequada”, e nos casos de infração ao estabelecido, as instituições muito rapidamente criam seus tribunais para reconduzir a leitura descaminhada ao aprisco dos sentidos canônicos.

E obviamente a imprensa de Gutenberg impulsionou o acesso aos textos escritos. Por isso se pode falar que, sem desconhecer que havia escrita cujo acesso era antes extremamente restrito, a alfabetização é uma questão moderna.

Se para Lutero era em função da leitura pessoal das palavras sagradas da Bíblia, para os príncipes que abraçaram a Reforma, a questão era extremamente política em função da libertação dos poderes da Igreja medieval, que lhes impunham não só contribuições e tributos, mas também a ordem social de subordinação do poder civil ao poder religioso. Não por acaso imperadores e reis eram “sagrados” por uma autoridade religiosa. Não por acaso a união entre um homem e uma mulher não abençoada por uma autoridade religiosa não só não tinha valor, mas era demoníaca, uma vida em pecado, como o demonstra Delumeau (2003).

Também o próprio desenvolvimento tecnológico acabou por impor aos capitalistas a necessidade de um tipo de inclusão no mundo da escrita: tornou-se necessário saber ler e contar para movimentar as máquinas, saber guardar produtos, saber reparti-los e, também, saber locomover-se nas cidades que muito rapidamente cresceram, concentrando a população de trabalhadores das fábricas.

A relação entre os objetivos políticos da sociedade e os processos escolares é bem conhecida. Praticamente todos os estudos de sociologia da educação o demonstram. E os processos de alfabetização não escaparam a estas influências: ilustrações de cartilhas demonstram a presença de orientações ideológicas explícitas, como a presença de bandeiras (incentivando o patriotismo), mas também implícitas, como o demonstram a seleção de textos trazidos à leitura, de que a obra *Coração*, de Edmundo d’Amicis é um exemplo paradigmático: ela foi largamente utilizada pelo fascismo italiano.

⁷ Em *Alfabetização como rito de passagem*, defendo o ponto de vista de que o processo de aquisição da escrita corresponde a um rito de passagem, isto porque tais ritos tanto demandam dos sujeitos que por ele passam o preenchimento de condições explicitadas pelo rito, quanto exigem daqueles que submetem sujeitos sociais a este processo iniciático que os recebam em seu seio depois de cumpridas as condições impostas. Por isso a alfabetização corresponde a uma política social, e muito frequentemente à iniciação esta política não faz corresponder um pleno acesso ao mundo da escrita. Cf. Geraldí (2021).

⁸ O mesmo fenômeno encontramos em nossos tempos: os neopentecostais carregam consigo a Bíblia, citam-na em todas as circunstâncias da vida, mas os sentidos que atribuem não é algo construído por uma reflexão própria, cotejando outros textos, mas aqueles que aprende na sua Igreja.

Se a construção social dos alfabetos sempre se deu na relação com a alteridade, também sua apropriação demanda a mediação do outro. Como em todos os ritos de passagem, o percurso se faz acompanhado. Se no batismo, há um padrinho, na alfabetização há um(a) professor(a)⁹. Quem aprende é o alfabetizando(a) que entra em relações pedagógicas com o alfabetizador(a). Todas as discussões sobre o alfabetizar se dão precisamente sobre as formas desta mediação. Aqui, apenas salientamos que ela não se dá de forma descontextualizada das relações políticas e, por isso mesmo, das relações de poder.

Dessas relações há inúmeros registros. Robert Alt (2021) nos traz uma tradução de uma tábua de escrita cuneiforme (quase 2000 anos a.C) que a desvela. Como diz o autor, uma história da escola poderia ser escrita a partir desses achados¹⁰. Eis o que diz a tábua:

- Filho da casa de tábuas (escola), para onde você caminhou desde os seus primeiros dias?
- Andei na casa de tábuas.
- Que fez na casa de tábuas?
- Eu li minha tábua, tomei café da manhã, fiz uma nova tábua, nela escrevi e terminei. Depois eles determinaram o meu trabalho oral, e à tarde determinaram o meu trabalho de escrita. Quando a casa de tábuas fechou, voltei para casa e lá vi meu pai sentado. Conte para o meu pai do meu trabalho escrito, depois eu li minha tábua para ele; meu pai ficou contente com isso... me dê água para beber ... me dê pão para comer ... e eu quero dormir imediatamente. De manhã bem cedo me acordei porque não queria me atrasar para ir à casa de tábuas, porque o meu mestre me bate se eu chegar atrasado. (ALT, 2021, p. 31)

Chama atenção, nesta passagem, que as referências ao que efetivamente se fez – o que se escreveu, o que se leu, quais foram as atividades de escrita e de oralidade propostas – é sempre vaga, vazia. O mesmo “fenômeno” se encontra nos textos dos estudantes que Suzanne Mollo (1978) analisa em sua pesquisa.

Assim, em estruturas sociais excludentes, uma alfabetização ou letramento contextualizado à situação que não tenha por objetivo a compreensão crítica da vida que se vive e da exploração que se sofre, mas somente o preparo para que o alfabetizado responda às demandas que lhe são feitas, numa perspectiva pragmática de adequar-se ao já dado, é uma política também ela de exclusão. Uma coisa é o processo de alfabetização partir do conhecido para ultrapassá-lo como propõe Paulo Freire e seus seguidores; outra coisa totalmente distinta é “alfabetizar” para que o assim letrado se adeque às exigências sociais que o levaram ao próprio processo de alfabetização. Se pensarmos com Paulo Freire, a alfabetização do oprimido não se faz para que ele permaneça oprimido, mas para que se liberte da opressão¹¹.

REFERÊNCIAS

ALT, R. *Atlas de Imagens*. História da educação e da escola. Tradução, introdução e notas de Bernd Fichtner e João Wanderley Geraldi. São Carlos : Pedro & João Editores, 2021.

BOCCACCIO, G. *De las mujeres 8714lustres em romace*. Trad. para língua espanhola. Zaragoza, Paulo Hurus Zaragoza e Alemán de Constanca, 1494. Originais de 1361-1362.

DE AMICIS, E. *Coração*. 49. ed. Trad. João Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960 [1886].

⁹ Muitas vezes, pais afirmam que seus filhos aprenderam a ler sozinhos! Como se o convívio com a escrita na família, como se a presença do adulto que acompanha a criança não fosse um processo de mediação!

¹⁰ Penso na possibilidade de escrever uma história da escola a partir de anotações dos seus estudantes. A literatura já nos legou vários romances que trazem a escola para seu enredo, entre eles o clássico *O Atheneu*, de Raul Pompeia; *Menino Felipe*, de Afonso Schmidt; *Um menino vai para o colégio*, de Cyro Martins. Há também o trabalho de Flávio Aguiar, *A escola e a letra*, em que o crítico nos traz como a escola aparece nas letras, mas ainda nos falta uma pesquisa que traga a voz dos alunos e o que dizem da escola enquanto a frequentam. Maria do Rosário Mortatti, em sua tese de doutorado (1991) posteriormente publicada em livro pela Editora da Unicamp, utilizou seu próprio material escolar – cadernos, anotações, etc – já traz elementos de uma história possível.

¹¹ Paulo Freire afirma mesmo que caberá ao oprimido libertar o próprio opressor da opressão.

DELUMEAU, J. *O pecado e o medo. a culpabilização no Ocidente (séculos 13-18)*. Trad. Álvaro Lorencini. Bauru: Editora da Univ. Sagrado Coração – EDUSC, 2003.

GERALDI, J. W. Alfabetização como rito de passagem. In. CORTESÃO, L.; AMORIM, J. P. (org.) *Novos tributos para a leitura da obra de Paulo Freire - Novos tributos a Paulo Freire*. Porto: Afrontamento, 2021.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Trad. Maria Betânia Amoroso e trad. de poemas por José Paulo Paes. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

HARARI, Y. *Sapiens. Breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos – o discurso das crianças sobre a escola*. Trad. Isabel Brito. Lisboa: Editorial Estampa, 1978 [1977].

OAUKNIN, M.-A. *Les mystères de l'alphabet – L'origine de l'écriture*. Paris: Éditions Assouline, 1997.



Recebido em 21/03/2022. Aceito em 25/04/2022.

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE LA LINGÜÍSTICA A LA ALFABETIZACIÓN

LINGUISTICS MAIN CONTRIBUTIONS TO LITERACY

Leonor Scliar-Cabral*

Universidade Federal de Santa Catarina

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig**

Universidade Regional de Blumenau

RESUMO: Os conhecimentos linguísticos são fundamentais para o campo da alfabetização, uma vez que fundamentam metodologias, formação de professores e a atuação em sala de aula. Por isso, o objetivo do artigo é apresentar as principais contribuições da linguística à alfabetização. Examina-se, inicialmente, o princípio da economia linguística e como ele funciona, somando a isso as contribuições da linguística ao princípio da economia e o conceito de zero ou ausência. Em seguida, são definidas e apresentadas as unidades de processamento do português do Brasil nos níveis mais baixos, tanto no sistema oral, quanto no escrito. Detalha-se também a diferença entre fonema e som e letra e grafema para, finalmente, discorrer sobre a invariância. Ao longo do texto se explica como os princípios apresentados podem ser aplicados ao processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Linguística. Aprendizagem. Ensino.

RESUMEN: El conocimiento lingüístico es fundamental en el campo de la lectoescritura, ya que sustenta las metodologías, la formación docente y el desempeño de los alumnos. Por lo tanto, el objetivo del artículo es presentar las principales contribuciones de la lingüística a la alfabetización. Inicialmente se examina el principio de economía lingüística y su funcionamiento, añadiendo a esto las aportaciones de la lingüística al principio de economía y al concepto de cero o ausencia. Luego, las unidades de procesamiento del portugués brasileño se definen y se presentan los niveles más bajos, tanto en los sistemas orales como escritos. También se detalla la diferencia entre fonema y sonido y entre letra y grafema para finalmente discutir la invariación. A lo largo del texto se explica cómo se pueden aplicar los principios presentados en el proceso de alfabetización.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Lingüística. Aprendizaje. Enseñanza.

ABSTRACT: Linguistic knowledge is fundamental to the field of early literacy as it underpins methodologies, teacher training and classroom performance. Therefore, the article aim is to present the main contributions of linguistics to early literacy. Initially, the

* Professora Emérita e titular aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). CNPq. E-mail: leonorsc20@gmail.com.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora aposentada pela FURB, formadora de professores e consultora na área da educação e linguagem. E-mail: otilia.heinig@gmail.com.

linguistic economy principle is examined and how it works, adding to this the contributions of linguistics to the zero or absence concept. Then, the Brazilian Portuguese processing units are defined and presented at the lowest levels, both in the oral and written systems. The difference between phoneme and sound and between letter and grapheme is also detailed to finally discuss invariance. Throughout the text it is explained how the presented principles can be applied in the early literacy process.

KEYWORDS: Early literacy. Linguistics. Learning. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e os construtos teóricos da linguística é fundamental para que se compreenda que alfabetizar é uma ação a ser desenvolvida por quem conhece a língua, seu sistema e o objeto de conhecimento, sob o prisma da linguística, o qual demanda a aprendizagem do sistema alfabético bem como envolve seus processos cognitivos e linguísticos. Os conhecimentos linguísticos para a alfabetização precisam ser compreendidos antes que qualquer metodologia seja desenvolvida, uma vez que fundamentam a prática pedagógica e alicerçam as escolhas do que incluir em cada etapa do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Em virtude do tema desta edição, “Alfabetização e Linguística”, trataremos, pois, das contribuições desta última, começando pelo conceito de economia linguística e de como ele se aplica à proposta de Saussure (1972) sobre a estruturação das línguas, nos eixos paradigmático e sintagmático, assim como ao distribucionalismo da linguística norte-americana, cujo pioneiro foi Bloomfield (1933).

Prosseguiremos com a pedra fundamental na definição do objeto da linguística (SAUSSURE, 1972), a definição de fonema, cuja intuição foi a mola propulsora da invenção do protoalfabeto, no Monte Sinai. A definição de fonema (JAKOBSON, 1967, JAKOBSON; HALLE, 1971) e dos traços fonéticos invariantes (KRUSZEWSKY, 1995; DE COURTENAY, 1972; TRUBETSKOY, 1970) que o constituem, como entidades de natureza psíquica, ou seja, representações, diferenciando-os do som que os concretiza, de natureza física, terá profundas repercussões na metodologia da alfabetização e na respectiva elaboração do material pedagógico, uma vez que a entidade que representa o fonema, nos sistemas alfabéticos, é o grafema, também de natureza psíquica e diferente de uma ou duas letras, que o concretiza(m), no português brasileiro escrito.

Há que se fazer, contudo, uma distinção, pois os traços fonéticos invariantes têm a função de distinguir o significado entre as palavras, enquanto os traços gráficos invariantes das letras não o têm² (SCLiar-CABRAL, 2009).

Outra das grandes contribuições da linguística à alfabetização, fiel ao princípio da economia, é a de que zero ou ausência também valem, desde que opostos à presença de um signo, no mesmo contexto (SAUSSURE, 2002, p. 68).

Abordaremos, também, como as línguas estão estruturadas em nossa mente em níveis, do sensorial até a cognição e/ou, inversamente, da cognição até a motricidade, com a aplicação metodológica de que, na alfabetização, os processos nos níveis mais baixos tenham que ser automatizados, como, na leitura, o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, dos grafemas e seus valores e da palavra fonológica, enquanto, na produção escrita, é a conversão dos fonemas em grafemas, bem como dos gestos motores que realizam as letras, sejam elas cursivas ou digitalizadas, automatizações que liberam os processos criativos nos níveis mais altos, como, na leitura, o reconhecimento da significação básica na memória semântica e a atribuição dos sentidos novos às palavras, frases, orações, períodos e à macroestrutura e, na escrita, ao planejamento, que envolve a definição das intenções pragmáticas, implicando o que escrever e para quem, com a consequente escolha dos tipos e gênero textuais, de como escrever (registro ou estilo), bem como das palavras e sintaxe.

2 No caso, do alfabeto latino, pioneiramente, Scliar-Cabral (2009), o inventariou e discorre sobre isso no artigo Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados.

2 O CONCEITO DE ECONOMIA LINGUÍSTICA E SUAS REPERCUSSÕES

O conceito de economia linguística consiste em comunicar o máximo, combinando o mínimo de unidades no eixo sintagmático, a um custo mínimo na seleção de tais unidades no eixo paradigmático. Para se entender tal princípio, deve-se retomar o pensamento de Saussure (1972, p. 171) e explicar como ele se aplica: “A relação sintagmática ocorre *in praesentia*; ela repousa sobre dois ou vários termos igualmente presentes em uma série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une dois termos *in absentia* em uma série mnemônica virtual.”³

Ou seja, as relações sintagmáticas ocorrem em cadeia, combinando uma unidade com a que vem antes e/ou depois (com exceção dos traços invariantes que não se combinam em cadeia, mas, sim, simultaneamente), enquanto as relações paradigmáticas decorrem da seleção de uma unidade e apenas de uma unidade a cada vez, de um mesmo paradigma em nossa memória linguística permanente.

Para entender como se aplica o princípio da economia, deveremos introduzir o conceito de níveis (*levels*) linguísticos, que formam a arquitetura das línguas orais: fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico. Essa arquitetura existe em todas as línguas. O nível mais baixo é constituído do número menor de elementos, arrolado em nossa memória linguística permanente, como o paradigma dos traços fonéticos invariantes distintivos (ex. [+ ou – voz], como em ‘casa’ / ‘kaza/ vs. ‘caça’ / ‘kasa/): eles se integram (relações *in praesentia* não lineares) para, no nível seguinte, formar um número muito pequeno de fonemas em cada língua (ex., os quatro fonemas /k/, /a/, /z/, /a/). Os paradigmas dos traços fonéticos invariantes distintivos e o dos fonemas em cada língua são em número fechado e limitado, acarretando uma economia altíssima e a automatização de seu processamento, tanto na recepção, quanto na produção da linguagem verbal, conforme se pode verificar dos quadros fonêmicos 1 e 2 das vogais e consoantes do português.

Quadro 1: Sistema vocálico do português brasileiro, conforme o modelo de Quicoli (1990), com acréscimo das vogais nasalizadas.

+Orais	-posterior -arredondado (anteriores)	+posterior -arredondado	+posterior +arredonda-do
+alta	i		u
-alta -baixa	e		o
+baixa	ɛ (pé)	a	ɔ(pó)
-Orais (nasais)			
+alta	ĩ		ũ
-alta	ẽ		õ
+baixa		ã	

Fonte: Scliar-Cabral (2003)

3 No original: « Le rapport syntagmatique est in praesentia; il repose sur deux ou plusieurs termes également présents dans une série effective. Au contraire le rapport associatif unit des termes in absentia dans une série mnémorique virtuelle ». (SAUSSURE, 1972, p. 171).

Quadro 2: Quadro fonêmico das consoantes do PB, conforme Lopez (1979), mais as semivogais, exemplos e termos comparativos, seguindo Mattoso Camara Jr. (1953)

		+ant -cor (labiais)	+ant +cor (anteriores)	-ant +cor (posteriores)	-ant -cor -post (posteriores)	-ant -cor +post (posteriores)
obstruente -cont (oclusivas)	-son (surdas) +son	p b	t d			k g (galo)
+cont (fricativas)	-son +son	f v	s z	ʃ (chá) ʒ (já)		R (rosa)
-obstruente +nasal		m	n		ɲ (vinho)	
(+vocálico) +lateral -lateral -cons (semivogais)			l r (caro)		ʎ (velha) j (pai)	w (teu)

Fonte: Scliar-Cabral (2003)

A consequência metodológica, na alfabetização, é a de que os processos nos níveis mais baixos também tenham que ser automatizados, como, na leitura, o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, dos grafemas e seus valores e da palavra fonológica, enquanto, na produção escrita, é a conversão dos fonemas em grafemas, bem como os gestos motores que realizam as letras, sejam elas cursivas ou digitalizadas, automatizações que liberam os processos criativos nos níveis mais altos, pois todos os níveis mais baixos, com poucos elementos e fechados, têm que ser automatizados para liberar a mente para tais processos criativos, como, na leitura, o reconhecimento da significação básica na memória semântica e a atribuição dos sentidos novos às palavras, frases, orações, períodos e à macroestrutura.

Na escrita, os processos criativos são o planejamento, que envolve a definição das intenções pragmáticas, implicando o que escrever e para quem, com a consequente escolha dos tipos e gênero textuais, de como escrever (registro ou estilo), bem como das palavras e sintaxe.

Os fonemas se combinam para constituir o 3.º nível, que se subdivide (a) nas unidades mínimas dotadas de significado gramatical (também em número fechado e limitado, portanto, os processos são automáticos), por exemplo, artigos, preposições, sufixos, como as marcas de plural, de pessoa e número e (b) nas unidades que vão referenciar as significações externas à estrutura gramatical, gravadas no léxico mental fonológico dos radicais dos substantivos, verbos e adjetivos.

No português brasileiro (doravante PB), os radicais, acrescidos pelos sufixos (inclusive zero) ou sem eles, constituem as classes sintáticas. Com as regras sintáticas (também em número fechado e limitado, portanto, os processos são automáticos), formam o 4.º nível. É neste que, paralelamente, é atribuído o acento à sílaba mais intensa.

As unidades mínimas, dotadas de significado, se vinculam à memória semântica (5.º nível), aberta a novas significações básicas e novos campos. Seguem-se os níveis cada vez mais criativos e complexos da construção dos sentidos, decorrentes das combinações entre as classes sintáticas, para a formação das frases nominais, verbais e preposicionais, das orações, das sentenças ou períodos até se chegar ao texto, do qual se extrai a macroestrutura.

Resta, ainda, outro nível paralelo que permite reconhecer e produzir as modalidades (afirmação, ordem, interrogação, negação, dúvida etc. e suas combinatórias), através de recursos morfossintáticos, mas, sobretudo, pela oposição entre os padrões de entoação. Esses últimos são precariamente representados nos sistemas de escrita pelos signos de pontuação.

Nos sistemas de escrita alfabética, há mais dois níveis. Imaginemos convidar um amigo, com a frase: “Vamos jogar bola?”. Não se vai pensar que o ar tem que ressoar inteiramente pela boca, no primeiro segmento de ‘bola’, ao invés de pelas fossas nasais, para não sair a palavra ‘mola’! O falante, apenas, rápida e automaticamente, produz a sílaba! Nesse momento, ele está apto a compreender que os sistemas de escrita alfabéticos, por serem secundários em relação aos orais, exigiram a introdução de mais dois níveis, justamente os mais baixos dos sistemas de escrita alfabética, o dos traços gráficos invariantes e o das letras.

Mas, como a toda essa explanação se aplica o princípio da economia e suas repercussões sobre a alfabetização? Basta deduzir que, apenas de oito traços gráficos invariantes básicos e mais uns poucos para suas combinatórias (como detalharemos mais adiante), é possível identificar as vinte e seis letras de imprensa do alfabeto latino, das quais, no sistema de escrita do PB, com uma ou duas delas, realizamos todos os menos de cinquenta grafemas que representam as doze vogais e as vinte e uma consoantes do sistema oral do PB e que, com esses pouquíssimos elementos (como de resto, em todas as línguas escritas que utilizam o alfabeto) é possível criar centenas de milhares de palavras. O dicionário Houaiss de 2001, por exemplo, registra quatrocentas mil palavras, não se esquecendo de que dos verbos, apenas consigna o infinitivo e de que, continuamente, estão surgindo novos itens lexicais, porque o paradigma das palavras não gramaticais é em número aberto.

Além desse potencial, o paradigma das significações básicas, na memória semântica, ainda o multiplica, pois, uma mesma palavra pode ter significações distintas em diferentes campos semânticos, como são exemplos as palavras ‘ponte’, ‘mesa’ ou ‘raiz’. Na memória semântica, o que se tem são as significações básicas, ou seja, são aquelas significações atribuídas pelos membros de uma mesma comunidade a um determinado item lexical. No caso dos homônimos, no léxico mental, há mais de uma entrada e cada uma delas vai apontar para o respectivo significado na memória semântica. Já, quando o item é polissêmico, um mesmo item vai apontar para as várias significações básicas na memória semântica. Essas significações, na enunciação, vão poder se referir a referentes presentes, passados ou futuros em diferentes contextos.

As repercussões sobre a alfabetização são as de que as metodologias eficientes devem promover práticas criativas que conduzam à automatização do reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços gráficos invariantes do alfabeto latino (reciclagem neuronal), bem como dos grafemas e seus valores (consciência fonêmica), para o reconhecimento rápido da palavra escrita, condição para a leitura fluente e, portanto, para a compreensão textual.

Multiplica-se ainda mais esse potencial, quando passamos ao eixo sintagmático: a combinação das palavras em frases nominais, verbais ou preposicionais, destas nas orações, das orações em períodos e destes no texto acarretam a formação de sentidos novos a cada combinatória, campo fértil para a criatividade.

Uma valiosa contribuição da linguística ao princípio da economia provém do distribucionalismo norte-americano (BLOOMFIELD, 1933), pois dois morfemas cujo significantes sejam idênticos (homônimos), podem ser distinguidos, em virtude de sua distribuição, ou seja, em qual contexto gramatical figurarem.

Para aclarar são apresentados alguns exemplos do português, a começar pelo arquifonema [S], cujo grafema é <s>, quando for o sufixo ou desinência de uma forma verbal, como nos exemplos /'lavaS/, <lavas>; /la'vavaS/, <lavavas>; /lava'raS/, <lavarás>; /'lavIS/, <laves>. Em todos os exemplos, o sufixo está assinalando a segunda pessoa do singular.

Outro caso é o do arquifonema [S], cujo grafema é <s>, quando for o sufixo ou desinência de um substantivo, adjetivo, pronome, artigo ou particípio, como nos exemplos /aSmI'ninaS/, <as meninas>; /sa'diaS/, <sadias>; /'mewS/, <meus>; /la'vadUS/, <lavados>. Em todos os exemplos, o sufixo está assinalando o plural.

Outros exemplos do português são o arquifonema átono [U(S)] e o fonema também átono /a(S)/, cujos grafemas forem, respectivamente <o(s)>, <a(s)>: podem ser artigo, pronome pessoal da terceira pessoa, na forma oblíqua, singular ou plural, ou pronome substantivo demonstrativo singular ou plural como nos exemplos /aSmI'ninaS/, <as meninas>; /kôvi'dejaS/, <convidei-as>; /USkIfi'karêj/, <os que ficarem>.

Para concluir as contribuições da linguística ao princípio da economia, examinaremos o conceito de zero ou ausência: eles também valem, desde que opostos à presença de um signo, no mesmo contexto (SAUSSURE, 1972) e, quando nos manuscritos, afirma: “o nada também vale” (SAUSSURE, 2002, p. 68). Esse princípio, quando se lê, embasa a regra de ouro da atribuição do acento de intensidade ao padrão vocabular escrito do português: as palavras paroxítonas terminadas pelas letras ‘a’, ‘e’, ‘o’, seguidas ou não de ‘s’, ou por ‘em’, ‘ens’, ‘am’, são isentas do acento gráfico, portanto zero, por serem as mais frequentes do português (excluem-se os vocábulos átonos, muito frequentes, pois não têm sílaba de intensidade). Então, a ausência de acento gráfico em tais contextos escritos assinala que se trata de vocábulos paroxítonos.

Ao trabalhar com a regra de ouro da atribuição do acento de intensidade ao vocábulo, na leitura, estamos desenvolvendo a consciência fonológica do aprendiz, assim como quando o ajudamos a reconhecer os monossílabos e dissílabos átonos, dentre os terminados por vogais orais, sempre escritos com as letras ‘a’, ‘e’, ‘o’ (s). Por isso, a compreensão do funcionamento da distribuição do acento gráfico levaria a metodologias muito mais eficazes de ensino do acento gráfico na leitura e, conseqüentemente, na escrita.

Os monossílabos e dissílabos átonos, na escrita, discrepam do que sucede na fala (grudados ao vocábulo com sílaba de intensidade), tornando opacas suas fronteiras e sofrendo alterações: assimilações, ressilabações, como no exemplo (adaptado, para legibilidade): os + olhos = zoio. Se, ao invés das letras ‘e’, ‘o’ (s), ocorrerem ‘i’, ‘u’ (s), no final e não houver ausência de acento gráfico, o vocábulo é monossílabo tônico ou oxítono. Ex.: “João te ama” vs. “João gosta de ti”.

Nesta seção nos debruçamos sobre as contribuições do conceito de economia linguística conforme Saussure (1972) sobre a estruturação das línguas, nos eixos paradigmático e sintagmático, assim como ao distribucionalismo da linguística norte-americana de acordo com Bloomfield (1933). Essa compreensão é fundamental para que se possa desenvolver metodologias que considerem os construtos linguísticos que devem ser incluídos no processo de ensino tanto para a produção de materiais como para a formação do alfabetizador.

3 DIFERENÇA ENTRE FONEMA E SOM E ENTRE GRAFEMA E LETRA

Para aquilatar as contribuições da linguística à alfabetização, é necessário ter clareza sobre alguns conceitos essenciais. Começemos pela definição de fonema: Saussure o define como entidade de natureza psíquica, coerente com a teoria de valor que embasa sua proposta, como uma unidade opositiva, relativa e negativa (SAUSSURE 1972), objeto de estudo da linguística. O conceito de fonema passou por desdobramentos, como feixe de traços distintivos (JAKOBSON, 1967; JAKOBSON; HALLE, 1971), em que não o fonema na sua totalidade, mas, sim, um ou mais de seus traços têm a função de distinguir significados e são a estes traços invariantes, representados no cérebro, que serão emparelhados os *outputs* resultantes dos vários processamentos por que passam os sinais acústicos capturados pelos sensores ciliares na cóclea para que se dê o reconhecimento.

Para explicar o que é o arquifonema, temos que partir da noção de fonema: feixe de traços distintivos com a função de distinguir significados. Assim, nos dois vocábulos /'bala/ vs. /'mala/, o traço [-nasal] vs. [+nasal] é que distingue a diferença de significado entre os dois vocábulos. Acontece que, algumas vezes, essa função é suspensa. Isso ocorre quando, por exemplo, por condicionamento do contexto fonológico e/ou por causa da variedade sociolinguística, só um dos fonemas é usado.

Vejamos o caso da oposição [-sonora], vs. [+sonora], nas fricativas /s/ vs. /z/ e /ʃ/ vs. /ʒ/, perceptível nos exemplos já codificados para facilitar sua compreensão: <caça> vs. <casa>; <chá>, <já>. Quando, porém, a posição for em final de sílaba, inclusive de vocábulo, ocorrerão os seguintes fenômenos: se o fonema seguinte for [-sonoro], isto é, surdo, fica impossível ocorrer /z/ ou /ʒ/ (o mesmo, se forem seguidos de silêncio), como em <meninos portugueses>. Mas, se o fonema seguinte for [+sonoro], fica impossível ocorrer /s/ ou /ʃ/. Dizemos, então, que houve a suspensão da função do traço + ou - sonoro e postulamos o arquifonema |S|.

Mas a suspensão ainda pode ser do ponto de articulação. Assim a função que distingue o traço + ou - anterior em <rocha> vs. <roça> e <casado> vs. <cajado>, fica suspensa em final de sílaba, inclusive de vocábulo, na dependência da variedade sociolinguística, uma vez que, em tal contexto, o carioca somente usará as duas consoantes [-anteriores] /ʃ/, /ʒ/, respectivamente, em <casta> e <mesmo> e o gaúcho só usará as duas consoantes [+anteriores] /s/, /z/. Observem, como, nesse caso, o sistema de escrita do português preservou o registro do arquifonema |S|, usando o mesmo grafema para todos os casos: <s>, |S| / ___# se codificam como <s>, <z>.

Com as vogais átonas /i/ vs. /e/; /u/ vs. /o/ em posição final de vocábulo, ocorrerá fenômeno semelhante. Conforme a variedade sociolinguística, /e/, /o/ não ocorrerão nesse contexto fonológico, postulando-se, então, o arquifonema |I|, |U|, respectivamente, Codificam-se, pois, em <o>, <e> os arquifonemas |U|, |I| que, na maioria das variedades sociolinguísticas do PB resultam da neutralização, respectivamente, dos fonemas /u/, /o/ / i/, /e/, em favor de /u/, /i/, quando em posição átona final de vocábulo, seguidos ou não do arquifonema |S|.

Tais processos, aplicados à alfabetização, levam à inferência de que estamos diante de um contexto competitivo, pois os respectivos grafemas tanto podem ser <u> (forma marcada), <o> (forma *default*)/<i> (forma marcada), <e> (forma *default*), mas a forma marcada é raríssima e, usualmente, vem seguida do grafema <s>, além de que se trata de vocábulos paroxítonos, cuja vogal mais intensa é codificada, obrigatoriamente com acento gráfico, como em <ônus>, <lápis>. O que constitui um dos maiores problemas para o aprendiz é que, na maioria das variedades sociolinguísticas, a realização dos arquifonemas |U|, |I| mais frequente é, respectivamente, nos sons [u], [i] átonos, ocasionando um conflito entre eles e a codificação dos arquifonemas em <o>, <e>.

Letra não é sinônimo de grafema: o reconhecimento dos traços invariantes delas independe da língua que adote um sistema, por exemplo, o latino, logo, os processos para os reconhecer e os métodos para o alfabetizando automatizá-lo são os mesmos para qualquer aprendiz cujas culturas adotem o mesmo sistema.

Tomemos como exemplo, a palavra “passa” com cinco letras, mas apenas quatro grafemas, <p>, <a>, <ss>, <a>, cada um representando, respectivamente, os fonemas /p/, /a/, /s/, /a/. Constate que, se tanto o grafema quanto o fonema têm a função de distinguir significados, eles só podem ser ensinados, quando extraídos do contexto de palavras, por exemplo, se eu substituir <p> por <m>, ou /p/ por /m/, obterei as palavras <massa>, no sistema escrito e /‘masa/, no oral. Se eu substituir o terceiro som da palavra “carta”, dita por um caipira (é uma retroflexa [ɾ]), pelo terceiro som da mesma palavra “carta” dita por um gaúcho da fronteira (é uma vibrante múltipla alveolar [r]), os sons são completamente diferentes, mas não se trata de realização de fonemas distintos e, sim, do mesmo arquifonema |R|, pois não houve mudança de significado. Trata-se de variantes fonéticas (sons), ou realizações de um mesmo fonema ou arquifonemas, estes últimos, entidades psíquicas de natureza abstrata.

Impõe-se, pois, ter clareza sobre a diferença entre letra e grafema, unidade que, numa dada língua escrita, tem a função de distinguir significados e de representar os fonemas. Por ex., em <date>, as letras são as mesmas para o port. e o inglês, mas os grafemas, não. No PB, <d> representa /‘d/; <a>, /a/; <t>, /t/; <e>, |I|; no ing., <d> representa /‘d/; <a>, /ei/; <t>, /t/; <e>, zero. As letras são as mesmas, mas, os grafemas, não, pois o sistema fonológico é exclusivo de cada língua oral.

No caso do processo de aprendizagem da língua escrita, especificamente da leitura, é preciso desenvolver a consciência fonêmica. Esta não consiste em pedir à criança que produza sons isolados (às vezes, alguns impossíveis de emitir sem apoio vocálico como os oclusivos [p], [b], [t], [d], [k], [g]) e, sim, aqueles que realizam os fonemas de uma dada língua, pois o alvo é fazer com que a criança consiga concretizar os fonemas, produzindo o som, ao mesmo tempo em que traça com o dedo uma ou duas letras que concretizam os grafemas que representam os fonemas.

Por fim, cabe, ainda, fazer a distinção entre conhecimento dos fonemas para o uso, espontaneamente adquirido durante a aquisição da linguagem, que todo o falante tem de sua língua e conhecimento consciente, o qual é aprendido durante a alfabetização correta. Fique bem claro que o objetivo de automatizar o reconhecimento do traçado das letras e a relação entre grafemas e fonemas é a obtenção de um reconhecimento muito rápido da palavra escrita, para o indivíduo poder ler com fluência e assim compreender o que lê. A seguir, explicaremos outro conceito advindo da linguística, o de invariância.

4 INVARIÂNCIA

Embora o termo invariância tenha sido utilizado mais recentemente pela linguística cognitiva na acepção semântica a ele atribuída por Lakoff (1990) de que as propriedades topológicas das entidades no domínio fonte da metáfora sejam mapeadas como propriedades das entidades correspondentes no domínio alvo (BRUGMAN, 1990), ou por Chomsky (1968), no que se refere à complexidade sintática universal, nesta seção, o enfoque é o do conceito advindo da linguística, aplicado aos traços invariantes que distinguem as letras de imprensa do alfabeto latino.

O conceito de invariância aqui esposado remonta ao de fonema, já referido. A dicotomia substância/forma, desenvolvida pela glossemática (HJELMSLEV, 1953), foi aplicada a todos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico. Esta dicotomia já aparecia na teoria do circuito da fala de Saussure (1972): as ondas acústicas (substância de natureza física) são objeto de estudo da física ou fonética acústica e os gestos articulados, objeto da fisiologia, ou fonética articulatória, enquanto o objeto da linguística, como, por exemplo, o fonema são, para Saussure (1972), entidades de natureza psíquica.

A neurociência, em particular, utilizando a magneto-encefalografia (MEG), associada a experimentos comportamentais, vem comprovar empiricamente que o reconhecimento se dá com o emparelhamento de uns poucos traços pertinentes com os armazenados na memória permanente, como comprovaram Vogels e Biederman (2002), inclusive em macacos, conforme menciona Dehaene (2012, p. 158): “Em colaboração com o neurofisiologista Ruffi Vogels, Irving Biederman mostrou também que numerosos neurônios do córtex temporal inferior do macaco resistiam às deformações métricas, preservando as propriedades não acidentais” e, mais adiante (DEHAENE, 2012, p.159): “Os objetos complexos são reconhecidos principalmente a partir das configurações que formam seus contornos. Os pontos de junção entre esses contornos, que formam as configurações em T, em L, em E visual”. As evidências trazidas pela neurociência vêm confirmar, então, o que teoricamente já era postulado pela linguística: é evidente que não poderemos ter registrados com todos os detalhes, em nossa mente, os fenômenos com os quais iremos nos defrontar, para reconhecê-los. Passemos, pois, ao exame das invariâncias envolvidas no reconhecimento da palavra escrita.

A primeira das invariâncias no reconhecimento da palavra escrita é a perceptiva: mudanças no tamanho das letras não interferem em sua identificação. A mesma letra em tamanho garrafal, no título na capa de um livro, é reconhecida como a mesma que aparece em corpo 12 no título na ficha catalográfica. O que importa é reconhecer os traços invariantes, às vezes muito tênues, que diferenciam as letras entre si, embora, em cada letra, no mesmo traço, as diferenças de tamanho sejam pertinentes. Assim, na letra E maiúscula, a reta vertical sempre é um pouco maior que as três retas horizontais.

A segunda invariância é a da posição da letra. Neste caso, é necessário ter bastante cuidado e, somente compreendendo a diferença entre letra e grafema, entenderemos o que é a invariância da posição da letra. Por exemplo, para reconhecer que a letra **e** é a mesma na primeira e segunda sílaba da palavra **pele**, independe-se da posição em que está na palavra, pois é reconhecida pelos dois traços invariantes que a compõem **c**, **-**, não pela posição que ocupa na palavra. Mas como grafemas que têm a função de distinguir o significado das palavras, representam fonemas distintos: o primeiro <e> representa a vogal oral anterior mais baixa e o segundo, o arqui fonema |I|, justamente porque está em posição átona final de palavra, portanto, seus valores dependem da posição que ocupam na palavra. Conforme se pode observar, apesar de toda variação estilística, os traços invariantes que distinguem as letras entre si foram preservados, às vezes, um só, como no exemplo *velo* em que a letra *v* só se diferencia de *o* porque o círculo não está completo.

O reconhecimento dos traços invariantes das letras independe das infinitas variantes em sua execução, como tamanho, caixa (MAIÚSCULA ou minúscula), fonte e estilo (imprensa, manuscrita, *itálico*, **negrito** ou sublinhado etc.), ou da posição que ocupam na palavra (DEHAENE, 2012), detalhes descartados para reconhecer de que letra se trata.

Alguns experimentos que demonstram o que realmente é pertinente para o reconhecimento das letras são os de Dehaene e colegas (2002), ao apresentarem a primeira palavra de forma subliminar (29 milissegundos): o efeito sobre a palavra alvo foi o mesmo, fossem ambas escritas na mesma fonte ou não, ocorrendo ainda uma redução de atividade na região occipital-temporal ventral esquerda. No entanto, observa-se que este efeito não ocorre na região visual primária, visto que ela é sensível à mudança das fontes. Somente a região occipital-temporal ventral esquerda opera com a invariância de fonte, isto é, com construtos mais abstratos, cruciais para a atribuição dos mesmos valores aos grafemas, mesmo quando em fontes diferentes as mesmas letras não compartilhem nenhum traço, como são exemplo, A/a, G/g, M/m, razão pela qual o hemisfério direito as reconheça como diferentes FAIR/fair (DEHAENE *et al.*, 2004).

O mesmo ocorre com crianças que não se alfabetizaram e que só reconhecem logotipos como Coca-Cola: apenas a região no hemisfério direito se ilumina durante os experimentos e não a região occipital-temporal ventral esquerda. referência

Apresentaremos, na sequência, os traços invariantes que diferenciam as letras de imprensa.

5 TRAÇOS INVARIANTES DAS LETRAS DE IMPRENSA DO ALFABETO LATINO

O nível mais baixo do processamento da leitura, propriamente dita, é o do reconhecimento dos traços invariantes das letras (no caso, do alfabeto latino de imprensa). Os traços invariantes primários de tais letras são 8: | O 1 c U ɔ . ~ .

Acrescem-se os traços:

- Posição da reta: vertical, horizontal ou inclinada (na bengalinha, só na letra y): | \ - (Exs. I V A Á À); 1 (Exs. n y).
- Quantidade de cada traço: 1, 2, 3, 4, 5 ou 6 (Exs. I L Z F E Ê Ë).
- Tamanho diferente na mesma fonte: a reta (Ex. F).
- Ultrapassagem da linha de base imaginária (só nas minúsculas): g j p q y.
- Direção e como se combinam: à direita do eixo (b); à esquerda do eixo (d); vértice para baixo (V); vértice para cima: (A); bengalinha com abertura no topo, para a esquerda: (a); bengalinha com abertura no topo, para a direita: (f); bengalinha com abertura na base, para a direita: (t); bengalinha com abertura na base, para a esquerda: (J); semicírculo com abertura para a direita: (q); semicírculo ou metade de elipse com abertura para a esquerda: (b P);
- Combinações topológicas: pequeno traço no topo, ou cortando um terço da bengalinha, ou a base do círculo, ou fazendo ângulo com o semicírculo: (r t Q G).

Nenhum dos traços gráficos tem função de distinguir significados (ao contrário dos traços acústicos invariantes dos fonemas).

Reiteramos que letra não é sinônimo de grafema: o reconhecimento dos traços invariantes delas independe da língua que adote um sistema, por exemplo, o latino, logo, os processos para os reconhecer e os métodos para o alfabetizando automatizá-lo são os mesmos para qualquer aprendiz cujas culturas adotem o mesmo sistema.

A maior dificuldade em aprender a reconhecer os traços invariantes das letras reside em os neurônios da visão não terem sido programados para reconhecer as diferenças de direção dos traços, indispensável para distinguir várias letras entre si como, por exemplo, b / d. Impõe-se, pois, uma mudança epigenética, com o ensino sistemático dos neurônios, denominada por Dehaene (2012), 'reciclagem neuronal'.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos as principais contribuições da linguística à alfabetização. Inicialmente, examinamos o princípio da economia linguística e como ele funciona, graças à forma como as línguas estão estruturadas nos eixos sintagmático e paradigmático, numa arquitetura constituída de níveis mais baixos, a começar pelos traços invariantes, cujo funcionamento necessita ser automatizado e de níveis cada vez mais criativos e complexos.

Além disso, definimos e apresentamos as unidades de processamento do PB nos níveis mais baixos, tanto no sistema oral, quanto escrito, quais sejam, os traços fonéticos invariantes, os fonemas e arquifonemas, bem como os traços gráficos invariantes e as letras de imprensa do alfabeto latino e os grafemas do português escrito. Detalhamos, ainda, os conceitos de zero ou ausência linguísticos e o de invariância. Demonstramos, ainda, como tais princípios se aplicam a uma alfabetização de qualidade.

Abordamos todos esses aspectos pois consideramos que, para uma alfabetização de qualidade, que possibilite a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em menor tempo, é necessário que o professor tenha conhecimentos linguísticos sólidos. Estes se ocupam da linguagem verbal, sua aquisição, aprendizagem e processamento que envolvem ciências como a linguística, a psicolinguística, a neurociência e a neuropsicologia.

Com esses conhecimentos, o alfabetizador terá bases teóricas necessárias para escolher qual a melhor metodologia e quais os materiais pedagógicos adequados para o trabalho docente com seus alunos. Consequentemente, auxiliará os alunos a fim de torná-los aptos a compreender criticamente os textos que circulam socialmente, assim como a produzir os textos que atendam aos seus objetivos, nos ambientes escolares, profissionais ou pessoais.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BRUGMAN, C. What is the Invariance Hypothesis? *Cognitive Linguistics*, v.1, n.1, p. 257–266, 1990.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

DE COURTENAY, J. N. B. *A Baudouin de Courtenay anthology: The beginnings of structural linguistics*. Bloomington, In: Indiana University Press, 1972.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. *et al.* Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat. Neurosci*, v. 4, n. 7, p. 752-758, 2002.

DEHAENE, S.; JOBERT, A.; NACCACHE, L.; CIUCIU, Ph.; POLINE, J.-B.; LE BIHAN, D. e COHEN, L. Letter binding and invariant recognition of masked words: behavioral and neuroimaging evidence. *PsycholSci*, v. 15, n. 5, p. 307-313, 2004.

DEHAENE, S. *et al.* Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat. Neurosci*, v. 4, n. 7, p. 752-758, 2002.

HJELMSLEV, L. *Prolegomena to a theory of language*. Trad. Francis J. Whitfield. Baltimore: Waverly Press, 1953.

JAKOBSON, R. *Fonema e fonologia*. Tradução: J. Mattoso Camara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

- JAKOBSON, R.; HALLE, M. *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton, 1971.
- KRUSZEWSKY, M. *Writings in general linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995.
- LAKOFF, G. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, v.1, n.1, p. 39–74, 1990.
- LOPEZ, B. A. *The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)*. Tese de doutorado. Los Angeles: Univ. of California, 1979.
- MATTOSO CAMARA Jr., J. Para o estudo da fonêmica português. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- QUICOLI, A. C. Harmony, loqueringandnasalization in Brazilian Portuguese. *Lingua*. Aalborg, Denmark: Elsevere, n. 80, p. 290-1990.
- SAUSSURE, F. de. *Écrits de linguistique générale par Ferdinand de Saussure*. Texto estabelecido e editado por S. Bouquet & R. Engler. Paris: Gallimard, 2002.
- SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Edição crítica preparada por T. de Mauro. Paris: Payot, 1972.
- SCLIAR-CABRAL, L. Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados. *Signo*, v. 34, n. 57, p. 2-14, 2009.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TRUBETSKOY, N. S. *Principes de phonologie*. Trad. J. Cantineau. Paris: C. Klincksiech, 1970.
- VOGELS, R.; BIEDERMANN, I. Effects of illumination intensity and direction on object coding in macocaque inferior temporal cortex. *Cerebral Cortex*, v.12, p. 756-766, 2002.



Recebido em 25/04/2022. Aceito em 01/05/2022.

LINGUISTICS MAIN CONTRIBUTIONS TO EARLY LITERACY

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE LA LINGÜÍSTICA A LA ALFABETIZACIÓN

Leonor Scliar-Cabral*

Universidade Federal de Santa Catarina

Otília Lizete Heinig**

Universidade Regional de Blumenau

ABSTRACT: Linguistic knowledge is fundamental to the field of early literacy as it underpins methodologies, teacher training, and classroom performance. Therefore, the article's aim is to present the main contributions of linguistics to early literacy. Initially, the linguistic economy principle is examined and how it works, adding to this the contributions of linguistics to the zero or absence concept. Then, the Brazilian Portuguese processing units are defined and presented at the lowest levels, both in the oral and written systems. The difference between phoneme and sound and between letter and grapheme is also detailed to discuss invariance finally. Throughout the text, it is explained how the presented principles can be applied to the early literacy process.

KEYWORDS: Early literacy. Linguistics. Learning. Teaching.

RESUMO: Os conhecimentos linguísticos são fundamentais para o campo da alfabetização, pois fundamentam metodologias, formação de professores e a atuação em sala de aula. Por isso o objetivo do artigo é apresentar as principais contribuições da linguística à alfabetização. Examina-se, inicialmente, o princípio da economia linguística e como ele funciona, somando a isso as contribuições da linguística ao princípio da economia e o conceito de zero ou ausência. Em seguida, são definidas e apresentadas as unidades de processamento do português brasileiro nos níveis mais baixos, tanto no sistema oral, quanto escrito. Detalha-se também a diferença entre fonema e som e letra e grafema para, finalmente discorrer sobre a invariância. Ao longo do texto se explica como os princípios apresentados podem ser aplicados no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Linguística. Aprendizagem. Ensino.

RESUMEN: El conocimiento lingüístico es fundamental en el campo de la lectoescritura, pues sustenta las metodologías, la formación docente y el desempeño de los alumnos. Por lo tanto, el objetivo es presentar las principales contribuciones de la lingüística a la alfabetización. Inicialmente se examina el principio de economía lingüística y su funcionamiento, añadiendo a esto las aportaciones de la lingüística al principio de economía y al concepto de cero o ausencia. Luego, las unidades de procesamiento del portugués brasileño se definen y se presentan los niveles más bajos, tanto en los sistemas orales como escritos. También se detalla la diferencia entre fonema y sonido y entre letra y grafema para finalmente discutir la invariación. A lo largo del texto se explica cómo se pueden aplicar los principios presentados en el proceso de alfabetización.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Lingüística. Aprendizaje. Enseñanza.

* Professor Emeritus from the Federal University of Santa Catarina. CNPq. E-mail: leonorsc20@gmail.com.

** PhD in Linguistics from UFSC, retired professor from FURB, teacher trainer and consultant in the area of education and language. E-mail: otilia.heinig@gmail.com

1 INTRODUCTION

The relationship between the alphabetic writing system learning and the theoretical constructs of linguistics is essential to understand that early literacy is a teaching to be developed by those who know the language, its system, and the knowledge object, from the perspective of linguistics, which demands the alphabetic system learning as well as it involves its cognitive and linguistic processes.

Linguistic knowledge for early literacy needs to be understood before any methodology is developed, as it underpins the pedagogical practice and the choices among what to include during each teaching and learning process stage of written language. Due to this edition's main theme, "Early Literacy and Linguistics", we will therefore deal with the contributions of the latter, starting with the linguistic economy concept and how it applies to Saussure's proposal (1972, p. 171) on the structuring of languages, in the paradigmatic and syntagmatic axes, as well as the distributionalism of North American linguistics, pioneered by Bloomfield (1933).

We will continue with the cornerstone in defining the linguistics object (SAUSSURE, 1972), the phoneme definition, whose intuition was the driving force behind the proto-alphabet invention on Mount Sinai. The phoneme definition (JAKOBSON, 1967, JAKOBSON; HALLE, 1971) and its invariant phonetic features (KRUSZEWSKY, 1995; DE COURTENAY, 1972; TRUBETSKOY, 1970) that constitute it, as entities of a psychic nature, that is, representations, differentiate them from the sound that materializes them, of a physical nature and will have profound repercussions on the early literacy methodology and on the respective elaboration of the pedagogical material, since the entity that represents the phoneme, in the alphabetic systems, is the grapheme, also of psychic nature and different from one or two letters, which concretize it, in written BP.

However, a distinction must be made, as invariant phonetic features have the function of distinguishing the meaning between words, while letters' invariant graphic features do not (SCLiar-CABRAL, 2009)¹. Another linguistics contributions to early literacy, faithful to the economy principle is that zero or absence have also a value, as long as they are opposed to a sign presence, in the same context (SAUSSURE, 2002, p. 68)².

We will also address how languages are structured in our mind at levels, from sensory to cognition and/or, conversely, from cognition to motricity, with the methodological application to early literacy: the processes at the lowest levels have to be automated, such as, in reading, the recognition of invariant features that differentiate the letters from each other, of graphemes and their values and of the phonological word, while, in written production, it is the conversion of phonemes into graphemes, as well as the motor gestures that perform letters, whether cursive or digitized, automations that release creative processes at the highest levels, such as, in reading, the recognition of basic meanings in semantic memory and the attribution of new meanings to words, phrases, clauses, sentences and the macrostructure and, in writing, to planning, which involves the definition of pragmatic intentions, implying what to write and for whom, with the consequent choice of textual types and genre, and how to write (register or style), as well as the chosen words and syntax.

2 THE CONCEPT OF LINGUISTIC ECONOMY AND ITS REPERCUSSIONS

The concept of linguistic economy consists of communicating the maximum, combining the minimum of units in the syntagmatic axis, at a minimum cost in the selection of such units in the paradigmatic axis.

In order to understand this principle, one must take up Saussure's thought (1972, p. 171) and explain how it applies: "The syntagmatic relationship occurs *in praesentia*; it rests on two or more terms equally present in an effective series. On the contrary,

¹ In the case of the Latin alphabet, pioneeringly, Scliar-Cabral inventoried it and discusses it in the article "Recognition of invariances by recycled neurons" (2009).

² Le rapport syntagmatique est *in praesentia*; il repose sur deux ou plusieurs termes également présents dans une série effective. Au contraire le rapport associatif unit des termes *in absentia* dans une série mnémonique virtuelle. (SAUSSURE, 1972, p. 171).

the associative relationship unites two terms in absentia in a virtual mnemonic series.²² That is, syntagmatic relations occur in a chain, combining a unit with the one that comes before and/or after (with the exception of invariant features that do not combine in a chain, but rather simultaneously), while paradigmatic relationships arise from the selection of a unit and only one unit at a time, of the same paradigm in our permanent linguistic memory.

To understand how the principle of economy applies, we must introduce the concept of linguistic levels, which form the oral languages architecture: phonological, morphological, lexical, syntactic, and semantic levels. This architecture exists in all languages. The lowest level is made up of the smallest number of elements, listed in our permanent linguistic memory, as the paradigm of distinctive invariant phonetic features (e.g. [+ or – voice], as in ‘*casa*’ (in Eng. ‘house’), / ‘*kaza*’ / ‘*caça*’ (in Eng. ‘hunting’) / ‘*kasa*’): at the next level, they integrate non-linear, *in praesentia* relationships, to form a very small number of phonemes in each language (eg, the four phonemes /k/, /a/, /z/, /a/). The paradigms of the distinctive invariant phonetic features and the phonemes in each language are in a closed and limited number, resulting in a very high economy and the automation of their processing, both in the reception and in the production of verbal language, as the Phonemic tables 1 and 2 of Portuguese vowels and consonants show.

The methodological consequence, in early literacy, is that the processes at the lowest levels also have to be automated, such as, in reading, the recognition of the traits that differentiate letters from each other, of graphemes and their values, and of the phonological word, while, in written production, is the conversion of phonemes into graphemes, as well as the motor gestures that perform the letters, whether cursive or digitized, automations which release the creative processes at the highest levels, since all the lower levels, with few and closed elements, have to be automated to free the mind for such creative processes as, in reading, the basic meaning recognition in semantic memory and the attribution of new meanings to words, phrases, clauses, periods and the macrostructure. In writing, the creative processes are planning, which involves the definition of pragmatic intentions, implying what to write and for whom, with the consequent choice of textual types and genres, how to write (register or style), as well as the words and syntax.

Phonemes combine to form the 3rd level, which is subdivided (a) into the minimum units endowed with grammatical meaning (also in a closed and limited number, therefore the processes are automatic), e.g. articles, prepositions, suffixes, such as the plural, person and number marks and (b) in the units that refer to meanings external to the grammatical structure, recorded in the phonological mental lexicon of the stems of nouns, verbs, and adjectives.

In Brazilian Portuguese (hereinafter BP), the stems, added by suffixes (including zero) or without them, constitute the syntactic classes. With the syntactic rules (also in a closed and limited number, therefore, the processes are automated), they form the 4th level. It is at this level, in parallel, stress is assigned to the most intense syllable.

Table 1: BP vowel system, according to Quicoli’s model (1990), with the addition of nasal vowels

	-posterior -arredondado (anteriores)	+posterior -arredondado	+posterior +arredonda-do
+Orais			
+alta	i		u
-alta -baixa	e		o
+baixa	ɛ (pé)	a	ɔ (pó)

-Orais (nasais)			
+alta	ĩ		ũ
-alta	ẽ		õ
+baixa		ã	

Source: Scliar-Cabral (2003)

The minimal units, endowed with meaning, are linked to semantic memory (5th level), open to new basic meanings and new semantic fields. This is followed by the increasingly creative and complex levels of meaning construction, resulting from the combinations between the syntactic classes, for the formation of nominal, verbal, and prepositional phrases, clauses, sentences, or periods until reaching the text, from which the macrostructure is extracted.

There is still another parallel level that allows the recognition and production of modalities (declarative, imperative, interrogative, denial, doubt, etc., and their combinations), through morphosyntactic resources, but, above all, through the opposition between intonation patterns. The latter are poorly represented in writing systems by punctuation marks.

Table 2: BP consonants table, according to Lopez (1979), plus glides, examples and comparative terms, following Mattoso Camara Júnior (1953)

		+ant -cor (labial)	+ant +cor (anterior)	-ant +cor (posterior)	-ant -cor -post (posterior)	-ant -cor +post (posterior)
obstruent -cont (stops)	-voiced (voiceless) +voiced	p b	t d			k g (galo)
+cont (fricatives)	-voiced +voiced	f v	s z	ʃ (chá) ʒ (já)		R (rosa)
-obstruente +nasal		m	n		ɲ (vinho)	
(+vocalic) +lateral -lateral -cons (glides)			l r (caro)		ʎ (velha) j (pai)	w (teu)

Source: Scliar-Cabral (2003)

The very architecture of languages and their functioning, which mirrors the structure and functioning of the central nervous system for verbal language, therefore reflects the dichotomy between automatic and creative processes. This principle overturns the arguments of those who condemn phonic methods under the false claim that they force the child to repeat meaningless sounds.

In alphabetic writing systems, there are two more levels. Imagine inviting a friend, with the phrase: "Let's play ball?" One will not think that the air has to resonate entirely through the mouth, in the first 'ball' segment, instead of through the nostrils, so as not to get the word 'mall'! The speaker just quickly and automatically produces the syllable! At this point, he is able to understand that the alphabetic writing systems, as they are secondary to the oral ones, required the introduction of two more levels, precisely the lowest of the alphabetic writing systems, that of invariant graphic features and that of letters.

But how does the economy principle and its repercussions on early literacy apply to all this explanation? It is enough to deduce that, from just eight basic invariant graphic features and a few more for their combinatorics (as we will detail later), it is possible to identify the twenty-six capital letters of the Latin alphabet, of which, in the BP writing system, with one or two of them, all of the less than fifty graphemes that represent the twelve vowels and twenty-one consonants of the BP oral system and that, with these very few elements (as in all written languages that use the alphabet) it is possible to create hundreds of thousands of words: the 2001 Brazilian Houaiss dictionary, for example, registers four hundred thousand words, not forgetting that from the verbs, it only consigns the infinitive and that, continuously, new lexical items are appearing, because the paradigm of ungrammatical words is open to receive new words.

In addition to this potential, the paradigm of basic meanings, in semantic memory, still multiplies it, since the same word can have different meanings in different semantic fields, such as the words 'bridge', 'table' or 'root'. In semantic memory, what we have are the basic meanings, that is, those meanings attributed by the members of the same community to a certain lexical item. In the case of homonyms, in the mental lexicon, there is more than one entry and each one will point to the respective meaning in the semantic memory. On the other hand, when the item is polysemic, the same item will point to the various basic meanings in semantic memory. These meanings, in the enunciation, will be able to refer to present, past or future referents in different contexts.

The repercussions on early literacy are that efficient methodologies must promote creative practices that lead to the recognition automating of which, how many and how the Latin alphabet invariant graphic features are combined (neuronal recycling), as well as of the graphemes and their values (phonemic awareness), for the fast recognition of the written word, a condition for fluent reading and, therefore, for textual comprehension.

This potential multiplies even more when we move to the syntagmatic axis: the combination of words in nominal, verbal or prepositional phrases, these in clauses, clauses in sentences and these in the text lead to the formation of new meanings at each combinatory, a fertile tool for creativity.

A valuable linguistics contribution to the economy principle comes from North American distributionalism (BLOOMFIELD, 1933), since two morphemes whose signifiers are identical (homonyms) can be distinct, by virtue of their distribution, that is, in which grammatical context they appear.

To clarify, some examples from Portuguese are presented, starting with the archiphoneme [S], whose grapheme is <s>, when it is the suffix or ending of a verb form, as in the examples /'lavaS/, <lavas> (Eng. (you) wash); /la'vavaS/, <lavavas> (Eng. (you (used) to wash); /lava'raS/, <wash> (Eng. (you) will wash); /'lavis/, <laves>. (Eng. (He) want that (you) wash). In all examples, the suffix 's' is marking the second person singular.

Other examples of Portuguese are the unstressed archiphoneme [U(S)] and the also unstressed phoneme /a(S)/, whose graphemes are, respectively, <o(s)>, <a(s)>: they can be an article (e, as in the examples /aSmI'ninaS/, <as meninas>, (Eng. the girls); a third person personal pronoun, in the oblique, singular or plural form, /kõvi'dejaS/, <convidei-as> (Eng. (I) invited them); or a singular or plural demonstrative pronoun /USkifi'karẽj/, <os que ficarem> (Eng. those who remain).

To conclude the linguistics contributions to the economy principle, we will examine zero or absence concept: they have also a value, as long as they are opposed to the presence of a sign, in the same context (SAUSSURE, 1972, p. 164) and, when in his manuscripts, he states: "nothing has also a value" (SAUSSURE, 2002, p. 68). This principle, when interpreted, underlies the golden rule of

attributing the more salient stress to the written vocabulary pattern of Portuguese: paroxytones words ending with the letters 'a', 'e', 'o', followed or not by 's' (words (clitics), which are very frequent, are excluded, as they do not have a stressed syllable), or ending by 'em', 'ens', 'am', are exempt from the graphic marking stress.

When working with the golden rule of attributing stress to words ending with the letters 'a', 'e', 'o', followed or not by 's', or ending by 'em', 'ens', 'am', we are developing the learner's phonological awareness, as well as when we help him to recognize unstressed monosyllables and disyllables, among those ending in oral vowels, whose graphemes are always written with the letters 'a', 'e', 'o'(s).

Unstressed monosyllables and disyllables, in writing, differ from what happens in speech (glued to the word with a stressed syllable), making its borders opaque and undergoing changes (external closed juncture or sandhi): assimilations, resyllabations, as in the example (adapted, for legibility): *os + olhos = zoio* (Eng. the + eyes = theys). If, instead of the letters 'e', 'o'(s), 'i', 'u' (s) occur at the end and there is no graphic stress marker, the word is oxytone or stressed monosyllable. Ex.: "João te ama" / "João gosta de ti". (Eng. "John loves me" / "John loves you").

3 DIFFERENCE BETWEEN PHONEME AND SOUND AND BETWEEN GRAPHEME AND LETTER

To assess the linguistics contributions to early literacy, it is necessary to be clear about some essential concepts. Let's start with the phoneme definition: Saussure defines it as an entity of a psychic nature, consistent with the value theory that underlies his proposal, as an oppositional, relative and negative unit (SAUSSURE 1972, p. 164), an object of linguistics study. The phoneme concept underwent developments, as a bundle of distinctive features (JAKOBSON, 1967, JAKOBSON; HALLE, 1971), in which not the phoneme in its entirety, but one or more of its features have the function of distinguishing meanings, and it is to these invariant features, represented in the brain, that the outputs resulting from the various processes through which the acoustic signals captured by the ciliary sensors in the cochlea pass are paired for recognition.

To explain what the archiphoneme is, we have to start from the notion of phoneme: a bundle of distinctive features with the distinguishing meaning function. Thus, in the two words /'ban/ / /'bag/, the [-nasal] feature vs. [+nasal] is what distinguishes the difference in meaning between the two words. It happens that sometimes this function is suspended. This occurs when, for example, due to phonological context conditioning and/or because of sociolinguistic variety, only one of the phonemes is used instead of the other and vice-versa, without changing the meaning.

Let's look at the fricatives /s/ vs. /z/ and /ʃ/ vs. /ʒ/ case of the opposition [-voiced] vs. [+voiced], in the examples in Portuguese: /'kasa/, <caça> (Eng. 'hunting') vs. /'kaza/, <casa> (Eng. 'house'); /'ja/, <chá> (Eng. 'tea'); /'ʒa/, <já> (Eng. 'already'). When, however, the position is at the end of a syllable, including a word, the following phenomena will occur: if the following phoneme is [-voiced], that is, voiceless, it is impossible to occur /z/ or /ʒ/ (the same, if followed by silence), as in /mI'ninUS/, /pURtu'geS/, <meninos>, <português>. But, if the following phoneme is [+voiced], it is impossible to occur /s/ or /ʃ/. We say, then, that the function of distinguishing meaning belonging to the voiced or unvoiced feature has been suspended and we postulate the archiphoneme |S|.

But the suspension may be caused by the articulation point. So, the feature that distinguishes both [+cont] and [cor], that is, /z/ from /ʒ/ or /s/ from /ʃ/, which is [+ or - ant] is suspended at the end of a syllable, including a word, depending on the sociolinguistic variety, since, in such a context, people belonging to the variety *Carioca*, practiced in Rio de Janeiro will only use the two [-anterior] /ʃ/, /ʒ/ consonants, respectively, in <casta> (Eng, caste) and <mesmo> (Eng, same) and the gaucho will only use the two [+anterior] /s/, /z/ consonants. Note how, in this case, the Portuguese writing system preserved the archiphoneme |S| record, using the same grapheme for all cases: |S| / __# are encoded as <s>, <z>.

With the unstressed vowels /i/ vs. /e/; /u/ vs. /o/ in the final position of a word, a similar phenomenon will occur. According to the sociolinguistic variety, /e/, /o/ will not occur in this phonological context, postulating the archiphoneme |I|, |U|, respectively.

The archiphonemes [U], [I] are therefore encoded in <o>, <e>, which, in most BP sociolinguistic varieties, result from the neutralization function, respectively, of the phonemes /u/, /o/ / /i/, /e/, in favor of /u/, /i/, when in the final unstressed position of a word, followed or not by the archiphoneme [S].

Such processes, applied to early literacy, lead to the inference that we are facing a competitive context, as the respective graphemes can be either <u> (marked form), <o> (*default* form) / <i> (marked form), <e> (*default* form), but the marked form is very rare and is usually followed by the grapheme <s>, in addition to the fact that they are paroxytone words, whose most intense vowel is coded, obligatorily with a graphic stressed mark, as in <ónus>, <lápis>. What constitutes one of the biggest problems for the learner is that, in most sociolinguistic varieties, the realization of the archiphonemes [U], [I] is more frequent, respectively, in unstressed [u], [i] sounds, causing a conflict between them and the coding of archiphonemes in <o>, <e>.

Letter is not synonymous with grapheme: the recognition of their invariant features does not depend on the language that adopts a system, e.g. Latin, so the processes to recognize them and the methods for the early literacy student to automate it are the same for any learner whose cultures adopt the same system.

For example, the word “passa” (Eng. “pass”) has five letters in written Portuguese and four in written English “pass”, but only four graphemes in Portuguese, <p>, <a>, <ss>, <a>, each representing, respectively, the phonemes /p/, /a/, /s/, /a/ and only three graphemes in English, <p>, <a>, <ss>, each representing, respectively, the phonemes /p/, /ɛ/, /s/. Note that if both the grapheme and the phoneme have the function of distinguishing meanings, they can only be taught when extracted from the context of words: for example, if I replace <p> with <m>, or /p/ with /m/, I will get the words <massa> (Eng. <pasta>), in the written system and /'masa/, in the oral system. If I replace the third sound of the word “carta”, spoken by a caipira (it is a retroflex [ɾ]), by the third sound of the same word “carta” spoken by a gaucho from the border (it is a multiple vibrant alveolar [r]), the sounds are completely different, yet it is not the realization of distinct phonemes, but the same archiphoneme [R], as there was no change in meaning. These are phonetic variants (sounds), or realizations of the same phoneme or archiphonemes, the latter being psychic entities of an abstract nature.

It is therefore imperative to be clear about the difference between letter and grapheme: the last is a unit that, in a given written language, has the function of distinguishing meanings and representing phonemes. In <date> the letters are the same for Portuguese and English, but not graphemes. In BP, <d> represents /'d/; <a>, /a/; <t>, /t/; <e>, [I]; in Eng., <d> represents /'d/; <a>, /ei/; <t>, /t/; <e>, zero. The letters are the same, but the graphemes are not, because the phonological system is unique to each oral language.

Developing phonemic awareness does not consist in asking the child to produce isolated sounds (sometimes impossible to pronounce without vowel support such as stops [p], [b], [t], [d], [k], [g]) and, yes, those who perform the phonemes of a given language, since the aim is to make the child manage to concretize the phonemes, producing the sound, while tracing with the finger one or two letters that concretize the graphemes that represent phonemes.

It is also important to distinguish between knowledge of phonemes for use, spontaneously acquired during language acquisition, which every speaker has of his language and conscious knowledge, which is learned during correct early literacy.

It is clear that the goal of automating letters tracing recognition and the relationship between graphemes and phonemes is to obtain a very fast written word recognition, so that the individual can read fluently and thus understand what he reads. Next, we will explain another concept from linguistics, that of invariance.

4 INVARIANCE

Although the term invariance has been used more recently by cognitive linguistics in the semantic sense attributed to it by Lakoff (1990) that the topological properties of entities in the source domain of the metaphor are mapped as properties of the corresponding entities in the target domain (BRUGMAN, 1990, p. 257), or by Chomsky (1968, p. 68-69), with regard to universal

syntactic complexity, in this chapter, the focus is on the concept arising from linguistics, applied to the invariant features that distinguish capital letters of the Latin alphabet.

The concept of invariance espoused here goes back to that of phoneme, already mentioned. The substance/form dichotomy, developed by glossematics (HJELMSLEV, 1953), was applied to all linguistic levels: phonological, morphological, lexical, syntactic and semantic. This dichotomy already appeared in Saussure's (1972, p. 27) speech circuit theory: acoustic waves (substance of a physical nature) are the physics or acoustic phonetics study object and articulated gestures, the object of physiology, or articulatory phonetics, while the linguistics object, such as, for example, the phoneme are, for Saussure (1972, p. 164), entities of a psychic nature.

Neuroscience, in particular, using magnetoencephalography (MEG), associated with behavioral experiments, empirically proves that recognition takes place by pairing a few pertinent traits with those stored in permanent memory, as demonstrated by Vogels and Biederman (2002).), including in monkeys, as mentioned by Dehaene (2012, p.158): "In collaboration with the neurophysiologist Rufi Vogels, Irving Biederman also showed that numerous neurons in the inferior temporal cortex of the monkey resisted metric deformations, preserving their non-accidental properties" and, further on (DEHAENE, 2012, p.159): "Complex objects are recognized mainly from the configurations that form their contours. The junction points between these contours, which form the T, L, and E visual configurations." The evidence brought by neuroscience confirms, then, what was theoretically already postulated by linguistics: it is evident that we will not be able to have registered with all the details, in our mind, the phenomena that we will face, in order to recognize them. Let us, therefore, examine the invariances involved in the recognition of the written word.

The first of the invariances in written word recognition is the perceptual one: changes in the size of the letters do not interfere with its identification. The same bottle size letter in a book cover title is recognized as the same that appears in size 12 on the catalog card the title. What is important is to recognize the invariant features, sometimes very tenuous, that differentiate the letters from each other, although, in each letter, in the same stroke, the differences in size are relevant. Thus, in the capital letter E, the vertical line is always a little longer than the three horizontal lines.

The second invariance is that of letter position. In this case, it is necessary to be very careful and, only by understanding the difference between letter and grapheme, will we understand what letter position invariance is. For example, to recognize that the letter **e** is the same in the first and second syllables of the word **pele**, it is independent of the position in which it is in the word, as it is recognized by the two invariant features that compose it **c** - , not by the position it occupies in the word. But as graphemes that have the function of distinguishing the meaning of written words, they represent distinct phonemes: the first <e> represents the lowest anterior oral vowel and the second, the archiphoneme [I], precisely because it is in the final unstressed position of the word, therefore, their values depend on their position in the word. As can be seen, despite all stylistic variation, the invariant features that distinguish the letters from each other were preserved, sometimes only one, as in the *velo* example in which the letter *u* is only different from *o* because the circle is not complete.

The recognition of the invariant features, of the letters does not depend on the infinite variants in their execution, such as size, case (UPPERCASE or lowercase), font and style (printed, handwriting, *italicized*, **bold** or underlined...), or the position they occupy in the word (DEHAENE, 2012, p. 33-34), details discarded for recognizing which letter it is.

Some experiments that demonstrate what is really relevant for letter recognition are those by Dehaene *et al.* (2002), when presenting the first word subliminally (29 milliseconds): the effect on the target word was the same, whether both were written in the same font or not, with a reduction in activity in the left ventral occipital-temporal region. However, it is observed that this effect does not occur in the primary visual region, since it is sensitive to changing sources. Only the left ventral occipital-temporal region operates with font invariance, that is, with more abstract constructs, crucial for attributing the same values to graphemes, even when in different fonts the same letters do not share any trait, as for example, A/a, G/g, M/m, which is why the right hemisphere recognizes them as different from FAIR/fair (DEHAENE *et al.*, 2004).

The same occurs with children who have not become literate and who only recognize logos such as Coca-Cola: only the region in the right hemisphere lights up during the experiments and not the left ventral occipital-temporal region.

We will present, in the sequence, the invariant features that differentiate the capital letters.

5 LATIN ALPHABET PRINT CAPITAL LETTERS INVARIANT FEATURES

The lowest level of reading processing, properly speaking, is the letters invariant features recognition (in this case, the Latin print alphabet). The primary invariant features of such letters are eight: | O 1 c U ☐ ~ .

More traits are added:

- The straight line position: vertical, horizontal or inclined (on the stick, only on the letter y): | \ - (Examples, I V A Á À); 1 (n y).
- Quantity of each stroke: 1, 2, 3, 4, 5 or 6 (Examples, I L Z F E É Ê).
- Different size in the same font: the straight one (Examples, F).
- Exceeding the imaginary baseline (lowercase only): g j p q y.
- Direction and how they are combined: to the right of the axis (b); to the left of the axis (d); vertex down (V); vertex up: (A); stick with opening at the top, to the left: (a); stick with opening at the top, to the right: (f); stick with opening at the base, to the right: (t); stick with opening at the base, to the left: (J); semicircle opening to the right: (q); semicircle or half ellipse opening to the left: (b P);
- Topological combinations: small line at the top, either cutting a third of the cane, or the base of the circle, or making an angle with the semicircle: (r t Q G).

None of the graphic features has the function of distinguishing meanings (unlike the invariant acoustic features of phonemes).

We reiterate that letter is not synonymous with grapheme: the recognition of their invariant features does not depend on the language that adopts a system, for example, Latin, so the processes to recognize them and the methods for the early literacy student to automate it are the same for any learner whose cultures adopt the same system.

The greatest difficulty in learning to recognize the letters invariant features resides in the fact that vision neurons have not been programmed to recognize the differences in the features direction, which is essential to distinguish several letters from each other, such as b / d. Therefore, an epigenetic change is required, with the systematic teaching of neurons, called by Dehaene, 'neuronal recycling': (DEHAENE, 2012, p. 166).

6 FINAL CONSIDERATIONS

In this article, we presented the main contributions of linguistics to early literacy. Initially, we examined the linguistic economy principle and how it works, thanks to the way in which languages are structured along the syntagmatic and paradigmatic axes, in an architecture made up of lower levels, starting with invariant traits, whose operation needs to be automated and at different levels, increasingly creative and complex.

In addition, we defined and presented the BP processing units at the lowest levels, both in the oral and written system, namely, the invariant phonetic features, phonemes and archiphonemes, as well as the invariant graphic features and the capital letters of the Latin alphabet and written Portuguese graphemes. We also detailed the concepts of linguistic zero or absence and invariance and we demonstrated how these principles apply to quality early literacy.

We approached all these aspects, because we consider that, for a quality early literacy, which allows the learning of the alphabetic writing system in less time, it is necessary the teacher being endowed with solid linguistic knowledge. These deal with verbal language, its acquisition, learning and processing, that involve sciences such as linguistics, psycholinguistics, neuroscience and neuropsychology.

With this knowledge, the early literacy teacher will have the necessary theoretical bases to choose the best methodology and which pedagogical materials are suitable for teaching work with their students. Consequently, it will help students to make them able to critically understand texts that circulate socially, as well as to produce texts that meet their objectives, in school, professional or personal environments.

REFERENCES

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BRUGMAN, C. What is the Invariance Hypothesis? *Cognitive Linguistics*, v.1, n.1, p. 257–266, 1990.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

DE COURTENAY, J. N. B. *A Baudouin de Courtenay anthology: The beginnings of structural linguistics*. Bloomington, In: Indiana University Press, 1972.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. *et al.* Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat. Neurosci*, v. 4, n. 7, p. 752-758, 2002.

DEHAENE, S.; JOBERT, A.; NACCACHE, L.; CIUCIU, Ph.; POLINE, J.-B.; LE BIHAN, D. e COHEN, L. Letter binding and invariant recognition of masked words: behavioral and neuroimaging evidence. *PsycholSci*, v. 15, n. 5, p. 307-313, 2004.

DEHAENE, S. *et al.* Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat. Neurosci*, v. 4, n. 7, p. 752-758, 2002.

HJELMSLEV, L. *Prolegomena to a theory of language*. Trad. Francis J. Whitfield. Baltimore: Waverly Press, 1953.

JAKOBSON, R. *Fonema e fonologia*. Tradução: J. Mattoso Camara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton, 1971.

KRUSZEWSKY, M. *Writings in general linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995.

LAKOFF, G. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, v.1, n.1, p. 39–74, 1990.

LOPEZ, B. A. *The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)*. Tese de doutorado. Los Angeles: Univ. of California, 1979.

MATTOSO CAMARA Jr., J. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

QUICOLI, A. C. Harmony, loqueringandnasalization in Brazilian Portuguese. *Lingua*. Aalborg, Denmark: Elsevere, n. 80, p. 290-1990.

SAUSSURE, F. de. *Écrits de linguistique générale par Ferdinand de Saussure*. Texto estabelecido e editado por S. Bouquet & R. Engler. Paris: Gallimard, 2002.

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Edição crítica preparada por T. de Mauro. Paris: Payot, 1972.

SCLIAR-CABRAL, L. Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados. *Signo*, v. 34, n. 57, p. 2-14, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

TRUBETSKOY, N. S. *Principes de phonologie*. Trad. de J. Cantineau. Paris: C. Klincksiech, 1970.

VOGELS, R.; BIEDERMANN, I. Effects of illumination intensity and direction on object coding in macaque inferior temporal cortex. *Cerebral Cortex*, v.12, p. 756-766, 2002.



Received on April 25, 2022. Approved on May 21, 2022.

OS DÍGRAFOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOS DÍGRAFOS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS DE LOS
PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

THE BRAZILIAN PORTUGUESE DIGRAPHS IN THE SPELLING OF STUDENTS OF THE FIRST
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Ana Ruth Moresco Miranda*

Lissa Pachalski**

Lorenzo Steinhorst Richetti***

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: Este artigo busca descrever e analisar a grafia dos dígrafos do sistema ortográfico do português brasileiro (PB) por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o erro (orto)gráfico é tido como objeto principal de análise, sendo discutido considerando-se um tratamento qualitativo e quantitativo-descritivo, segundo as variáveis tipo de escola (pública e particular), série, tipo de dígrafo e natureza de erro. Os resultados mostram que há decréscimo de erros à medida que avançam as séries e que há maior incidência de erros na escola pública. No entanto, são observadas similaridades quanto à qualidade do erro produzido em ambas as escolas. As crianças dão tratamento diferenciado aos dígrafos de acordo com o tipo de complexidade envolvida na relação fonema-grafema. Os dígrafos que aparentam ser maior objeto de dúvida são os heterossilábicos, considerando-se os índices gerais de erro em relação aos acertos e sua natureza quase categoricamente ortográfica. Repercussões para o ensino são discutidas.

PALAVRAS-CHAVE: Dígrafos. Aquisição da escrita. Erros ortográficos. Fonologia e ortografia.

* Doutora em Linguística e Letras pela PUC-RS. Professora titular da UFPel. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora do GEALE (CNPq/UFPel). E-mail: anaruthmmiranda@gmail.com.

** Doutoranda e Mestra em Letras pela UFPel. Licenciada em Pedagogia pela UFPel. Integrante do GEALE (CNPq/UFPel). E-mail: pachalskil@gmail.com.

*** Graduando em Pedagogia pela UFPel. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq, no GEALE (CNPq/UFPel). E-mail: lorenzo.richetti@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo busca describir y analizar la ortografía de los dígrafos del sistema ortográfico portugués brasileño (BP) por niños en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Para ello, se toma como principal objeto de análisis el error (orto)gráfico, siendo discutido considerando un tratamiento cualitativo y cuantitativo-descriptivo, según las variables tipo de escuela (pública y privada), grado, tipo de dígrafo y naturaleza del error. Los resultados muestran que hay una disminución de errores a medida que avanzan los grados y que hay una mayor incidencia de errores en las escuelas públicas. Sin embargo, se observan similitudes en relación a la calidad del error producido en ambas escuelas. Los niños dan un tratamiento diferente a los dígrafos según el tipo de complejidad implicada en la relación fonema-grafema. Los dígrafos que parecen ser objeto de mayor duda son los heterosilábicos, considerando los índices generales de error en relación con las respuestas correctas y su carácter casi categóricamente ortográfico. Se discuten también las repercusiones para la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Dígrafos. Adquisición de la escritura. Errores ortográficos. Fonología y ortografía.

ABSTRACT: This paper aims to describe and analyze the spelling of the digraphs of the Brazilian Portuguese orthographic system by children in the early years of Elementary School. For that, the (ortho)graphic error, the main object of analysis, is discussed considering a qualitative and quantitative-descriptive treatment, according to the variables type of school (public and private), grade, type of digraph, and nature of the error. The results show that there is a decrease in errors as the grades advance and that there is a higher incidence of errors in the public school. However, similarities are observed in relation to the quality of the error produced in both schools. Children give different treatment to digraphs according to the type of complexity involved in the phoneme-grapheme relationship. The digraphs that seem to be the greatest object of doubt are the heterosyllabic ones, considering the general error rates in relation to correct answers and their almost categorically orthographic nature. Repercussions for teaching are discussed.

KEYWORDS: Digraphs. Literacy. Orthographic errors. Phonology and orthography.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição¹ de um sistema de escrita alfabética envolve a estruturação e a organização de conhecimentos de naturezas diversas. Após dar conta da tarefa nada trivial de compreender o princípio alfabético – grafemas representam fonemas –, outros desafios precisam ser resolvidos pelo aprendiz, sobretudo em razão de que poucos são os sistemas que mantêm transparentes ou biunívocas a maioria das relações entre fonemas e grafemas, como é o caso do finlandês, por exemplo. Em geral, como no português, há maior opacidade nessas relações, chamadas múltiplas, as quais se caracterizam por exibir mais de uma opção para relacionar o fonema com o grafema, assim como o grafema com o fonema. Exemplos do português são a grafia do /s/ com os grafemas <s> e <c>, em palavras como ‘seta’ e ‘cebola’, ou o uso do grafema <x> que, em palavras tais como ‘caixa’ e ‘extenso’, representa diferentes fonemas, um /ʃ/ e um /s/, respectivamente. Nesses casos, a opção ortográfica pode ou não ser determinada pelo contexto. Esse tipo de critério, que define níveis de transparência e opacidade com base no número de opções gráficas para cada fonema de uma língua, é conhecido como critério da *profundidade ortográfica* (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003) e está relacionado com complexidades ortográficas propriamente ditas, no sentido de que existem regras de natureza arbitrária e/ou contextual que regulam as relações entre os fonemas e as opções gráficas.

Outro complicador envolvido na aquisição da ortografia pode ser de ordem fonológica, relacionado a complexidades representacionais de determinadas unidades da gramática fonológica, desde a estrutura interna de um segmento ou uma sílaba até

¹ O leitor irá notar o uso deliberado da expressão *aquisição da escrita* neste artigo. Talvez se pergunte por que a expressão *aprendizagem da escrita* não está sendo utilizada, pois se trata de um processo que não ocorre de forma natural e espontânea, como é o caso da aquisição da fala, desde um ponto de vista inatista. Entende-se, no entanto, que essa cisão entre os processos de *aquisição* e de *aprendizagem* – o primeiro associado à espontaneidade e o segundo à instrução –, tão necessária aos primeiros estudos de base inatista, necessita ser revista. Contribuem para borrar a fronteira entre os termos *aquisição* e *aprendizagem* a Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 [1984]) e o Modelo de Redescritção Representacional (cf. KARMILOFF-SMITH, 1992), assim como tantos outros estudos desenvolvidos no âmbito da epistemologia genética, à medida que se referem ao papel do sujeito na construção do conhecimento, isto é, um sujeito ativo, biologicamente potente, um sujeito cognoscente, e também ao afrouxamento da ideia de modularidade estrita, conforme proposta por Fodor. Os estudos desenvolvidos pelo GEALE optam, portanto, pelo termo *aquisição*, por entender que o diálogo profícuo entre inatismo e construtivismo, estabelecido ao longo dos últimos trinta anos, é mais bem traduzido por esse termo. Além disso, defende-se a ideia de a aquisição da escrita integrar o processo mais amplo de aquisição da linguagem, sendo fala e escrita entendidas como substâncias alternativas na atualização da língua, ainda que, sem dúvida, demandem processos distintos para que sejam *adquiridas* (MIRANDA, 2017).

o nível do acento ou da palavra prosódica (MIRANDA, 2017, 2020). Assim, a grafia dessas estruturas pode se configurar como um desafio no processo de aquisição, ainda que, do ponto de vista ortográfico, envolva uma relação fonografêmica transparente, ou seja, a complexidade ortográfica está ausente. Um exemplo é a representação das soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/, segmentos complexos do ponto de vista de sua estrutura interna, mas que, na ortografia, apresentam relação biunívoca entre fonema grafema. Palavras com fonemas /ʎ/ e /ɲ/, como ‘palha’ e ‘manha’, selecionam preferencialmente os grafemas <lh> e <nh> no sistema ortográfico² (MIRANDA, 2014).

No caso das soantes palatais, além da complexidade fonológica inerente, associa-se outra complexidade relativamente comum em diferentes sistemas de escrita, a qual impõe desafios para o desenvolvimento ortográfico: trata-se da representação de um fonema por um grafema composto de mais de uma letra, <nh> e <lh>. No português, além das soantes palatais, os dígrafos <ch> para /ʃ/ em ‘chato’ e o <rr> para /r/ em ‘carro’, por exemplo, compõem esse grupo. Os dígrafos constituem-se em um complicador no desenvolvimento da escrita ortográfica e não contam com amplas descrições na literatura, em especial considerando-se a aquisição da ortografia do português, tampouco parecem encaixarem-se diretamente nas duas categorias mais comuns de complexidades citadas anteriormente, a saber, a ortográfica (relações múltiplas entre fonemas e grafemas) e a fonológica (complexidade prosódica ou segmental).

Nesse contexto, surgem as seguintes perguntas: Qual seria a natureza da complexidade dos dígrafos? Todos eles comportam-se de maneira semelhante nas escritas produzidas pelas crianças dos anos iniciais, simplesmente por serem dígrafos? Os erros que as crianças produzem na grafia dos dígrafos são motivados por qual(is) tipo(s) de conhecimento(s)? O que os dados podem revelar sobre o que as crianças sabem sobre esses grafemas nos diferentes períodos do desenvolvimento ortográfico?

Motivado por tais perguntas, este artigo³ tem os dígrafos consonantais do sistema ortográfico do português brasileiro (PB) como tema de investigação, buscando contribuir para sua descrição especialmente do ponto de vista da aquisição da ortografia. O erro (orto)gráfico, nos termos de Miranda (2020), é objeto principal de análise neste estudo. O termo (*orto*)gráfico, com o uso de parênteses isolando o elemento de composição ‘orto-’, procura demarcar as duas principais naturezas de conhecimento mobilizadas pelas crianças no processo de aquisição da escrita, que dão origem às principais categorias para interpretação dos erros: uma ancorada na fonologia e outra na ortografia. Além de considerar aspectos ortográficos e fonológicos para a explicação dos erros, tendo em vista sua natureza, a autora cita uma terceira fonte capaz de elucidar algumas escritas produzidas pelas crianças: a fonográfica. Essa categoria, que também será considerada neste artigo, emergiu das análises empreendidas pelo Grupo de Pesquisa e diz respeito às grafias nas quais se observam problemas no traçado e no sequenciamento das letras e sílabas em contextos que não implicam complexidade fonológica ou ortográfica.

2 O FUNCIONAMENTO DOS DÍGRAFOS NO SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PB

O tratamento dos dígrafos na literatura do português tem se restringido a estudos que descrevem o funcionamento do sistema ortográfico (LUFT, 1991; LEMLE, 2001; MORAIS, 2006; FARACO, 2015). O quadro a seguir traz uma síntese dos dígrafos e de seu funcionamento no PB de acordo com a apresentação dos autores supracitados, especialmente Faraco (2015):

² No caso da líquida palatal, há competição entre os grafemas <lh>, e <le> em um pequeno grupo de palavras nas quais a palatal é pronunciada, mas a grafia é e <le>, como em *família, italiano, auxílio e óleo*, por exemplo (MIRANDA, 2020).

³ Este artigo é apoiado pelo CNPq (Processos nº 312387/2020-2 e nº 423038/2021-4; Processo ki23110.012490/2021-88). Agradecemos à equipe envolvida na coleta de dados e na revisão da pesquisa, especialmente à Nathalia Vitória Reinehr.

dígrafo	fonema	relação	contexto	concorrência	exemplos
<qu>	/k/	contextual	seguido de /i/, /e/, /ε/	-	química, querer, quero
<gu>	/g/	contextual	seguido de /i/, /e/, /ε/	-	guia, gueto, guerra
<rr>	/x/	contextual	entre vogais	-	carro
<ss> <sc/sç> <xc> <xs>	/s/	contextual/ arbitrária	entre vogais	entre si e com os grafemas <c/>, <x>	gesso, nascer/nasça, exceção, exsudar
<ch>	/ʃ/	arbitrária	representando /ʃ/ em posição inicial de sílaba e entre vogais	<x>	chave, achar
<lh>	/λ/	biunívoca	/λ/ entre vogais; não ocupa início de palavra	, <le>	malha, lhama família, óleo
<nh>	/ɲ/	biunívoca	/ɲ/ entre vogais; não ocupa início de palavra	-	manha, nhoque

Quadro 1: Caracterização dos dígrafos consonantais no sistema ortográfico do português brasileiro

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no Quadro 1, em relação ao contexto de uso, à exceção dos dígrafos que representam as dorsais /k/ e /g/ e a fricativa palatal surda /ʃ/, os demais estão restritos à posição intervocálica. As grafias das dorsais são reguladas por regras e se encontram em distribuição complementar com os grafemas <c> e <g>, como mostra o quadro que segue:

fonema	grafema	contexto	exemplo
/k/	<qu>	antes de /ε, e, i/	quero, queijo, quilo
	<c>	antes de /a, o, u/	casa, cola, couve, cuia
/g/	<gu>	antes de /ε, e, i/	guerra, gueixa, guiso
	<g>	antes de /a, o, u/	garra, gola, goma, gula

Quadro 2: Distribuição complementar na grafia dos fonemas /k/ e /g/

Fonte: Elaboração própria

Esta distribuição complementar, que oferecia informação suficiente ao leitor, à medida que a presença de <qu> e <gu> antes de vogais [-posterior] indicava a presença de [k] e [g], sofreu abalo após a regulamentação do Acordo Ortográfico de 1990 (BRASIL, 2008). O trema, sinal diacrítico sobreposto à vogal para indicar que ela deveria ser pronunciada como [kw] e [gw] em palavras como ‘tranquilo’ e ‘linguística’, por exemplo, ou para alterar o som da vogal, como no caso de palavras estrangeiras, normalmente indicando arredondamento dos lábios para vogais coronais, como em ‘müller – mülleriano’, [y], manteve-se apenas neste último caso. Essa alteração trouxe opacidade à leitura ao suprimir uma regra que emprestava maior transparência ao sistema.

Ainda no que diz respeito ao funcionamento dos dígrafos para as dorsais, observa-se que compartilham com aqueles das soantes e da fricativa palatais, <lh>, <nh>, <ch>, o mesmo comportamento relativo à translineação (quebra de linhas), já que todos se mantêm unos, diferentemente do que ocorre com os dígrafos da vibrante múltipla, <rr> (produzida na maioria dos dialetos brasileiros como fricativa velar), e da fricativa alveolar, <ss>, <sç>, <sc>, <xc>, <xs>, que devem ser divididos, uma letra ocupando a posição pós-vocálica e, outra, a posição inicial da sílaba gráfica seguinte. No Quadro 3, observam-se simetria e assimetria entre os planos fônico e gráfico, relativamente à sílaba, unidade prosódica básica:

exemplos	sílabas fonológicas	sílabas gráficas
parque	/par.ke/	par-que
mangue	/maN.ge/	man-gue
folha	/fo.ʎa/	fo-lha
fronha	/fro.na/	fro-nha
colcha	/kol.ʃa/	col-cha
morro	/mo.xo/	mor-ro
passa	/pa.sa/	pas-sa
nasce	/na.se/	nas-ce
cresça	/kre.sa/	cres-ça
exceder	/e.se.der/	ex-ce-der
exsudar	/e.su.dar/	ex-su-dar

Quadro 3: Relações entre sílabas fonológicas e sílabas gráficas

Fonte: Elaboração própria

O dígrafo para ‘r-forte’ tem contexto específico de uso, a posição intervocálica, e não há concorrência no sistema ortográfico. O fonema vibrante múltiplo, *r-forte*, se manifesta com um <r> em início de palavra (‘rato’) e seguindo uma coda consonantal medial (‘melro’), ou com <rr> no contexto intervocálico. Uma distribuição que, apesar da relação múltipla entre fonema e grafemas, é regulada estritamente pelo contexto.

Já os dígrafos da fricativa alveolar /s/ configuram o ponto de maior opacidade no sistema ortográfico do PB, graças à conjunção entre a multiplicidade da relação fonema-grafema e a disponibilidade de uma dezena de opções gráficas. No Quadro 1, tem-se, na coluna concernente ao tipo de relação, as especificações *contextual* e *arbitrária*. O que se define como contextual é o condicionamento do dígrafo ao contexto intervocálico, identificação importante para que possa haver uma redução no número de opções observadas para a grafia de /s/. É contextual a seleção de <c> ou *cê-cedilha* <ç>, haja vista a distribuição complementar observada entre ambos, pois o primeiro tem em sua sequência as vogais /ε, e, i/ e, o último, /a, ə, o, u/. Os dígrafos com ‘x’, <xc> e <xs>, por seu turno, sofrem condicionamento de contexto e somente são utilizados após <e> em início de palavra. Além dessa possível restrição de uso por meio da observação dos contextos, há outras informações de cunho morfológico que ajudam na escolha do dígrafo, como mostra Luft (1991) ao estabelecer relação entre radicais e palavras derivadas, como *ced* – *cess* (ceder – cessão), *prim* – *press* (imprimir – impressão), por exemplo, ou ao explicitar razões etimológicas em palavras com entrada erudita, como *florescere* (latim) – *florescer*.

Os dígrafos com H – <lh>, <nh> e <ch> – têm em comum o fato de representarem as consoantes palatais do português, as quais não faziam parte do inventário latino e diacronicamente derivaram de sequências de consoantes ou de consoantes e vogais. No caso das soantes, de acordo com Silva (1996), o étimo da nasal é a sequência <ni>, enquanto a lateral palatal advém de sequências mais variadas, como , <lli>, <cl>, <gl> e <pl>, por processos amplos de palatalização. Já a fricativa palatal grafada com <ch> é uma evolução de <cl>, <fl> e <pl>, como mostra Williams (1973). Para Cagliariari (1999), nosso alfabeto de origem latina não oferecia meios para o registro das palatais e por isso os dígrafos com a letra H foram criados como um artifício capaz de oferecer solução gráfica

para representar fonemas que não existiam no latim e que, portanto, não tinham correlato nas letras do alfabeto. Segundo o autor, “[...] o emprego do curinga H, formando dígrafos, alterou o princípio acrofônico de uma maneira inteligente, abrindo possibilidade de novos empregos para as letras, sem alterar o alfabeto” (CAGLIARI, 1999, p. 372).

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados de estudos que abordam a aquisição dos dígrafos.

3 A AQUISIÇÃO ORTOGRÁFICA DOS DÍGRAFOS

Nunes e Bryant (2014) apresentam estudos sobre os dígrafos e a ortografia, tecendo comparações entre a grafia dos dígrafos do inglês, língua que apresenta alta frequência de dígrafos e maior número de estudos realizados, e dos dígrafos do português, ainda pouco estudados. Os autores buscam entender o que ocorre além do período inicial de compreensão do sistema de escrita alfabética, ou seja, como se dá o processo de aquisição da ortografia uma vez que o princípio alfabético foi consolidado. O termo grafema é utilizado pelos autores “[...] quando o sinal escrito inclui mais de uma letra” (NUNES; BRYANT, 2014, p. 35), pois esta seria, segundo eles, uma forma de beneficiar a compreensão/distinção entre os dígrafos e os demais grafemas⁴.

Partindo do pressuposto de que a correspondência se dá entre dígrafo-grafema e letra-fonema, os autores consideram que os aprendizes no início da alfabetização precisam lidar com correspondências baseadas nesse tipo de relação. Para o sistema ortográfico do português, Nunes e Bryant (2014) propõem que os dígrafos seriam divididos em *obrigatórios*, casos em que não existe outra opção de representação gráfica no sistema (<nh>, <lh>, <qu>, <gu>, <rr>), e *alternativos*, aqueles que dispõem de outras opções gráficas para representar o mesmo fonema (<ch>, <ss>, <sc>, <çç>, <xc>, <xs>). Os autores levam em conta as relações contextuais observadas no primeiro grupo e as arbitrarias prevalentes no segundo. Baseados no estudo de Treiman (1993) para a grafia dos dígrafos do inglês, Nunes e Bryant (2014, p. 36) defendem a hipótese de que “[...] as crianças tornam-se conscientes dos dígrafos obrigatórios como unidades ortográficas mais facilmente do que outros dígrafos, e também os utilizam com maior consistência”.

Para tratar dos dígrafos com letras dobradas, os autores retomam o estudo de Ehri e Soffer (1999), que realizaram testes com alguns dígrafos do inglês para avaliar a consciência dos aprendizes diante dessas unidades antes e depois de instrução explícita. Sobre os resultados, os quais mostraram que, mesmo antes de instrução explícita, as crianças já demonstravam tratar letras duplas como unidades grafofonêmicas, Nunes e Bryant (2014) discutem o funcionamento dos dígrafos fazendo uma diferenciação entre aqueles que utilizam a mesma letra duas vezes, ao que eles denominam *geminadas*⁵ (<rr>, <ss>), e aqueles que são compostos por letras diferentes (<ch>, <qu>).

O terceiro tipo de dígrafo estipulado pelos autores diz respeito aos dígrafos extras ou às grafias alternativas. Seriam dígrafos excedentes, aqueles que poderiam ser representados por uma só letra, mas que por razões etimológicas, por exemplo, ainda são recorrentes na língua. O <ph> no inglês e o <ch> no português seriam exemplos deste caso. A classificação de Nunes e Bryant (2014) para os dígrafos, portanto, estabelece três tipos de dígrafos consonantais, principalmente visando o sistema ortográfico do inglês: obrigatório X alternativo; consoantes duplas X letras diferentes; dígrafos extras.

Mesmo que aprendizes iniciantes operem geralmente com princípios de correspondência simples entre fonemas e grafemas, os estudos apresentados por Nunes e Bryant (2014) apontam que crianças e jovens menos experientes percebem a necessidade de

⁴ Essa posição relativa ao conceito de grafema difere daquela adotada neste estudo, o qual segue a definição proposta por Scliar-Cabral (2003), segundo a qual o grafema corresponde a uma ou duas letras que representam um fonema. Assim, por essa definição, grafemas correspondem a fonemas e, portanto, dígrafos relacionam-se a um grafema, assim como as letras do alfabeto que apresentam correspondência com fonemas da língua. Outros autores, como Treiman e Kessler (2014), preferem utilizar o termo *fonograma* em vez de *grafema*, tendo em vista essa aparente inconsistência existente na literatura envolvendo a definição de *grafema*. O conceito de fonograma, conforme utilizado por Treiman e Kessler (2014), corresponde ao conceito de grafema tal como assumido neste texto, isto é, diz respeito a uma letra ou a um grupo de letras (como os dígrafos) que representam um fonema da língua.

⁵ Salienta-se que tal nomenclatura traz implicações para a fonologia, pois *geminado* diz respeito à existência de dois tempos para um segmento, isto é, duas unidades temporais para um único nó de raiz, assim como ocorre no italiano no nível fonológico e no ortográfico, em pares de palavras como *cappello* - *capello* (*chapéu* e *cabelo*) e *palla* e *pala* (*bola* e *pá*). Para o PB, no entanto, a presença de geminadas na língua é controversa no caso da rótica e não aventada no caso da fricativa.

representar alguns sons com mais de uma letra logo cedo e sem instrução explícita. Os dados por eles analisados apontam a possibilidade de maior sucesso nas grafias de dígrafos obrigatórios devido à aprendizagem de regras ortográficas em comparação à aprendizagem de palavras específicas necessária para os dígrafos opcionais (extras). Além disso, leitores de baixa proficiência parecem ter mais dificuldades com dígrafos obrigatórios do que leitores mais jovens e com a mesma idade de leitura.

Outro estudo que aborda os dígrafos fazendo referência ao PB é o de Ferreiro (2013), que retoma os dados do projeto interlinguístico (espanhol, italiano e português) *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever* (FERREIRO *et al.*, 1996) e analisa algumas tendências dos dígrafos com H nas grafias de crianças falantes das três línguas. Note-se que o dígrafo <ch> é o único compartilhado por todas elas. No sistema italiano, <ch> representa o fonema /k/ antes de /i/, como em *occhi* (olhos) e *chiama* (chama); na ortografia do espanhol, o <ch> corresponde à grafia de /tʃ/ em palavras como *escuchar* (escutar) e *cuchillo* (faca); em português, por seu turno, o dígrafo <ch> corresponde à fricativa palatal /ʃ/ de *encher* e *chácara*, por exemplo. A autora, analisando o sequenciamento das letras que compõem o dígrafo, observa a quase inexistência de grafias desviantes: apesar de frequente no italiano, não há casos de permuta, ou seja, não foram encontradas, nos dados, grafias como 'hc'; em espanhol as crianças também apresentam alto índice de acertos, sendo encontrado apenas um dado desviante, <sh> por <ch>. No português, em se considerando o ordenamento das letras, apenas uma criança produziu a sequência 'hc' em várias palavras de seu texto.

Os dígrafos das dorsais, <qu> e <gu>, foram analisados por Ferreiro (2013). O dígrafo <qu> está presente no espanhol e, assim como <ch>, apresenta altos índices de acerto. Segundo o estudo, as crianças brasileiras, em 1.456 ocorrências, produziram 99% de acertos, e as espanholas, em 3.343 contextos para análise, 98%. Os erros encontrados não envolvem sequenciamento, mas o uso de <c>, <q> ou <k> no lugar de <qu>. A autora analisa ainda duas possibilidades de ocorrência de <qu>, sem <e> ou <i>, representando as sequências /ke/ e /ki/. Em dados como 'porqu' para 'porque' haveria duas possíveis interpretações, segundo a autora: pode-se considerar omissão da vogal <e> ou uma mudança de valor sonoro de <u>, que passaria a representar a sequência /ke/.

Os estudos do GEALE⁶ contemplaram discussões referentes aos dígrafos das soantes palatais e da rótica e da fricativa alveolar, tomando como base dados extraídos do Banco de Dados (MIRANDA, 2001). Teixeira e Miranda (2008) analisaram especificamente as grafias das soantes palatais que, em português apenas, têm sua representação ortográfica relacionada aos dígrafos <nh> e <lh>⁷.

Os erros são tratados com base em duas categorias principais: *erros relacionados a falhas do conhecimento relativo ao uso dos dígrafos* e *erros que evidenciam processos fonológicos*. Na primeira, foram incluídos dados em que houve o apagamento de 'l' ou 'n' que compõem o dígrafo ou aqueles em que a criança trocou 'nh' por 'lh' e vice-versa; na segunda, foram classificados dados em que se observou alguma semelhança com os processos verificados na aquisição da fonologia. Os exemplos, a seguir, ilustram os dados analisados pelas autoras:

Grafia do /ɲ/

- a) 'mihoca' (2ª série)
- b) 'milha' (2ª série)
- c) 'passarino' (2ª série)
- d) 'vinheram' (3ª série)

Grafia do /ʎ/

- e) 'espantaho' (3ª série)
- f) 'finho' (1ª série)
- g) 'olios' (1ª série)
- h) 'filo' (3ª série)

Os exemplos das duas primeiras linhas mostram grafias interpretadas por Teixeira e Miranda (2008) como relacionadas à ortografia, em razão de apenas o H ter sido registrado ou porque houve uma troca na seleção do dígrafo: onde deveria ser <nh>, a criança escreveu <lh> e vice-versa. Nas duas últimas linhas, estão casos considerados como fonológicos pelas autoras, uma vez que as grafias se relacionam a processos observados na aquisição, os quais reforçam a ideia de que tais consoantes têm uma estrutura complexa,

⁶ Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Grupo de pesquisa fundado em 2001, com registro no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3189572089608769>.

⁷ Em italiano usa-se <gn> e <gl> para a nasal e a líquida, respectivamente, e, em espanhol, <ll> para a líquida e <ñ> para a nasal palatal.

isto é, uma articulação primária consonantal e outra vocálica (cf. CLEMENTS; HUME, 1995). Com base na ideia de consoante complexa, é possível explicar por que /l/ pode ser produzido pelas crianças como [l], [lj], [li], [lj] ou mesmo pela líquida [r]; e /p/ como [n] e [i], em formas que contemplam as duas partes da consoante separadamente ou apenas uma delas. O zero fonético é observado na aquisição da fala e da escrita, como em ‘mioca’ para ‘minhoca’, um exemplo que serve para explicar por que o inverso também ocorre, como mostra o dado em (d), ‘vinheram’ para ‘vieram’.

Além do estudo de Teixeira e Miranda (2008), as grafias das soantes palatais em sua relação com a aquisição fonológica foram tema de estudos de Miranda (2012, 2014, 2020). Em todas as computações, o índice de erros em se comparando ao de acertos é baixo. Conforme Teixeira e Miranda (2008), das 7.291 palavras com palatais extraídas de textos produzidos por crianças dos anos iniciais, apenas 416 apresentaram erros, o equivalente a 6%. A maior incidência é relativa à grafia das líquidas palatais. Quanto à computação de dados de ditado, instrumento específico para a grafia das palatais, os erros alcançaram um índice de 13%, 413 ocorrências em um universo de 3.202 contextos, sendo as duas primeiras séries aquelas responsáveis pela grande maioria de erros e estando a líquida mais envolvida em erros, em se comparando à nasal.

Estudos do GEALE analisaram ainda as grafias do ‘r-forte’ e da fricativa coronal /s/ e mostraram que erros envolvendo os dígrafos <rr> e <ss> são responsáveis por alta incidência de erros na amostra estudada. A análise de Araújo, Garcia e Miranda (2006) sobre a grafia do r-forte realizou-se a partir da análise de 3.160 palavras com contexto para ‘r-forte’ extraídas de textos espontâneos. A incidência de erros em contextos intervocálicos é, em média, de 30% nos dois primeiros anos da escola pública e de 18% nos mesmos anos da escola particular.

Quanto à análise do uso de dígrafos para o registro de /s/, Araújo, Garcia e Miranda (2006) levantaram 7.448 palavras nos textos da escola pública e 9.203 nos da escola particular com o contexto para o registro desse fonema. Os índices gerais de erros ficaram em torno de 25% na escola pública e de 18% na particular. No que concerne apenas aos erros de uso do dígrafo <ss>, 35% dos dados são desta grafia em ambas as escolas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados analisados neste artigo foram retirados de textos que compõem o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita - BATALE (MIRANDA, 2001). O BATALE é composto por textos espontâneos de crianças brasileiras, portuguesas e moçambicanas, coletados a partir de oficinas de produção textual desenvolvidas no GEALE. As oficinas seguem um padrão que consiste em três momentos diferentes e interligados: aquecimento/motivação, escrita individual e partilha com o grupo. As produções textuais, após coletadas, são digitadas em *Word*, digitalizadas em *PDF* e codificadas com informações sobre a escola, o ano escolar e o aluno. Depois disso, são armazenadas em pastas catalográficas na sala do grupo de pesquisa. As escritas espontâneas são aqui consideradas nos termos de Abaurre (2011), como registros que demonstram momentos singulares de interação do aprendiz com o objeto de conhecimento, o que pode auxiliar na percepção das estratégias de escrita utilizadas por cada criança.

Para investigar a grafia dos dígrafos, a amostra considerada foi composta pelas 5 primeiras coletas do Estrato 1 do Banco, realizadas entre 2001 e 2003⁸. As crianças cursavam, à época, da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos (faixa etária correspondente a 6 a 12 anos) e suas produções resultaram em 979 textos – 479 da escola pública e 500 da escola particular. Os dígrafos considerados foram os consonantais: <ch>, <lh>, <nh>, <rr>, <ss>, <sc>, <gu> e <qu>, sendo analisadas todas as palavras que continham tais grafemas na palavra-alvo. Os dados foram organizados em variáveis categóricas: acerto ou erro; se erros, categorizados, de acordo

⁸ O Estrato 1 do BATALE subsidiou grande parte das pesquisas do GEALE feitas até hoje. Trata-se do mais antigo, mais volumoso e com tratamento mais completo, contando com um total de 10 coletas distribuídas ao longo de 4 anos, com 2.024 textos recolhidos e 24 mil erros ortográficos tabulados. Por esses motivos e por não haver uma pesquisa voltada exclusivamente para os dígrafos conduzida no grupo de pesquisa, este foi o estrato selecionado para análise neste artigo, mesmo que conte com dados produzidos por crianças que cursavam, à época, o Ensino Fundamental de 8 anos. Salienta-se que, em razão da orientação teórico-metodológica adotada pelo GEALE, cuja ênfase está na forma como o conhecimento internalizado já construído sobre a língua materna é retomado pela criança em suas escritas iniciais, a diferença na organização curricular e no período em que foram realizadas as coletas não influencia necessariamente nos resultados. É o que estudos recentes, realizados pelo grupo, têm permitido corroborar, ao mostrarem distribuição muito similar dos erros analisados a partir da abordagem linguística adotada e também das categorias identificadas com a natureza dos erros (cf. PACHALSKI; MIRANDA, 2019; MIRANDA, 2020).

com a proposta de Miranda (2020), em fonológicos, ortográficos ou fonográficos; tipo de dígrafo (dígrafos com H, com U e heterossilábicos); série escolar (1ª a 4ª); e tipo de escola (pública ou particular). A análise dos dados é de caráter quanti-qualitativo e descritivo. Nesse sentido, foram levantadas frequências e proporções dos dados de acordo com as variáveis citadas, por meio do *software RStudio*, mas não foi feita análise estatística inferencial, de modo que os resultados decorrentes e as conclusões feitas limitam-se a esta amostra. O aspecto qualitativo da pesquisa diz respeito especialmente à discussão sobre a natureza dos erros.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da computação realizada, referentes à distribuição de erros e acertos para a grafia de cada um dos dígrafos investigados, na forma de uma estatística descritiva. Dos 979 textos, foram extraídos 8.286 contextos para a grafia dos dígrafos consonantais, com uma média de 8.5 dígrafos por texto. Considerando-se a variável tipo de escola, foi obtida a seguinte distribuição entre erros e acertos:

escola	erro	acerto	total de ocorrências
pública	343	3041	3384
	10,10%	89,90%	100%
particular	306	4596	4902
	6,20%	93,80%	100%

Tabela 1: Relação de frequência e proporção de erros e acertos **por escola** (pública e particular)

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

A computação geral dos dados de erros na grafia dos dígrafos, por tipo de escola, mostra que o número de erros é maior na escola pública. Miranda (2017, 2020), ao analisar os dados totais do mesmo estrato do BATALE, em um universo de 24 mil erros levantados, encontrou resultados similares, isto é, maior incidência de erros na amostra constituída por dados da escola pública, em uma proporção de 2/3 para a pública e 1/3 para a particular. A autora salienta, no entanto, que, apesar de haver diferença na quantidade de erros, a qualidade dos erros produzidos é muito similar entre as escolas.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados da distribuição de erros, considerando, agora, a série escolar em cada uma das escolas estudadas:

série	escola pública		escola particular	
	erros/contextos	percentual de erros	erros/contextos	percentual de erros
1ª	36/276	13.0%	93/642	14.5%
2ª	127/1238	10.2%	117/1440	8.1%
3ª	94/843	11.1%	60/1374	4.3%
4ª	86/1027	8.3%	37/1447	2.5%

Tabela 2: Relação de frequência e proporção de erros **por série** para as escolas pública e particular

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

Os resultados da distribuição mostram uma diminuição gradativa no número de erros encontrados nos dados da escola particular e um perfil diferente nos dados da pública. Ambas as escolas apresentam decréscimo nos erros da primeira para a segunda série. A escola pública revela, no entanto, uma elevação no índice de erros da terceira em relação à segunda série e retoma a tendência à queda na quarta série. Observa-se, ainda, diferença acentuada nos índices das quartas séries entre as escolas, mantendo-se relativamente alto o índice na escola pública. Assim, é possível que um olhar mais atento ao erro, considerando o tipo de dígrafo envolvido, subsidie hipóteses interpretativas para a distribuição dos dados da Tabela 2.

A fim de que se possa comparar a distribuição dos erros por tipo e por escola, os dígrafos foram agrupados em três blocos, seguindo as características antes mencionadas, no que diz respeito ao seu funcionamento, quais sejam: dígrafos com H para as palatais, dígrafos heterossilábicos para a rótica e a fricativa coronal, e dígrafos com U para as dorsais. Os Gráficos 1 e 2 a seguir mostram a distribuição de erros e acertos para cada um dos dígrafos analisados em ambas as escolas:

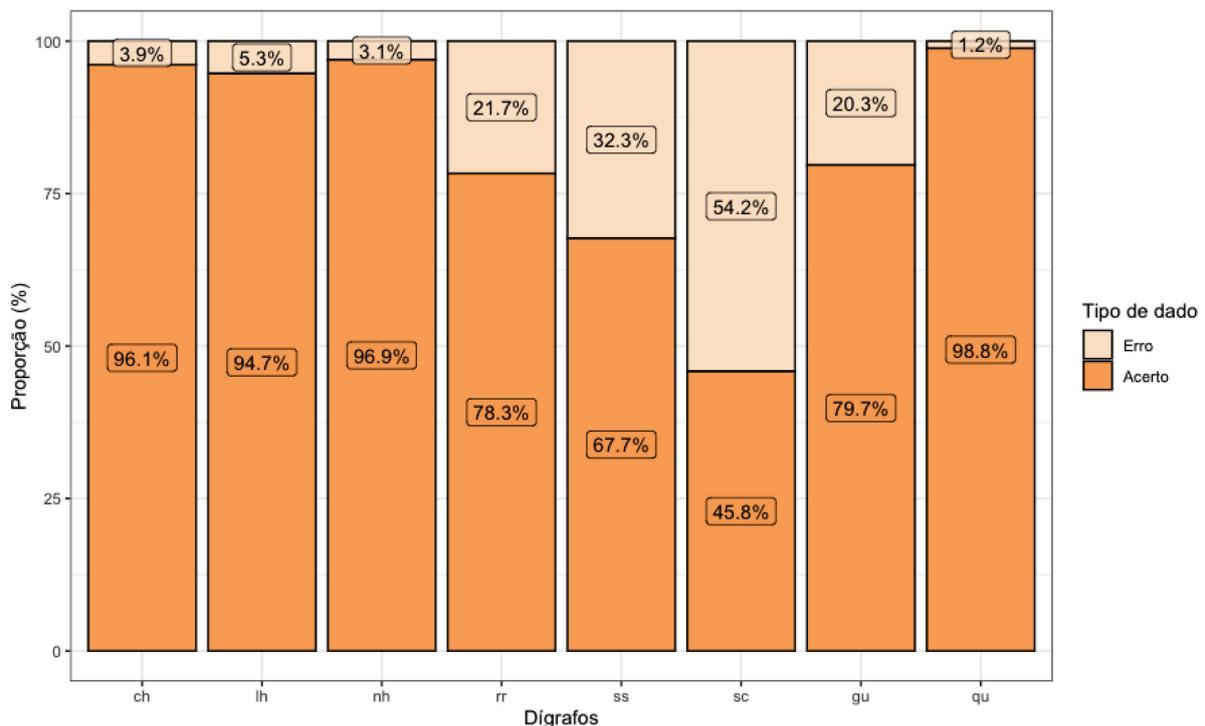


Gráfico 1: Erros e acertos por dígrafo na escola pública

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

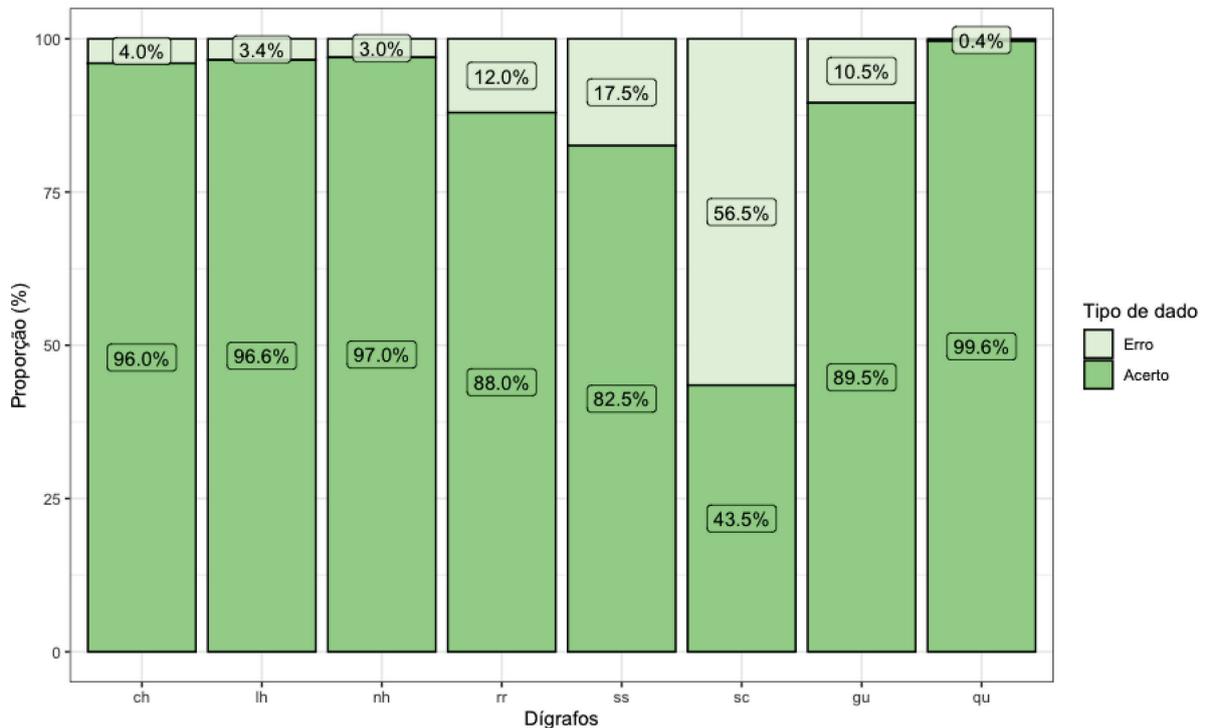


Gráfico 2: Erros e acertos por dígrafo na escola particular

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à semelhança entre os resultados expressos nos dois gráficos apresentados. Observam-se índices baixos de erros para as palatais, isto é, nos dígrafos com H; maior incidência de erros nas grafias dos dígrafos para fricativa e rótica, com predomínio de erros no registro da fricativa, sobretudo <sc>; e, dentre as dorsais, mais erros no uso do <gu> em se comparando ao <qu>.

Em segundo lugar, os Gráficos 1 e 2 mostram maior quantidade de acertos do que de erros em todos os registros de dígrafos consonantais, exceto de <sc>, cuja porcentagem de acertos é menor do que a de erros, computando 54.2% e 56.5% nas escolas pública e particular, respectivamente. É importante levar em consideração que a frequência desse dígrafo na ortografia do PB, em comparação com os outros, é baixa. Na amostra analisada, foram encontradas apenas cinquenta contextos para <sc>, os quais correspondem a cinco itens lexicais, quais sejam: *nascer*, *crescer*, *piscina*, *descer* e *ressuscitar*, este último item com apenas duas ocorrências.

Por outro lado, os dígrafos heterossilábicos, <ss> e <rr>, aparentam ter um comportamento diferente ao serem comparadas as escolas. Apesar de ambos apresentarem mais erros no que tange aos demais dígrafos, a escola pública exhibe índices mais altos. A primeira rodada realizada com os dados amalgamados, da escola pública e da particular, revelou uma média de 81.1% de acertos em <rr> e 76.4% em <ss>. Ao serem separados dados por tipo de escola, manifesta-se uma diferença nos percentuais com maiores incidências de erros na escola pública, ainda que a ordem <ss> > <rr> seja igual para ambas. Já os dígrafos com H exibem resultados semelhantes entre si: <ch>, <lh> e <nh> apresentam, respectivamente, 96.1%, 95.5% e 96.8% de acertos nesta amostra, quando não considerada a variável tipo de escola que, ao ser levada em conta, revela uma pequena diferença relativa ao <lh>, com índice maior de erros na escola pública. Os dígrafos das dorsais também parecem díspares no que se refere à quantidade de acertos: aquele com mais acertos neste grupo e em toda a amostra é <qu>, com 99.4% das ocorrências atingindo a grafia estipulada das palavras-alvo, já <gu> apresenta 86% de acertos, percentual que se modifica novamente ao ser levado em conta o tipo de escola, como mostram os Gráficos 1 e 2.

A Tabela 3 mostra, de forma complementar aos Gráficos 1 e 2, a relação de frequência e de proporção de erros para os dígrafos analisados nesta amostra, em cada uma das séries, oferecendo maiores detalhes acerca da frequência de ocorrência dos dados, bem como exemplos de erros encontrados.

dígrafos	escola pública			escola particular			exemplos
	série	erros/contextos		série	erros/contextos		
<lh>	1ª	1/38	2%	1ª	4/58	6%	'espant alio ' para 'espant alho '
	2ª	16/285	5%	2ª	9/188	4%	
	3ª	5/119	4%	3ª	6/168	3%	
	4ª	9/139	6%	4ª	0/142	—	
<nh>	1ª	3/61	5%	1ª	8/198	4%	'mihoca' para 'minhoca'
	2ª	4/291	1%	2ª	16/285	5%	
	3ª	9/204	4%	3ª	6/275	2%	
	4ª	9/260	3%	4ª	2/297	0.6%	
<ch>	1ª	13/122	10%	1ª	13/86	15%	'axou' para 'achou'
	2ª	6/271	2%	2ª	11/307	3%	
	3ª	8/179	4%	3ª	8/251	3%	
	4ª	2/201	1%	4ª	3/232	1%	
<ss>	1ª	12/16	75%	1ª	46/69	66%	'dice' para 'disse' 'vasora' para 'vassoura'
	2ª	71/195	36%	2ª	50/259	19%	
	3ª	46/140	32%	3ª	30/270	11%	
	4ª	44/186	23%	4ª	22/250	8%	
<sc>	1ª	1/1	100%	1ª	8/9	88%	'naceu' para 'nasceu'
	2ª	5/6	83%	2ª	3/4	75%	
	3ª	3/8	37%	3ª	0/3	—	
	4ª	5/9	55%	4ª	2/7	28%	
<rr>	1ª	5/17	29%	1ª	5/25	20%	'socoro' para 'socorro'
	2ª	23/88	26%	2ª	21/106	19%	
	3ª	17/67	25%	3ª	8/91	8%	
	4ª	11/86	12%	4ª	6/110	5%	
<qu>	1ª	1/18	5%	1ª	2/183	1%	'boskque' para 'bosque'
	2ª	0/89	—	2ª	2/254	0.7%	
	3ª	1/107	0.9%	3ª	0/271	—	
	4ª	2/122	1%	4ª	0/356	—	
<gu>	1ª	1/3	33%	1ª	7/14	50%	'gera' para 'guerra'
	2ª	2/13	15%	2ª	5/37	13%	
	3ª	5/19	26%	3ª	1/48	2%	
	4ª	4/24	16%	4ª	2/53	3%	

Tabela 3: Distribuição dos erros por dígrafo e série nas escolas pública e particular.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

Uma apreciação geral da distribuição por série e escola corrobora a baixa incidência de erros em todas as séries e nas duas escolas relativamente à grafia dos dígrafos com H, a qual já foi observada na distribuição geral (Gráficos 1 e 2). A informação nova que chega diz respeito a uma diferença mais específica observada entre as palatais. Enquanto as soantes apresentam relações biunívocas entre fonema e grafema, sendo <nh> e <lh> as únicas opções, a fricativa relaciona-se com dois grafemas que concorrem arbitrariamente, <ch> e <x>, o que lhe confere um maior grau de complexidade ortográfica e pode explicar a incidência percentual maior de erros na primeira série de ambas as escolas, 10% e 15%.

O grupo dos dígrafos relacionados à fricativa alveolar e à rótica, especificamente <ss> e <rr>, mostram um distanciamento entre os dados das duas escolas à medida que avançam as séries. No caso de <ss>, nota-se altíssimo índice de erros na primeira série, 75% na pública e 66% na particular; tal resultado, no entanto, é esperado para escritas alfabéticas iniciais, uma vez que a aprendizagem da ortografia começa a se estabelecer após a consolidação da escrita alfabética e a entrada de informações acerca de regras ortográficas via práticas escolares. Por se tratar da grafia mais complexa do sistema, já que /s/ tem dez formas possíveis de representação, dentre as quais <ss> e <sc>, espera-se observar o impacto das práticas escolares sobre as escritas, no sentido de gradualmente apresentarem consonância com a norma. Nesse sentido, verifica-se uma queda considerável do número de erros na escola particular e uma diminuição mais tímida na escola pública que, na quarta série, apresenta índice mais próximo daquele verificado já na segunda série da escola particular, 23% e 19%, respectivamente. Quanto ao uso de <rr> que, vale relembrar, é condicionado por uma regra contextual, os dados mostram decréscimo de erros ao longo das séries, mas com diminuição mais lenta na escola pública e mais acentuada na particular. O índice de erros da quarta série da pública é mais elevado que o do terceiro ano da particular, 12% e 8%, respectivamente.

O terceiro grupo de dígrafos, aqueles com U, mostra índices baixos de erros nas duas escolas e nas quatro séries analisadas. Vale notar que a escola pública apresenta percentuais mais altos em relação aos erros do <gu>, resultado que converge para aqueles já assinalados para o dígrafo <rr>, também regulado por regra contextual e que mostra aquisição mais lenta na escola pública.

Após a apreciação dos resultados referentes à distribuição de erros e acertos em cada dígrafo, considerando escola e série, propõe-se, agora, um olhar sobre a qualidade dos erros produzidos. Para tanto, recorre-se à proposta do Grupo de Pesquisa para a natureza dos erros ortográficos. Assim, algumas considerações pontuais sobre a proposta serão brevemente tecidas, a fim de explicitar a lógica empreendida na análise de dados proposta neste artigo.

Três grandes fontes de conhecimento mobilizadas nas grafias heteróclitas observadas nas escritas dos anos iniciais são identificadas pelos estudos do GEALE, a saber: fonologia, ortografia e fonografia. Cada uma dessas fontes corresponde à complexidade envolvida nas escritas alfabético-ortográficas iniciais e podem, ao serem identificadas, orientar a interpretação do analista ou do professor. A síntese da proposta está apresentada no Quadro 4:

Fonológica	Ortográfica	Fonográfica
Não há complicação ortográfica, mas sim fonológica	Não há complicação fonológica, mas sim ortográfica	Não há complicação ortográfica tampouco fonológica
Segmentais e prosódicos	Contextuais e arbitrários	Traçado, sequenciamento, omissão e inserção
Relacionado a algum tipo de complexidade fonológica ou, ainda, motivado pela fala	Relacionado à não observância de regras contextuais ou arbitrárias	Relacionado ao processamento fonema-grafema

Quadro 4: Categorias de erro do GEALE

Fonte: Miranda (2020, p. 15)

Considerando que a fonologia está na base do sistema alfabético e que as crianças lançam mão do conhecimento fonológico já adquirido para produzirem suas primeiras escritas, foi postulado que a complexidade fonológica, tanto do nível segmental como prosódico, pode ser responsável por uma parte dos erros observados, especificamente quando não há complexidade ortográfica, apenas fonológica. O segundo complicador levado em conta para a análise dos erros tem base no sistema ortográfico, ou seja, os casos de relações não diretas entre fonemas e grafemas, as chamadas relações múltiplas (LEMLE, 1987). Além desses dois aspectos motivadores de erros, tem-se um terceiro que eventualmente opera sobre as escritas iniciais, qual seja, o fonográfico. A fonografia é aqui entendida como o conjunto de conhecimentos relativos ao alfabeto (as letras, os nomes das letras, os sons e seus correlatos gráficos) e à automatização do acesso a essas informações, bem como à execução mecânica da escrita de palavras.

O Quadro 5, a seguir, traz exemplos de erros extraídos da amostra estudada, com a respectiva interpretação de acordo com a sua natureza⁹:

	fonológica	ortográfica	fonográfica
<ch>	'gifre' para 'chifre'	'bixos' para 'bichos'	'cehgo' para 'chegou'
<lh>	'filia' para 'filha'	*'familha' para 'família'	'miho' para 'milho'
<nh>	'minoca' para 'minhoca'	–	'tenho' para 'tenho'
<rr>	*'vago' para 'varro'	'carinho' para 'carrinho'	*'carrinho' para 'carrinho'
<ss>	'azim' para 'assim'	'vasoura' para 'vassoura'	'parinhos' para 'passarinhos'
<sc>	*'pezina' para 'piscina'	'pessina' para 'piscina'	*'pecsina' para 'piscina'
<gu>	'niquci' para 'ninguém'	'nigei' para 'ninguém'	'comcegriu' para 'conseguiu'
<qu>	'gue' para 'que'	'bosce' para 'bosque'	'boskque' para 'bosque' 'porq' para 'porque'

Quadro 5: Exemplos de erros na grafia dos dígrafos conforme suas respectivas naturezas

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

A análise com foco na qualidade dos erros, a partir das categorias propostas pelo GEALE, permite uma visão das estratégias utilizadas pelas crianças ao grafarem os dígrafos e dão pistas sobre as hipóteses que elas formulam acerca dessas unidades grafofônicas. Os Gráficos 3 e 4 exibem o modo como se distribuem os erros conforme sua natureza para cada um dos dígrafos analisado:

⁹ Os exemplos com asterisco (*) não pertencem à amostra estudada. Eles são, na verdade, dados potenciais que teriam a classificação de acordo com a proposta relativa à natureza dos erros, conforme adotada neste artigo. Note-se que as soantes palatais apresentam relação biunívoca entre fonemas e grafemas, à exceção de poucas palavras com a líquida palatal, conforme mencionado anteriormente. Optou-se, assim, por considerar que <lh> pode ter erros de ordem ortográfica justamente pela alternância <lh> vs. em palavras nas quais o /ʎ/ está na base, o que não ocorre com <nh>, motivo por que a célula referente ao <nh> está vazia.

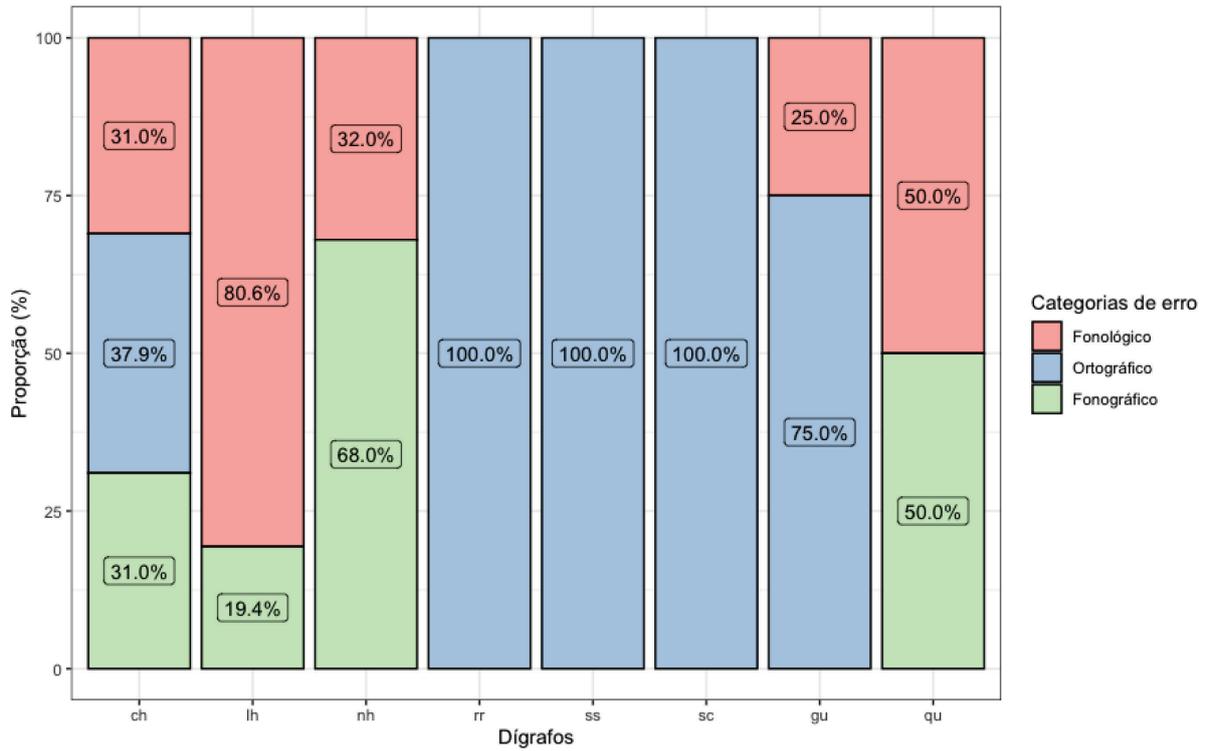


Gráfico 3: Categorias de erro por dígrafo na escola pública

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

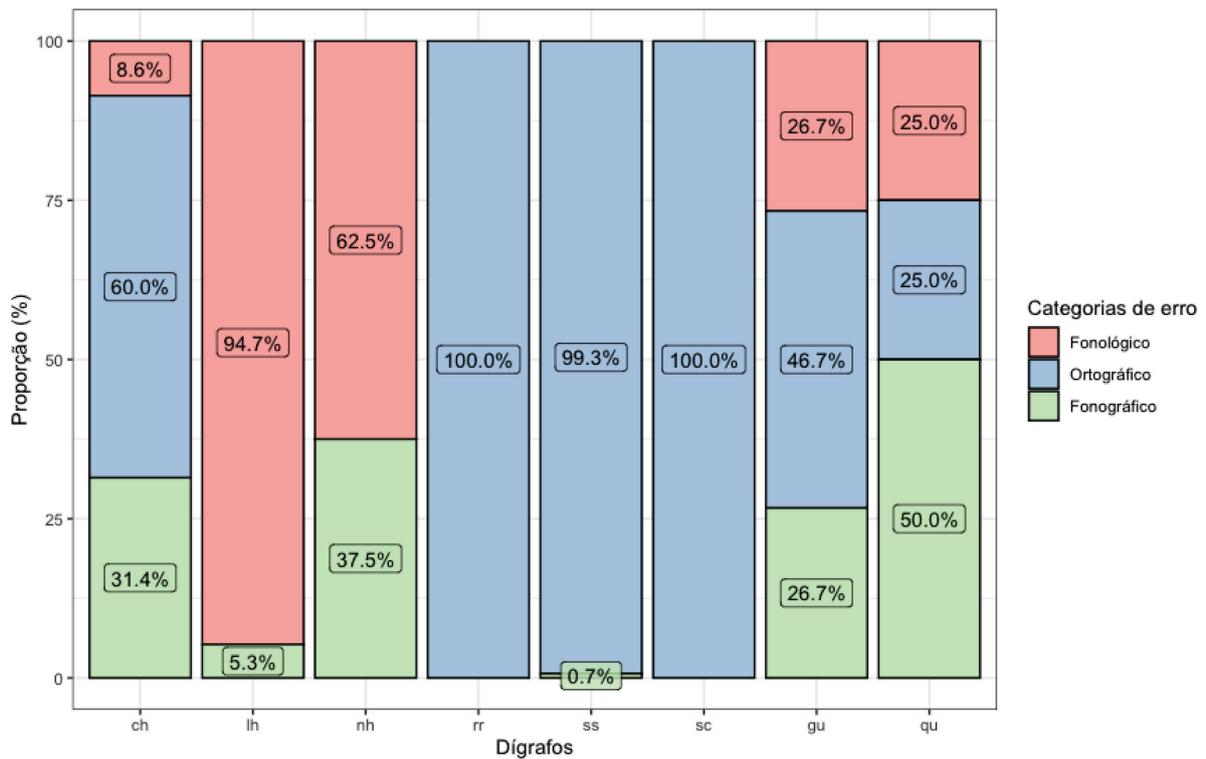


Gráfico 4: Categorias de erro por dígrafo na escola particular

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa)

Ao observarem-se os Gráficos 3 e 4, constata-se que os erros do tipo fonológico se concentram nas grafias dos dígrafos com H e nos dígrafos com U, enquanto os do tipo ortográfico nas grafias dos dígrafos da rótica e das fricativas /s/ e /ʃ/. Já os erros fonográficos foram encontrados nos dígrafos com H e com U.

Na grafia dos dígrafos com H são preponderantes os erros fonológicos nos registros da líquida palatal, 80.6% e 94.7% dos erros da escola pública e da particular, respectivamente. Trata-se de consoante complexa que, de acordo com Bisol (1994) e Matzenauer (1994), possui duas articulações, uma primária consonantal e uma secundária vocálica. A mesma complexidade é proposta para a nasal palatal que, nos dados estudados, revela índices de erros do tipo fonológico e fonográfico, sendo este último mais presente nos dados da escola pública¹⁰. Note-se que as soantes palatais exigem da criança o acesso à estrutura interna de um segmento constituído por dois nós (cf. CLEMENTS; HUME, 1995) e o domínio fonográfico no sentido de seleção das letras que compõem o dígrafo, bem como de seu ordenamento. A expectativa é de que erros desse tipo ocorram no período mais inicial da escrita ortográfico-alfabética. Quanto ao <ch>, deve-se considerar o efeito de regras ortográficas dada a relação fonografêmica observada, a qual disponibiliza <x> e <ch> como opções para o aprendiz, o que se reflete na tendência majoritária de erros do tipo ortográfico.

Os erros do tipo fonográfico e fonológico marcam presença nos dados referentes aos dígrafos com U. No caso do <qu>, considera-se fonográfica, por exemplo, a motivação para o uso do 'q', apenas, tendo-se em consideração que há uma correspondência entre o uso da letra e o seu nome. A fonologia manifesta-se nas trocas que envolvem o traço [sonoro], neste caso, o uso do <g> para registrar o /k/. O dado 'bosce' para 'bosque' foi interpretado como ortográfico com base na alternância existente no sistema entre <qu> e <c> para o registro do /k/, a depender da vogal subsequente.

Por fim, os dígrafos <ss>, <sc> e <rr>, cujos erros em sua quase totalidade estão relacionados à não observância de regras ortográficas, apontam para os efeitos do ensino da ortografia, ou da falta dele, o que pode ser melhor apreendido a partir da leitura conjunta dos Gráficos 3 e 4 e da Tabela 3. Quanto à rótica, por se tratar de uma regra contextual capaz de determinar a representação do 'r-forte' em todos os contextos, neste caso específico, nos contextos intervocálicos, observa-se que nos dados da escola pública se verificam muitos erros na quarta série, o que pode ser motivado pela diferença de acesso a práticas mais efetivas de leitura e de escrita. Tais resultados sugerem a necessidade de intensificação de atividades em sala de aula capazes de chamar atenção para as regras regidas por contexto.

Essa afirmação encontra respaldo nos resultados relativos ao uso de <ss>, conforme comentado anteriormente. Interessante observar que a análise mais detalhada do tipo de erro para <ss> mostra que em ambas as escolas há o predomínio de erros contextuais, isto é, o uso do grafema <s> em posição intervocálica (como em 'vasoura' para 'vassoura'), o que corresponde a 75% dos erros da escola pública e 81% da particular. Esses resultados podem levar a uma reflexão sobre o papel da instrução explícita nas salas de aulas dos anos iniciais. Aprender a ver o funcionamento do sistema linguístico, neste caso específico do sistema ortográfico; conferir atenção à forma; identificar as vizinhanças fonológicas, as posições dos segmentos, as sequências possíveis e as preferenciais parecem ser tarefas necessárias para ambos os contextos educacionais, público e particular. Tais tarefas ao serem cumpridas podem redundar em uma redução considerável dos erros ortográficos e uma consolidação do léxico ortográfico das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo descreveu e analisou a grafia dos dígrafos consonantais do sistema ortográfico do português brasileiro por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o erro (orto)gráfico, nos termos de Miranda (2020), foi tomado como objeto principal de análise, sendo discutido considerando-se um tratamento qualitativo e quantitativo-descritivo, e segundo as variáveis tipo de escola (pública e particular), série (1ª a 4ª), tipo de dígrafo (dígrafos com H, com U e heterossilábicos) e tipo de erro (fonológico, ortográfico e fonográfico). A contribuição deste estudo reside, sobretudo, na abordagem de um tema pouco estudado no Brasil, especialmente do ponto de vista da aquisição da ortografia. Nesse sentido, espera-se que possa ensejar investigações

¹⁰ Neste estudo, a posição adotada diverge daquela de Teixeira e Miranda (2008), pois para as autoras o uso de H ou de outro dígrafo com H para representar as soantes tratava-se de erro do tipo ortográfico. Na análise aqui apresentada, considera-se que tais erros têm natureza fonográfica, uma vez que os dígrafos <lh> e <nh> correspondem a segmentos complexos e do ponto de vista ortográfico apresentam relação biunívoca entre fonema e grafema.

futuras, de forma a ampliar o estado do conhecimento a respeito do funcionamento e da aquisição dos dígrafos no sistema ortográfico do PB, e com isso subsidiar práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização.

De forma mais específica, os resultados apontaram, primeiro, para tendência já observada em outros estudos do GEALE, isto é, que os erros são mais numerosos na escola pública, em se comparando à particular, e que, mesmo com o avanço das séries escolares, a (esperada) diminuição dos erros é sempre mais tímida na escola pública. Salienta-se, no entanto, que, ao ser analisada a qualidade dos erros, as tendências verificadas são muito similares, o que se atribui ao conhecimento linguístico internalizado comum às crianças de ambos os grupos, bem como aos conhecimentos já construídos sobre o sistema de escrita, ainda que estes últimos, por vezes dependentes de instrução explícita, se desenvolvam em ritmos descompassados entre os alunos dos dois tipos de escolas, provavelmente pela diferença de acessos às práticas de leitura e escrita nos cotidianos das crianças.

Foi observado que as crianças de ambas as escolas dão tratamento aos dígrafos de acordo com a natureza da complexidade que está envolvida em cada caso de relação fonema-grafema. Nesse sentido, os agrupamentos feitos – dígrafos com H, dígrafos heterossilábicos e dígrafos com U – se mostraram pertinentes. Os dígrafos que aparentam ser maior objeto de dúvida entre as crianças dos anos iniciais são os heterossilábicos, considerando-se os índices gerais de erros comparados aos de acertos, tanto na escola pública quanto na particular. A marca desse grupo é a complexidade ortográfica, visto que <ss>, <sc> e <rr> são regulados por relações arbitrárias e contextuais no sistema, fato que se reflete no fato de a natureza de erro registrada em quase 100% das ocorrências ser ortográfica, tanto na escola pública quanto na particular, novamente. Nos dígrafos com H e com U, cujos índices de erro são bastante baixos se comparados aos heterossilábicos, há maior influência dos aspectos de ordem fonológica e fonográfica. O dígrafo <gu>, especificamente, apresenta taxas um pouco maiores de erro, o que parece estar ligado à complexidade ortográfica, já que <gu> concorre, em relação contextual, com <g> para a representação de /g/. Não à toa os erros de natureza ortográfica são a maioria no registro desse grafema.

Em vista de tais resultados, pode-se supor que aspectos da ordem da aprendizagem de regras que regem as relações múltiplas entre fonemas e grafemas, bem como da construção e da consolidação de um léxico ortográfico, são aqueles mais influentes na grafia desses casos peculiares do sistema ortográfico, quando um fonema é representado por um grafema composto por mais de uma letra. É perceptível, assim, a imprescindibilidade da instrução explícita em sala de aula sobre o funcionamento do sistema ortográfico, com uma proposta que inclua e vá além da memorização, abrangendo a identificação de contextos fonológicos e os padrões (orto)gráficos correspondentes. Nesse sentido, destaca-se que a categorização dos erros com base em uma proposta que considera sua natureza e o conhecimento da criança durante a aquisição da escrita pode fornecer ao professor uma ferramenta valiosa de mapeamento das hipóteses com as quais seus alunos estão operando, indicando, assim, os aspectos específicos sobre os quais a ação pedagógica deverá incidir em dado momento do desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/abaurre2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ARAÚJO, P.; GARCIA, M. A.; MIRANDA, A. R. M. O que revelam os textos espontâneos e um ditado com palavras inventadas sobre a grafia das consoantes róticas. In: CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 7., 2006, Pelotas. *Anais* [...]. Pelotas, 2006. p. 1-10. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/12.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BISOL, L. Ditongos derivados. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. Especial, p.123-140, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/viewFile/45380/29973>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. *Diário Oficial da União*: Brasília, 30 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em: 22 dez. 2021.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. London: Blackwell, 1995.

EHRI, L. C.; SOFFER, A. G. Graphophonemic Awareness: Development in Elementary Students. *Scientific Studies of Reading*, v. 3, n. 1, p. 1-30. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1999-00820-001>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

FERREIRO, E. et al. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever*: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. Juiz de Fora: Ática, 1996.

GARCIA, M. A. C.; ARAÚJO, P. R. M.; MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a grafia do fonema /s/. In: CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 7., 2006, Pelotas. *Anais* [...]. Pelotas, 2006. p. 299-299. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/18.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LUFT, C. P. *Novo manual de português*: gramática, ortografia oficial, literatura brasileira e portuguesa, redação e testes de vestibular. 17. ed. São Paulo: Globo, 1991.

MATZENAUER, C. L. A Geometria de Traços na representação das palatais na aquisição do Português. *Letras de Hoje*, v. 29, n. 4, p. 159-167, 1994. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/745>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. *BATALE*: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2001. Disponível em: <http://sistemavestigios.org/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita. *Veredas Online*, v. 16, p. 122-140, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25060>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. Madri, *Linguística*, v. 30, p. 45-80, 2014. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2079-312X2014000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita – as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (org.). *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita*. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4391>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. Belo Horizonte, *Educ. rev.*, v. 36, e221615, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3trLgDyBBZWB466FLHFXTz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Porto Alegre: Penso, 2014.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, p. 143-174, 2003. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000712603321661859>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SILVA, R. V de M. *O português arcaico: fonologia*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

TEIXEIRA, S. de M.; MIRANDA, A. R. M. Descrição e análise dos erros ortográficos referentes à grafia das soantes palatais e discussão sobre seu status fonológico. In: CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais [...]*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 1-9. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/shimene_celsul1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

WILLIAMS, E. *Do Latim ao Português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/INL, 1973.



Recebido em 03/02/2022. Aceito em 05/05/2022.

THE BRAZILIAN PORTUGUESE DIGRAPHS IN THE SPELLING OF STUDENTS OF THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

OS DÍGRAFOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOS DÍGRAFOS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS DE LOS
PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Ana Ruth Moresco Miranda*

Lissa Pachalski**

Lorenzo Steinhorst Richetti***

Federal University of Pelotas

ABSTRACT: This paper aims to describe and analyze the spelling of the digraphs of the Brazilian Portuguese orthographic system by children in the early years of Elementary School. For that, the (ortho)graphic error, the main object of analysis, is discussed considering a qualitative and quantitative-descriptive treatment, according to the variables' type of school (public and private), grade, type of digraph, and nature of the error. The results show that there is a decrease in errors as the grades advance and that there is a higher incidence of errors in the public schools. However, similarities are observed in relation to the quality of the error produced in both schools. Children give different treatment to digraphs according to the type of complexity involved in the phoneme-grapheme relationship. The digraphs that seem to be the greatest object of doubt are the heterosyllabic ones, considering the general error rates in relation to correct spellings and their almost categorically orthographic nature. Repercussions for teaching are discussed.

KEYWORDS: Digraphs. Literacy. Orthographic errors. Phonology and orthography.

* PhD in Linguistics and Letters from PUC-RS. Professor at UFPel. CNPq Research Productivity Scholar. Coordinator of GEALE (CNPq Research Group/UFPel). E-mail: anaruthmiranda@gmail.com.

** PhD Student and Master in Languages and Literatures at UFPel. Degree in Education (Elementary Teaching License) from UFPel. Member of GEALE (CNPq Research Group/UFPel). E-mail: pachalskil@gmail.com.

*** Undergraduate in Education (Elementary Teaching License) at UFPel. CNPq Junior Researcher Scholar at GEALE (CNPq Research Group/UFPel). E-mail: lorenzo.richetti@gmail.com.

RESUMO: Este artigo busca descrever e analisar a grafia dos dígrafos do sistema ortográfico do português brasileiro (PB) por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o erro (orto)gráfico é tido como objeto principal de análise, sendo discutido considerando-se um tratamento qualitativo e quantitativo-descritivo, segundo as variáveis tipo de escola (pública e particular), série, tipo de dígrafo e natureza de erro. Os resultados mostram que há decréscimo de erros à medida que avançam as séries e que há maior incidência de erros na escola pública. No entanto, são observadas similaridades em relação à qualidade do erro produzido em ambas as escolas. As crianças dão tratamento diferenciado aos dígrafos de acordo com o tipo de complexidade envolvida na relação fonema-grafema. Os dígrafos que aparentam ser maior objeto de dúvida são os heterossilábicos, considerando-se os índices gerais de erro em relação aos acertos e sua natureza quase categoricamente ortográfica. Repercussões para o ensino são discutidas.

PALAVRAS-CHAVE: Dígrafos. Aquisição da escrita. Erros ortográficos. Fonologia e ortografia.

RESUMEN: Este artículo busca describir y analizar la ortografía de los dígrafos del sistema ortográfico portugués brasileño (BP) por niños en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Para ello, se toma como principal objeto de análisis el error (orto)gráfico, siendo discutido considerando un tratamiento cualitativo y cuantitativo- descriptivo, según las variables tipo de escuela (pública y privada), grado, tipo de dígrafo y naturaleza del error. Los resultados muestran que hay una disminución de errores a medida que avanzan los grados y que hay una mayor incidencia de errores en las escuelas públicas. Sin embargo, se observan similitudes en relación a la calidad del error producido en ambas escuelas. Los niños dan un tratamiento diferente a los dígrafos según el tipo de complejidad implicada en la relación fonema-grafema. Los dígrafos que parecen ser objeto de mayor duda son los heterosilábicos, considerando los índices generales de error en relación con las respuestas correctas y su carácter casi categóricamente ortográfico. Se discuten también las repercusiones para la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: Dígrafos. Adquisición de la escritura. Errores ortográficos. Fonología y ortografía.

1 INTRODUCTION

The acquisition¹ of an alphabetic writing system involves the structuring and organization of knowledge of different natures. After dealing with the non-trivial task of understanding the alphabetic principle – graphemes represent phonemes – other challenges need to be solved by the learner, especially since there are few systems that keep most of the relationships transparent or biunivocal between phonemes and graphemes, as is the case with Finnish, for example. In general, as in Brazilian Portuguese (BP), there is greater opacity in these relationships, also called multiples, which are characterized by displaying more than one option to relate the phoneme to the grapheme, as well as the grapheme to the phoneme. Examples from Portuguese are the spelling of /s/ with the graphemes <s> and <c>, in words such as “seta” (arrow) and “cebola” (onion), or the use of the grapheme <x> that in words, such as “caixa” (box) and “extenso” (extense), represents different phonemes, a /ʃ/ and an /s/, respectively. In these cases, the spelling choice may or may not be determined by the context. This type of criterion, which defines levels of transparency and opacity based on the number of graphic options for each phoneme in a language, is known as the *orthographic depth* criterion (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003) and is related to orthographic complexities themselves, in the sense that there are rules of an arbitrary and/or contextual nature that regulate the relationships between phonemes and graphic options.

¹ The reader will notice the deliberate use of the expression *writing acquisition* in this article. Perhaps one wonders why the expression *learning to spell* is not being used, since it is a process that does not occur naturally and spontaneously, as is the case with speech acquisition, from an innatism point of view. It is understood, however, that this split between the acquisition and learning processes – the first associated with spontaneity and the second with instruction –, so necessary to the first studies with an innate basis, needs to be reviewed. Contribute to blurring the boundary between the terms acquisition and learning the book *Psicogênese da Língua Escrita* [The Psychogenesis of Written Language] (Ferreiro; Teberosky, 1999[1984]) and the Representational Redescription Model (according to Karmiloff-Smith, 1994), as well as many other studies developed within the scope of genetic epistemology, as they refer to the role of the subject in the construction of knowledge, that is, an active, biologically potent subject, a knowing subject, and also the loosening of the idea of strict modularity, as proposed by Fodor. The studies developed by GEALE opt, therefore, for the term *acquisition*, as they understand that the fruitful dialogue between innatism and constructivism, established over the last thirty years, is best translated by this term. In addition, the idea that spelling acquisition integrates the broader process of language acquisition is defended, with speech and writing being understood as alternative substances in the actualization of the language, even though, without a doubt, they require different processes for them to be acquired (MIRANDA, 2017).

Another complicating factor involved in the acquisition of orthography may be phonological, related to the representational complexities of certain units of the phonological grammar, from the internal structure of a segment or syllable to the level of the accent or prosodic word (MIRANDA, 2017, 2020). Thus, the spelling of these structures can also be a challenge in the acquisition process, even though, from the orthographic point of view, it involves a transparent phonographemic relationship, that is, the orthographic complexity is absent. An example is the representation of the palatal sonorants /ʎ/ and /ɲ/, complex segments from the point of view of their internal structure, but which, in BP orthography, present a biunivocal relationship between the phoneme-grapheme. Words with phonemes /ʎ/ and /ɲ/, such as “*palha*” (straw) and “*manha*” (dexterity), preferentially select the graphemes <lh> and <nh> in the orthographic system² (MIRANDA, 2014).

In the case of palatal sonorants, in addition to the inherent phonological complexity, another relatively common complexity in different writing systems is associated, which poses challenges for orthographic development: it is the representation of a phoneme by a grapheme composed of more than one letter, <nh> and <lh>. In Portuguese, in addition to palatal sonorants, the digraphs <ch> for /ʃ/ in “*chato*” (boring) or <rr> for /r/ in “*carro*” (car), for example, make up this group. Digraphs constitute a complicating factor in the development of orthographic writing and do not have extensive descriptions in the literature, especially considering the acquisition of BP orthography, nor do they seem to fit directly into the two most common categories of complexities mentioned above, namely, orthographic (multiple relationships between phonemes and graphemes) and phonological (prosodic or segmental complexity).

In this context, the following questions arise: What would be the nature of the complexity of digraphs? Do they all behave similarly in the writings produced by children in their early years, simply because they are digraphs? The errors that children produce in the spelling of digraphs are motivated by what type(s) of knowledge(s)? What can the data reveal about what children know about these graphemes at different periods of orthographic development?

Motivated by such questions, this article³ has the consonant digraphs of the Brazilian Portuguese orthographic system as a research topic, seeking to contribute to its description, especially from the point of view of spelling acquisition. To this end, the (ortho)graphic error, according to Miranda (2020), is taken as the main object of analysis. The term (ortho)graphic, with the use of parentheses isolating the composition element ‘ortho-’, seeks to demarcate the two main types of knowledge mobilized by children in the process of spelling acquisition, which also give rise to the main categories for interpretation of errors: one anchored in phonology and the other in orthography. In addition to considering orthographic and phonological aspects to explain errors, given their nature, the author also cites a third source capable of elucidating some writings produced by children: the phonographic source. This category, which will also be considered in this article, emerged from the analyses carried out by the Research Group and concerns spellings in which problems are observed in the tracing and sequencing of letters and syllables in contexts that do not imply phonological or orthographic complexity.

2 THE FUNCTIONING OF DIGRAPHS IN THE BRAZILIAN PORTUGUES (BP) ORTHOGRAPHIC SYSTEM

The treatment of digraphs in the Portuguese literature has been restricted to studies that describe the functioning of the orthographic system (LUFT, 1991; LEMLE, 2001; MORAIS, 2006; FARACO, 2015). The following table provides a summary of the digraphs and their functioning in BP according to the presentation of the aforementioned authors, especially Faraco (2015):

² In the case of palatal liquid, there is competition between the graphemes <lh>, and <le> in a small group of words in which the palatal is pronounced, but the spelling is and <le>, as in *família* (family), *italiano* (Italian), *auxílio* (assistance) and *óleo* (oil), for example (MIRANDA, 2020).

³ This article is supported by CNPq - Processes no. 312387/2020-2 and no. 423038/2021-4; Process 23110.012490/2021-88. We thank the team involved in data collection and research review, especially Nathalia Vitória Reinehr.

digraph	phoneme	relationship	context	competition	examples
<qu>	/k/	contextual	followed by /i/, /e/, /ɛ/	-	química (chemistry), querer (to want), quero (I want)
<gu>	/g/	contextual	followed by /i/, /e/, /ɛ/	-	guia (guide), gueto (ghetto), guerra (war)
<rr>	/x/	contextual	between vowels	-	carro (car)
<ss> <sc/sç> <xc> <xs>	/s/	contextual / arbitrary	between vowels	with each other and with the graphemes <c/ç>, <x>	gesso (plaster), nascer/nasça (to be born), exceção (exception), exsudar (to exude)
<ch>	/ʃ/	arbitrary	representing /ʃ/ in syllable initial position and between vowels	<x>	chave (key), achar (to find)
<lh>	/λ/	biunivocal	/λ/ between vowels; does not occupy the beginning of the word	, <le>	malha (mesh), lhama (llama), família (family), óleo (oil)
<nh>	/ɲ/	biunivocal	/ɲ/ between vowels; does not occupy the beginning of the word	-	manha (dexterity), nhoque (gnocchi)

Table 1: Characterization of consonant digraphs in the Brazilian Portuguese orthographic system

Source: own preparation

As can be seen in Table 1, in relation to the context of use, with the exception of the digraphs that represent the dorsal /k/ and /g/ and the voiceless palatal fricative /ʃ/, the others are restricted to the intervocalic position. The dorsal spellings are regulated by rules and are in a complementary distribution with the graphemes <c> and <g>, as shown in the following table:

phoneme	grapheme	context	example
/k/	<qu> <c>	before /ε, e, i/ before /a, ə, o, u/	quero (I want), queijo (cheese), quilo (kilo), casa (house), cola (glue), couve (kale), cuia (gourd)
/g/	<gu> <g>	before /ε, e, i/ before /a, ə, o, u/	guerra (war), gueixa (geisha), guiso (stew), garra (claw), gola (collar), goma (starch), gula (gluttony)

Table 2: Complementary distribution in the spelling of the phonemes /k/ and /g/.

Source: own preparation.

This complementary distribution, which offered sufficient information to the reader, as the presence of <qu> and <gu> before vowels [-posterior] indicated the presence of [k] and [g], underwent a shock after the regulation of the Orthographic Agreement of 1990 (BRAZIL, 2008). The umlaut, diacritical mark superimposed on the vowel to indicate that it should be pronounced as [kw] and [gw], in words like e “tranquilo” (calm) and “linguística” (linguistics), for example; or to change the vowel sound, as in the case of foreign words, normally indicating roundness of the lips to coronal vowels, as in “müller – mülleriano” (müller - müllerian), [y] remained only in the latter case. This change brought opacity to the reading by suppressing a rule that lent greater transparency to the system.

Still, in relation to the functioning of the digraphs for the dorsal consonants, it is observed that they share with those of the sonorants and the palatal fricatives, <lh>, <nh>, <ch> the same behavior related to translineation (breaking of lines), since all remain univocal, unlike what happens with the digraphs of the multiple vibrant, <rr>, (produced in most Brazilian dialects as a velar fricative) and the alveolar fricative, <ss>, <sç>, <sc>, <xc>, <xs>, which must be divided, one letter occupying the post-vocalic position and another, the initial position of the following graphic syllable. In Table 3, symmetry and asymmetry are observed between the phonic and graphic planes, in relation to the syllable, the basic prosodic unit:

examples	phonological syllables	graphic syllables
parque (park)	/par.ke/	par-que
mangue (mangrove forest)	/maN.ge/	man-gue
folha (leave, sheet)	/fo.ʎa/	fo-lha
fronha (pillowcase)	/fro.na/	fro-nha
colcha (quilt)	/kol.ʃa/	col-cha
morro (hill)	/mo.xo/	mor-ro
passa (pass)	/pa.sa/	pas-sa

nasce (be born)	/na.se/	nas-ce
cresça (grow)	/kre.sa/	cres-ça
exceder (to exceed)	/e.se.der/	ex-ce-der
exsudar (to exude)	/e.su.dar/	ex-su-dar

Table 3: Relations between phonological syllables and graphic syllables

Source: own preparation

The digraph for 'strong-r' has a specific context of use, the intervocalic position, and there is no competition in the orthographic system. The multiple vibrating phoneme, r- strong, is manifested with a word-initial <r> ("rato" – rat) and following a medial coda consonant ("melro" – blackbird), or with <rr> in the intervocalic context. A distribution that, despite the multiple relationships between phoneme and graphemes, is strictly regulated by the context.

The digraphs of the alveolar fricative /s/ establish the point of greatest opacity in the orthographic system of BP, thanks to the conjunction between the multiplicity of the phoneme-grapheme relationship and the availability of a dozen graphic options. In Table 1, in the column concerning the type of relationship, there are *contextual and arbitrary* specifications. What is defined as contextual is the conditioning of the digraph to the intervocalic context, an important identification so that there can be a reduction in the number of options observed for the spelling of /s/. It is also contextual the selection of <c> or cedilla <ç>, given the complementary distribution also observed between both, since the former has the vowels /ε, e, i/ in its sequence and the latter, /a, ə, o, u/. Digraphs with 'x', <xc>, and <xs>, in turn, are context-conditioned and are only used after <e> at the beginning of a word. In addition to this possible restriction of use through the observation of contexts, there is other morphological information that helps in the choice of the digraph, as shown by Luft (1991) when establishing a relationship between stems and derived words, such as ced – cess (ceder – cessão (assign - assignment)), prim – press (imprimir – impressão (print - print)), for example, or even to explain etymological reasons in words with erudite entries such as *florescere* (Latin) - florescer (to flourish).

The digraphs with H – <lh>, <nh>, and <ch> – have in common the fact that they represent the palatal consonants of Portuguese, which were not part of the Latin inventory and diachronically derived from sequences of consonants or from consonants and vowels. In the case of sonorants, according to Silva (1996), the etymology of the nasal is the sequence <ni>, while the lateral palatal comes from more varied sequences such as , <lli>, <cl>, <gl> and <pl> by broad palatalization processes. The palatal fricative spelled with <ch> is an evolution of <cl>, <fl>, and <pl>, as shown by Williams (1973). For Cagliari (1999), our alphabet of Latin origin did not offer means for recording the palatals and that is why the digraphs with the letter H were created as a device capable of offering a graphic solution to represent phonemes that did not exist in Latin and that, therefore, had no correlation in the letters of the alphabet. According to the author, "the use of the wildcard H, forming digraphs, changed the principle of acrophonic in an intelligent manner, opening the possibility of new uses for the letters, without changing the alphabet" (CAGLIARI, 1999, p. 372).

In the following section, the results of studies that approach the acquisition of digraphs will be presented.

3 THE ORTHOGRAPHIC ACQUISITION OF DIGRAPHS

Nunes and Bryant (2014) present studies on digraphs and orthography, making comparisons between the spelling of English digraphs, a language that has a high frequency of digraphs and a greater number of studies, and Portuguese digraphs, which are still less studied. The authors seek to understand what happens beyond the initial period of understanding the alphabetic writing system, that is, how the spelling acquisition process takes place, once the alphabetic principle has been consolidated. The term grapheme is used by the authors "[...] when the written sign includes more than one letter" (NUNES; BRYANT, 2014, p. 35), as this would be,

according to them, a way to benefit the understanding/distinction between the digraphs and the other graphemes⁴.

Assuming that the correspondence takes place between digraph-grapheme and letter-phoneme, the authors consider that learners at the beginning of literacy need to deal with correspondences based on this type of relationship. For the Portuguese orthographic system, Nunes and Bryant (2014) propose that the digraphs would be divided into mandatory, cases in which there is no other option of graphic representation in the system (<nh>, <lh>, <qu>, <gu>, <rr>), and alternatives, those that have other graphic options to represent the same phoneme (<ch>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>, <xs>). The authors take into account the contextual relationships observed in the first group and the arbitrary ones prevalent in the second. Based on the study by Treiman (1993), for the spelling of English digraphs, Nunes and Bryant (*op. cit.*, p. 36) defend the assumption that “[...] children become aware of the obligatory digraphs as orthographic units more easily than other digraphs, and also use them more consistently”.

To address double-letter digraphs, the authors resume the study by Ehri and Soffer (1999) who performed tests with some English digraphs to assess learners' awareness of these units before and after explicit instruction. Regarding the results, which showed that, even before explicit instruction, children already demonstrated to treat double letters as graphophonemic units, Nunes and Bryant (*op. cit.*) discuss the functioning of digraphs, making a distinction between those who use the same letter twice to which they call *gemimates*⁵, (<rr>, <ss>), and those that are composed of different letters (<ch>, <qu>).

The third type of digraph stipulated by the authors concerns extra digraphs or alternative spellings. They would be surplus digraphs, those that could be represented by a single letter, but which for etymological reasons, for example, are still recurrent in the language. The <ph> in English and the <ch> in Portuguese would be examples of this case. Nunes and Bryant's (2014) classification for digraphs, therefore, establishes three types of consonant digraphs, especially targeting the English orthographic system: obligatory vs. alternative; double consonants vs. different letters; extra digraphs.

Even though beginning learners generally operate with principles of simple correspondence between phonemes and graphemes, the studies presented by Nunes and Bryant (2014) indicate that less experienced children and young people perceive the need to represent some sounds with more than one letter early on and without explicit instruction. The data they analyzed also point to the possibility of greater success in spellings of mandatory digraphs due to the learning of orthographic rules compared to the learning of specific words necessary for the optional (extra) digraphs. In addition, low-proficiency readers seem to have more difficulty with required digraphs than younger readers of the same reading age.

Another study that addresses digraphs referring to BP is that of Ferreiro (2013), which takes up data from the interlinguistic project (Spanish, Italian and Portuguese) *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever* [Red Riding Hood learns to write] (FERREIRO et al., 1996) and analyzes some trends in digraphs with H in the spellings of children speaking the three languages. Note that the <ch> digraph is the only one shared by all of them. In the Italian system, <ch> represents the phoneme /k/ before /i/, as in *occhi* (eyes) and *chiama* (flame); in Spanish spelling, <ch> corresponds to the spelling of /tʃ/ in words like *escuchar* (to listen) and *cuchillo* (knife); in Portuguese, on the other hand, the digraph <ch> corresponds to the palatal fricative /ʃ/ of *encher* (to fill) and *chácara* (country house), for example. The author, analyzing the sequencing of the letters that make up the digraph, observes the almost non-existence of deviant spellings: although frequent in Italian, there are no cases of permutation, that is, spellings such as 'hc' were not found in the data; in Spanish, children also have a high rate of correct answers, with only one deviant data being found, <sh> for <ch>. In

⁴ This position in relation to the concept of grapheme differs from that adopted in this study, which follows the definition proposed by Scliar-Cabral (2003), according to which the grapheme corresponds to one or two letters that represent a phoneme. Thus, by this definition, graphemes correspond to phonemes and, therefore, digraphs relate to a grapheme, as do the letters of the alphabet that correspond to phonemes in the language. Other authors such as Treiman and Kessler (2014) prefer to use the term phonogram instead of grapheme, in view of this apparent inconsistency in the literature involving the definition of grapheme. The concept of phonogram as used by Treiman and Kessler (2014) corresponds to the concept of grapheme as assumed in this text, that is, it concerns a letter or group of letters (such as digraphs) that represent a phoneme of the language.

⁵ It should be noted that such nomenclature has implications for phonology since gemination refers to the existence of two tenses for a segment, that is, two temporal units for a single root node, as occurs in Italian at the phonological level and also in the writing system, in word pairs such as *capello* - *capello* (*hat* and *hair*) *palla* and *pala* (*ball* and *shovel*). For BP, however, the presence of geminates in the language is controversial in the case of rhotic and not considered in the case of fricative.

Portuguese, considering the ordering of the letters, one child individually produced the sequence 'hc' in several words of their text.

The dorsal digraphs, <qu> and <gu>, were also analyzed by Ferreiro (2013). The digraph <qu> is also present in Spanish and, like <ch>, has high accuracy rates. According to the study, Brazilian children, in 1,456 occurrences, produced 99% of correct answers, and Spanish children, in 3,343 contexts for analysis, 98%. The errors found do not involve sequencing, but the use of <c>, <q>, or <k> in place of <qu>. The author also analyzes two possibilities of occurrence of <qu>, without <e> or <i>, representing the sequences /ke/ and /ki/. In data such as 'porqu' for 'porque' (because) there would be two possible interpretations, according to the author: one can consider the omission of the vowel <e> or a change in the sound value of <u>, which would represent the sequence /ke/.

The GEALE⁶ studies contemplated discussions regarding the digraphs of palatal sonorants and also of rhotic and alveolar fricative, based on data extracted from the Database (MIRANDA, 2001). Teixeira and Miranda (2008) specifically analyzed the spellings of palatal sonorants that in Portuguese only have their orthographic representation related to the digraphs <nh> and <lh>⁷.

Errors are treated based on two main categories: *errors related to knowledge gaps regarding the use of digraphs and errors that evidence phonological processes*. In the first, data was included in which there was the deletion of 'l' or 'n' that make up the digraph or those in which the child changed 'nh' to 'lh' and vice versa; in the second, data was classified in which some similarity was observed with the processes verified in the phonology acquisition. The following examples illustrate the data analyzed by the authors:

Spelling of /ɲ/

- a) mihoca – misspelling of minhoca (worm) (2nd grade)
- b) milha - misspelling of minha (mine - possessive pron.) (2nd grade)
- c) passarino - misspelling of passarinho (bird) (2nd grade)
- d) vinheram - misspelling of vieram (they came) (3rd grade)

Spelling of /λ/

- e) espantaho - misspelling of espantalho (straw man) (3rd grade)
- f) finho - misspelling of fino (thin) (1st grade)
- g) olios - misspelling of olhos (eyes) (1st grade)
- h) filo - misspelling of filho (son) (3rd grade)

The examples of the first two lines show spellings interpreted by Teixeira and Miranda (2008) as related to orthography, because only the H was recorded or because there was a change in the digraph selection: where it should be <nh>, the child wrote <lh> and vice versa. In the last two lines, there are cases considered as phonological by the authors, since the spellings are related to processes observed in the phonological acquisition, which reinforce the idea that such consonants have a complex structure, that is, a primary consonant articulation and another vowel (according to CLEMENTS; HUME, 1995). Based on the idea of a complex consonant, it is possible to explain why /λ/ can be produced by children as [l], [lj], [i], [j], or even by the liquid [r]; and /ɲ/ like [n] and [i], in forms that contemplate the two parts of the consonant separately or only one of them. The phonetic zero is also observed in the acquisition of speech and writing, as in “mioca” for “minhoca” (worm), an example that serves to explain why the inverse also occurs, as shown in the data in (d), “vinheram” for “vieram” (they came).

In addition to the study by Teixeira and Miranda (2008), the spellings of palatal sonorants in relation to the phonological acquisition were the subject of studies by Miranda (2012, 2014, 2020). In all computations, the error rate compared to the success rate is low.

⁶ Study Group on Written Language Acquisition. Research group founded in 2001, registered with CNPq: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3189572089608769>>.

⁷ In Italian, <gn> and <gl> are used for nasal and liquid, respectively, and in Spanish, <ll> for liquid and <ñ> for palatal nasal.

According to Teixeira and Miranda (2008), of the 7,291 words with palatal words extracted from texts produced by children in the early years, only 416 had errors, equivalent to 6%. The highest incidence is related to the spelling of palatal liquids. Regarding the computation of dictation data, a specific instrument for the spelling of palatals, the errors reached an index of 13%, 413 occurrences in a universe of 3,202 contexts, with the first two grades responsible for the vast majority of errors and the liquid being more involved in errors when compared to the nasal.

Studies by GEALE also analyzed the spellings of the 'strong-r' and the coronal fricative /s/ and showed that errors involving the digraphs <rr> and <ss> are responsible for a high incidence of errors in the sample studied. The analysis by Araújo, Garcia, and Miranda (2006) on the spelling of 'strong-r' was carried out from the analysis of 3,160 words with context for 'strong-r' extracted from spontaneous texts. The incidence of errors in intervocalic contexts is on average 30% in the first two years of public school and 18% in the same years of private school.

Regarding the analysis of the use of digraphs to record /s/, Araújo, Garcia, and Miranda (2006) found 7,448 words in public school texts and 9,203 in private school texts with the context for recording this phoneme. The general error rates were around 25% in public schools and 18% in private schools. Concerning only errors in the use of the digraph <ss>, 35% of the data are of this spelling in both schools.

4 METHODOLOGICAL PROCEDURES

The data analyzed in this article were taken from texts that make up the Written Language Acquisition Text Database - BATALE (MIRANDA, 2001). BATALE is composed of spontaneous texts by Brazilian, Portuguese, and Mozambican children, collected from textual production workshops developed at GEALE. The workshops follow a pattern that consists of three different and interconnected moments: warm-up/motivation, individual writing, and sharing with the group. The textual productions, after being collected, are typed in Word, scanned in PDF, and encoded with information about the school, the school year, and the student. After that, they are stored in catalog folders in the research group room. Spontaneous writing is considered here in terms of Abaurre (2011), as records that demonstrate unique moments of interaction between the learner and the object of knowledge, which can help in the perception of the writing strategies used by each child.

To investigate the spelling of the digraphs, the sample considered was composed of the first 5 collections of Stratum 1 of the Database, carried out between 2001 and 2003⁸. At the time, the children attended the 1st to 4th grades of 8-year Elementary School (corresponding age group from 6 to 12 years), and their productions resulted in 979 texts – 479 from public schools and 500 from private schools. The digraphs considered were the consonant digraphs: <ch>, <lh>, <nh>, <rr>, <ss>, <sc>, <gu>, and <qu>, being analyzed all the words that contained such graphemes in the target word. Data were organized into categorical variables: correct or incorrect answers; if errors, categorized according to Miranda's proposal (2020), in phonological, orthographic, or phonographic; digraph type (H, U, and heterosyllabic digraphs); school grade (1st to 4th), and type of school (public or private). Data analysis is quantitative-qualitative and descriptive. In this regard, data frequencies and proportions were collected according to the aforementioned variables, using the *RStudio software*, but no inferential statistical analysis was performed, so the results obtained and conclusions drawn are limited to this sample. The qualitative aspect of the research concerns especially the discussion about the nature of errors.

⁸ BATALE's Stratum 1 has subsidized most of the GEALE research done to date. It is the oldest, most voluminous, and with the most complete treatment, with a total of 10 data collections distributed over 4 years, with 2024 texts collected and 24000 (ortho)graphic errors tabulated. For these reasons and because there is still no research focused exclusively on digraphs conducted in the research group, this was the stratum selected for analysis in this article, even though it has data produced by children who were still attending 8-year Elementary School at the time. It should be noted that, due to the theoretical-methodological orientation adopted by GEALE, whose emphasis is on the way in which the internalized knowledge already built on the mother tongue is taken up by the child in their initial spellings, the difference in the curricular organization and in the period in which collections were performed does not necessarily influence the results. This is what recent studies carried out by the group has allowed to corroborate, by showing a very similar distribution of errors analyzed from the linguistic approach adopted and also from the categories identified with the nature of the errors (according to PACHALSKI; MIRANDA, 2019; MIRANDA, 2020)

5 RESULTS AND DISCUSSION

In this section, the results of the computation performed will be presented, referring to the distribution of errors and correct spellings for each of the investigated digraphs, in the form of descriptive statistics. From the 979 texts, 8286 contexts were extracted for the spelling of consonant digraphs, with an average of 8.5 digraphs per text. Considering the type of school variable, the following distribution between errors and correct spellings was obtained:

school	error	correct spelling	total occurrences
public	343	3,041	3,384
	10.10%	89.90%	100%
private	306	4,596	4,902
	6.20%	93.80%	100%

Table 1: Ratio of frequency and proportion of errors and correct spellings **by school** (public and private)

Source: own preparation (research data)

The general computation of the data of errors in the spelling of the digraphs, by type of school, shows that the number of errors is higher in public schools. Miranda (2017, 2020), when analyzing the total data from the same stratum of BATALE, in a universe of 24000 errors surveyed, found similar results, that is, a higher incidence of errors in the sample consisting of data from public schools, in a 2/3 proportion for public and 1/3 for private. The author points out, however, that, despite the difference in the number of errors, the quality of errors produced is very similar between schools.

Table 2, below, presents the results of the distribution of errors, now considering the school grade in each of the schools studied:

grade	public school		private school	
	errors/contexts	percentage of errors	errors/contexts	percentage of errors
1 st	36/276	13.0%	93/642	14.5%
2 nd	127/1238	10.2%	117/1440	8.1%
3 rd	94/843	11.1%	60/1374	4.3%
4 th	86/1027	8.3%	37/1447	2.5%

Table 2: Frequency ratio and proportion of errors **by grade** for public and private schools

Source: own preparation (research data)

The distribution results show a gradual decrease in the number of errors found in the private school data and a different profile in the public school data. Both schools show a decrease in errors, from the first to the second grade. The public school reveals, however, an increase in the error rate in the third grade compared to the second grade and resumes the downward trend in the fourth grade.

There is also a marked difference in the rates of fourth grades between schools, keeping the rate relatively high in public school. Thus, it is possible that a closer look at the error, considering the type of digraph involved, may support interpretive assumptions for the distribution of the data in Table 2.

In order to compare the distribution of errors by type and by school, the digraphs were grouped into three blocks, following the characteristics mentioned above, in terms of their functioning, namely: digraphs with H for the palatal ones, heterosyllabic digraphs for the rhotic and coronal fricative, and digraphs with U for the dorsal ones. Charts 1 and 2, below, show the distribution of errors and correct spellings for each of the digraphs analyzed in both schools:

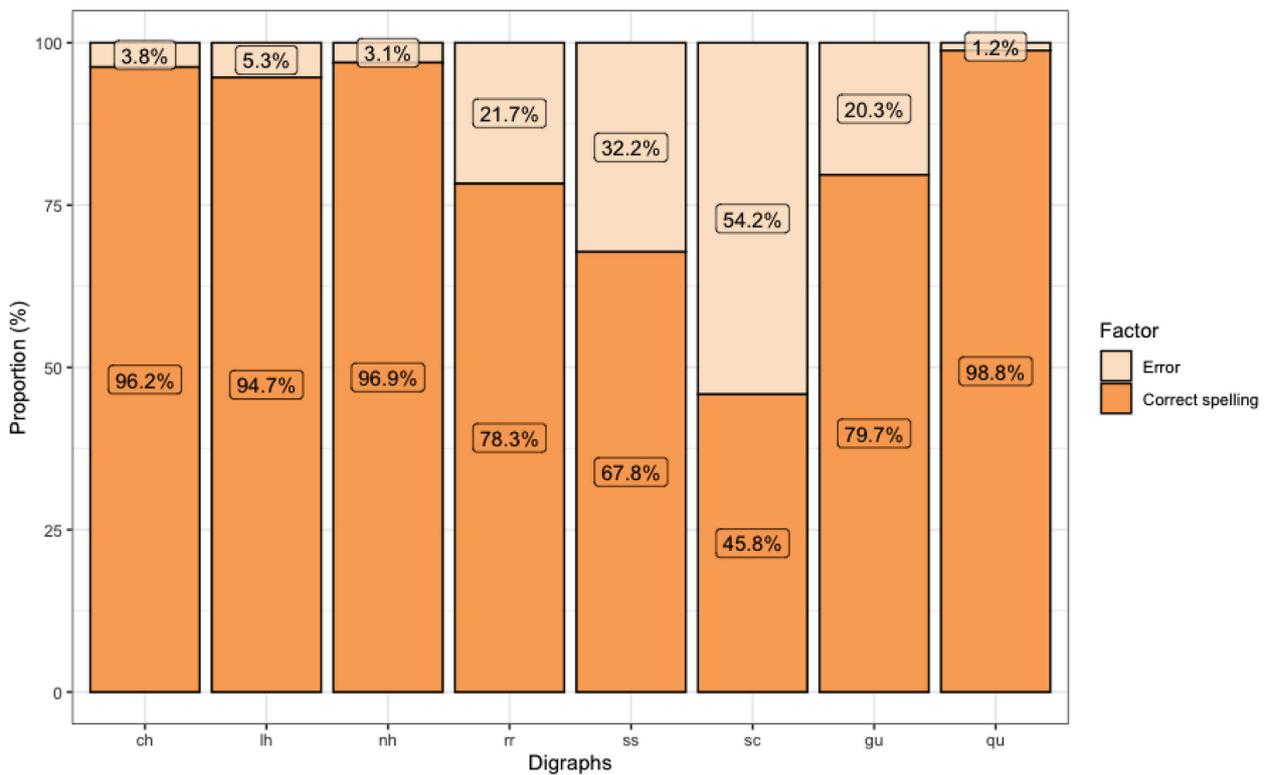


Chart 1: errors and correct spellings per digraph in **public schools**

Source: own preparation (research data)

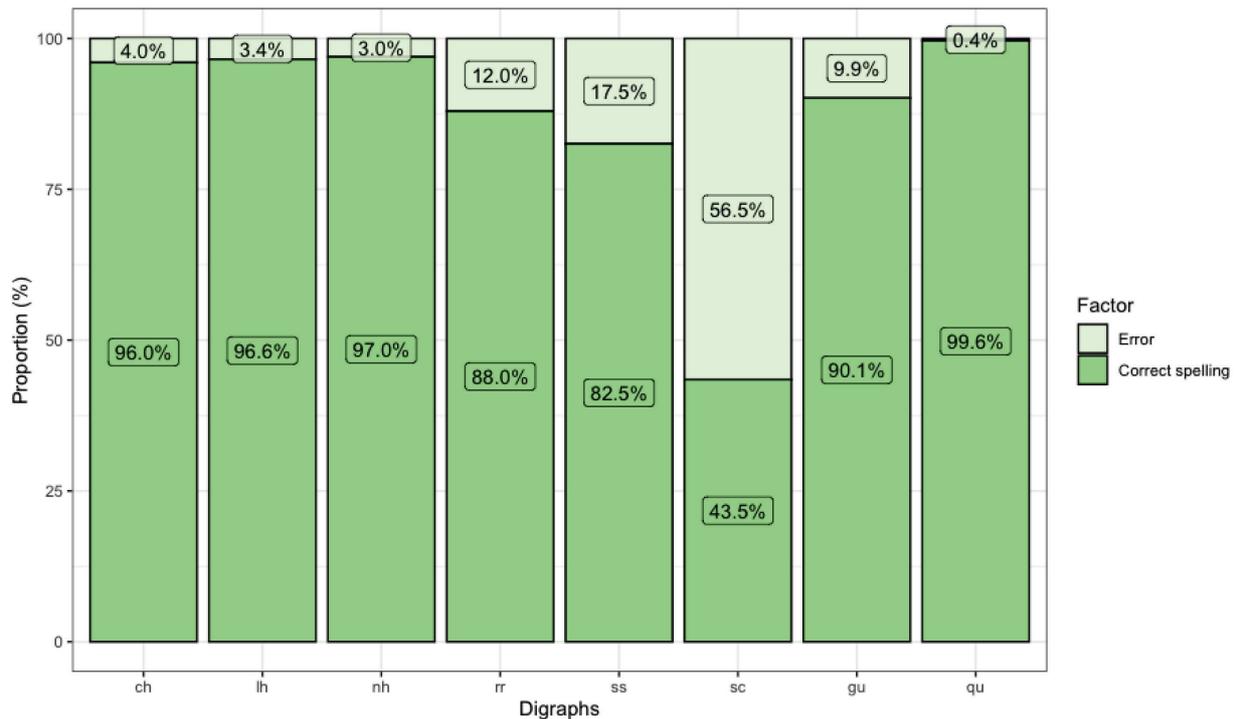


Chart 2: errors and correct spellings by digraph in **private schools**

Source: own preparation (research data)

The first aspect to be highlighted concerns the similarity between the results expressed in the two graphs presented. Low rates of errors for the palatal ones are observed, that is, for the digraphs with H; higher incidence of errors in the spellings of the digraphs for fricative and rhotic, with a predominance of errors in the fricative record, especially <sc>; and, among the dorsal consonants, more errors in the use of <gu> compared to <qu>.

Secondly, Charts 1 and 2 show a greater number of correct answers than errors in all consonant digraph records, except for <sc> whose percentage of correct answers is smaller than that of errors, computing 54.2% and 56.5%, in the public and private schools, respectively. It is important to take into account that the frequency of this digraph in the orthography of BP, compared to the others, is low. In the analyzed sample, only fifty contexts were found for <sc>, which correspond to five lexical items, namely: *nascer* (to be born), *crescer* (grow), *piscina* (swimming pool), *descer* (to descend) and *ressuscitar* (to resurrect), this last item with only two occurrences.

On the other hand, the heterosyllabic digraphs, <ss> and <rr>, seem to have different behavior when comparing schools. Although both present more errors in relation to the other digraphs, the public schools exhibit higher rates. The first round carried out with the amalgamated data, from the public and private schools, revealed an average of 81.1% of correct answers in <rr> and 76.4% in <ss>. When data is sorted by type of school, there is a difference in the percentages with higher incidences of errors in public schools, even though the order <ss> > <rr> is the same for both. The digraphs with H exhibit similar results to each other: <ch>, <lh> and <nh> present, respectively, 96.1%, 95.5%, and 96.8% of correct answers in this sample, when not considering the variable type of school which, when taken into account, reveals a small difference regarding the <lh> with a higher rate of errors in public schools. The dorsal digraphs also seem to be different in terms of the number of correct answers: the one with the most correct answers in this group and in the entire sample is <qu>, with 99.4% of the occurrences reaching the stipulated spelling of the target words, while <gu> presents 86% of correct answers, a percentage that changes again when the type of school is taken into account, as shown in Charts 1 and 2.

Table 3 shows, in a complementary way to Charts 1 and 2, the relationship of frequency and proportion of errors for the digraphs analyzed in this sample, in each of the grades, offering more details about the frequency of occurrence of the data as well as examples of errors found:

dígrafos	escola pública			escola particular			exemplos
	série	erros/contextos		série	erros/contextos		
<lh>	1 ^a	1/38	2%	1 ^a	4/58	6%	'espant alio ' para 'espant alho '
	2 ^a	16/285	5%	2 ^a	9/188	4%	
	3 ^a	5/119	4%	3 ^a	6/168	3%	
	4 ^a	9/139	6%	4 ^a	0/142	—	
<nh>	1 ^a	3/61	5%	1 ^a	8/198	4%	'mihoca' para 'minhoca'
	2 ^a	4/291	1%	2 ^a	16/285	5%	
	3 ^a	9/204	4%	3 ^a	6/275	2%	
	4 ^a	9/260	3%	4 ^a	2/297	0.6%	
<ch>	1 ^a	13/122	10%	1 ^a	13/86	15%	'axou' para 'achou'
	2 ^a	6/271	2%	2 ^a	11/307	3%	
	3 ^a	8/179	4%	3 ^a	8/251	3%	
	4 ^a	2/201	1%	4 ^a	3/232	1%	
<ss>	1 ^a	12/16	75%	1 ^a	46/69	66%	'dice' para 'disse' 'vasora' para 'vassoura'
	2 ^a	71/195	36%	2 ^a	50/259	19%	
	3 ^a	46/140	32%	3 ^a	30/270	11%	
	4 ^a	44/186	23%	4 ^a	22/250	8%	
<sc>	1 ^a	1/1	100%	1 ^a	8/9	88%	'naceu' para 'nasceu'
	2 ^a	5/6	83%	2 ^a	3/4	75%	
	3 ^a	3/8	37%	3 ^a	0/3	—	
	4 ^a	5/9	55%	4 ^a	2/7	28%	
<rr>	1 ^a	5/17	29%	1 ^a	5/25	20%	'socoro' para 'socorro'
	2 ^a	23/88	26%	2 ^a	21/106	19%	
	3 ^a	17/67	25%	3 ^a	8/91	8%	
	4 ^a	11/86	12%	4 ^a	6/110	5%	
<qu>	1 ^a	1/18	5%	1 ^a	2/183	1%	'boskque' para 'bosque'
	2 ^a	0/89	—	2 ^a	2/254	0.7%	
	3 ^a	1/107	0.9%	3 ^a	0/271	—	
	4 ^a	2/122	1%	4 ^a	0/356	—	
<gu>	1 ^a	1/3	33%	1 ^a	7/14	50%	'gerra' para 'guerra'
	2 ^a	2/13	15%	2 ^a	5/37	13%	
	3 ^a	5/19	26%	3 ^a	1/48	2%	
	4 ^a	4/24	16%	4 ^a	2/53	3%	

Table 3: Distribution of errors by digraph and grade in public and private schools

Source: own preparation (research data)

A general assessment of the distribution by grade and school corroborates the low incidence of errors in all grades and in both schools regarding the spelling of digraphs with H, which has already been observed in the general distribution (Charts 1 and 2). The new information that arrives concerns a more specific difference observed between the palatals. While the sonorants present two-

way relationships between phoneme and grapheme, with <nh> and <lh> being the only options, the fricative is related to two graphemes that arbitrarily compete, <ch> and <x>, which gives it a greater degree of orthographic complexity and may explain the higher percentage incidence of errors in the first grade of both schools, 10%, and 15%.

The group of digraphs related to alveolar fricative and rhotic, specifically <ss> and <rr>, show a gap between the data of the two schools as the grades advance. In the case of <ss> there is a very high rate of errors in the first grade, 75% in the public school and 66% in the private school; such result, however, is expected for initial alphabetic spelling, since the orthography learning begins to be established after the consolidation of the alphabetic writing and the entry of information about orthographic rules via school practices. As it is the most complex spelling of the system, since /s/ has ten possible forms of representation, among which <ss> and <sc>, it is expected to observe the impact of school practices on writing, in the sense of gradually conforming to the norm. In this regard, there is a considerable drop in the number of errors in the private school and a slight decrease in the public school, which, in the fourth grade, presents an index closer to that observed in the second grade of the private school, 23% and 19%, respectively. As for the use of <rr>, which is worth noting that it's conditioned by a contextual rule, the data shows a decrease in errors throughout the grades, but with a slower decrease in public schools and more accentuated in private ones. The error rate of the public fourth grade is higher than that of the private third grade, 12%, and 8%, respectively.

The third group of digraphs, those with U, shows low rates of errors in both schools and in the four grades analyzed. It is worth noting that the public school has higher percentages in relation to <gu> errors, a result that converges to those already indicated in relation to the <rr> digraph, also regulated by contextual rule, and which shows slower acquisition in public schools.

After appreciating the results regarding the distribution of errors and correct answers in each digraph, considering school and grade, we now propose a look at the quality of the errors produced. To do so, we resort to the proposal of the Research Group for the nature of spelling errors. Thus, some specific considerations about the proposal will be briefly laid out, in order to explain the logic used in the data analysis proposed in this article.

Three major sources of knowledge mobilized in the heteroclite spellings observed in the early years are identified by the GEALE studies, namely: phonology, orthography, and phonography. Each of these sources corresponds to the complexity involved in the initial alphabetic-orthographic spellings and, when identified, can guide the analyst's or teacher's interpretation. The summary of the proposal is presented in Table 4:

Phonological	Orthographic	Phonographic
There is no orthographic complication, but phonological	There is no phonological complication, but rather orthographic	There is no orthographic or phonological complication
Segmental and prosodic	Contextual and arbitrary	Tracing, sequencing, omitting and inserting
Related to some kind of phonological complexity or even motivated by speech	Related to non-observance of contextual or arbitrary rules	Related to phoneme-grapheme processing

Table 4: GEALE error categories

Source: Miranda (2020, p.15)

Considering that phonology is at the base of the alphabetic system and that children use the phonological knowledge already acquired to produce their first spellings, it was postulated that phonological complexity, both at the segmental and prosodic levels, may be responsible for part of the errors observed, specifically when there is no orthographic complexity, only phonological. The second complicating factor taken into account for the analysis of errors is based on the orthographic system, that is, cases of non-direct relationships between phonemes and graphemes, the so-called multiple relationships (LEMLE, 1987). In addition to these two aspects that motivate errors, there is a third that occasionally operates on the initial spellings, namely, the phonographic. Phonography is understood here as the set of knowledge related to the alphabet (the letters, the names of the letters, the sounds, and their graphic correlates) and the automation of access to this information, as well as the mechanical execution of the writing of words.

Table 5 below shows examples of errors extracted from the sample studied with the respective interpretation according to their nature⁹:

	phonological	orthographic	phonographic
<ch>	gifre for chifre (horn)	bixos for bichos (animals)	cehgo for chegou (arrived)
<lh>	filia for filha" (daughter)	*familha for família (family)	miho for milho (corn)
<nh>	minoca for minhoca (worm)	-	tenlho for tenho (I have)
<rr>	*vago for varro (I sweep)	carinho for carrinho (small car)	*carrinho for carrinho (small car)
<ss>	azim for assim (thus)	vasoura for vassoura (broom)	parinhos for passarinhos (birds)
<sc>	*pezina for piscina (swimming pool)	pessina for piscina (swimming pool)	*pecsina for piscina (swimming pool)
<gu>	niquei for ninguém (nobody)	nigei for ninguém (nobody)	comegriu for conseguiu (was able to)
<qu>	gue for que (that)	bosce for bosque (woodland)	boskque for bosque (woodland) porq for porque (because)

Table 5: examples of errors in the spelling of digraphs according to their respective natures

Source: own preparation (research data)

The analysis focused on the quality of errors, based on the categories proposed by GEALE, allows a vision of the strategies used by children when spelling the digraphs and gives clues about the assumptions they formulate about these graphophonemic units.

Charts 3 and 4 show how the errors are distributed according to their nature for each of the analyzed digraphs:

⁹ Examples with an asterisk (*) do not belong to the sample studied. They are, in fact, potential data that would be classified according to the proposal regarding the nature of errors, as adopted in this article. Note that palatal sonorants have a one-to-one relationship between phonemes and graphemes, with the exception of a few words with palatal liquid, as mentioned above. Thus, we chose to consider that <lh> may have spelling errors precisely because of the alternation <lh> vs. in words where /k/ is at the base, which is not the case with <nh>, which is why the cell referring to <nh> is empty.

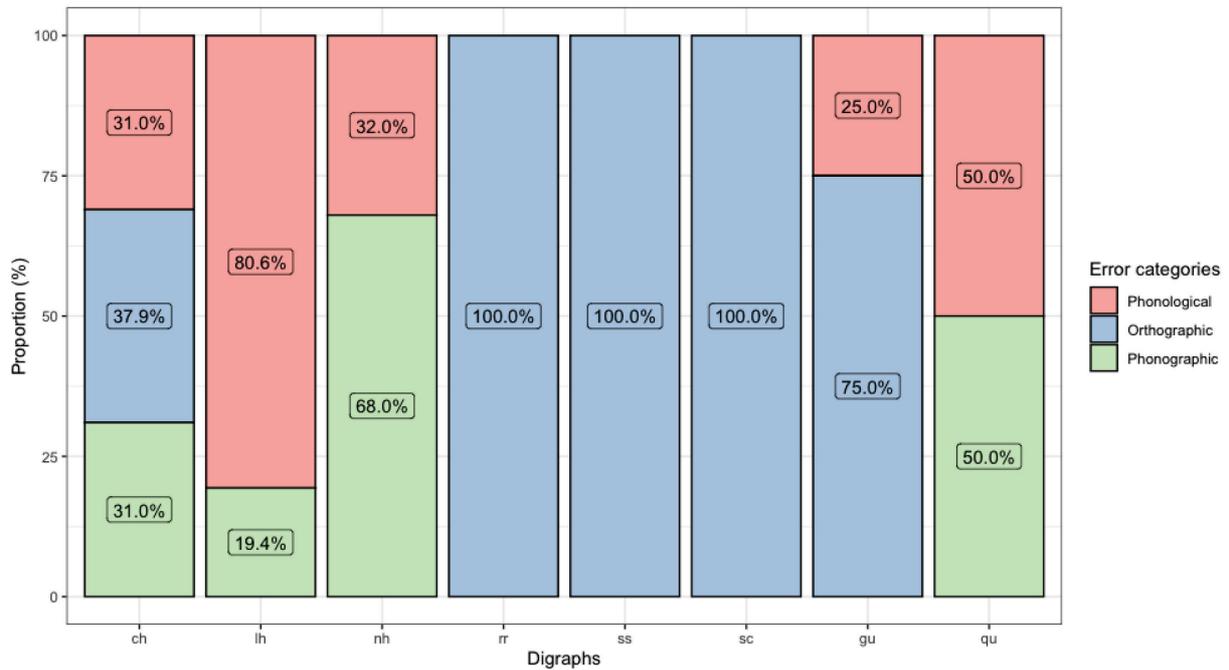


Chart 3: error categories per digraph in public schools

Source: own preparation (research data)

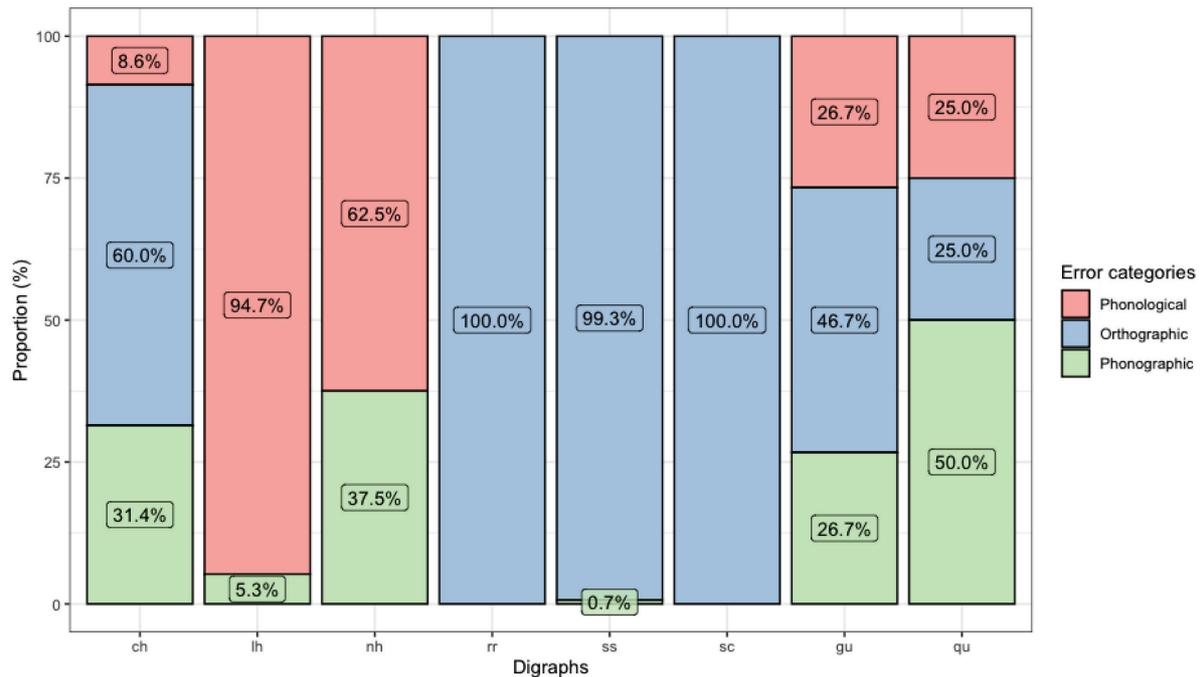


Chart 4: categories of error by digraph in the private school

Source: own preparation (research data)

When looking at Charts 3 and 4, it can be seen that the phonological errors are concentrated in the spellings of the digraphs with H and in the digraphs with U, while the orthographic errors in the spellings of the digraphs of rhotics and fricatives (/s/ and /ʃ/. The phonographic errors were found in the digraphs with H and with U.

In the spelling of digraphs with H, phonological errors are predominant in the records of the palatal liquid, 80.6% and 94.7% of errors in public and private schools, respectively. It is a complex consonant that, according to Bisol (1994) and Matzenauer (1994), has two articulations, a primary consonant, and a secondary vowel. The same complexity is proposed for the palatal nasal which, in

the data studied, reveals phonological and also phonographic error rates, the latter being more present in the public school data¹⁰. Note that palatal sonorants require the child to access the internal structure of a segment consisting of two nodes (according to CLEMENTS; HUME, 1995) and also the phonographic domain in the sense of selecting the letters that compose the digraph as well as its ordering. The expectation is that errors of this type occur in the earliest period of orthographic-alphabetic spelling. As for the <ch>, one must consider the effect of orthographic rules given the observed phonographemic relationship, which provides <x> and <ch> as options for the learner, which is reflected in the majority tendency of spelling errors.

The phonographic and phonological errors are also present in the data referring to the digraphs with U. In the case of <qu>, it is considered phonographic, for example, the motivation for the use of 'q', only, taking into account that there is a correspondence between the use of the letter and its name. Phonology is manifested in exchanges involving the feature [sonorous], in this case, the use of <g> to register /k/. The data "bosce" for "bosque" (woodland) was interpreted as orthographic based on the alternation existing in the system between <qu> and <c> for the registration of /k/, depending on the subsequent vowel

Finally, the digraphs <ss>, <sc> and <rr>, whose errors are almost entirely related to non-observance of orthographic rules, point to the effects of teaching orthography, or the lack of it, which can be best understood from the joint reading of Charts 3 and 4 and Table 3. As for rhotics, as it is a contextual rule capable of determining the representation of the 'strong-r' in all contexts, in this specific case, in intervocalic contexts, it is observed that in the public-school data there are still many errors in the fourth grade, which may be motivated by the difference in access to more effective reading and writing practices. Such results suggest the need to intensify classroom activities capable of drawing attention to the rules governed by context.

This statement is also supported by the results related to the use of <ss> as mentioned earlier. It is interesting to note that a more detailed analysis of the type of error for <ss> shows that in both schools there is a predominance of contextual errors, that is, the use of the grapheme <s> in an intervocalic position (as in "vasoura" to "vassoura" (broom)), which corresponds to 75% of errors in public schools and 81% in private schools. These results may lead to a reflection on the role of explicit instruction in early-grade classrooms. Learning to see the functioning of the linguistic system, in this specific case of the orthographic system; giving attention to form; identifying the phonological neighborhoods, the positions of the segments, and the possible sequences and also the preferred ones; seem to be necessary tasks for both educational contexts, public and private, which may result in a considerable reduction of spelling errors and a consolidation of children's spelling lexicon.

6 FINAL CONSIDERATIONS

This article sought to describe and analyze the spelling of consonant digraphs in the Brazilian Portuguese orthographic system by children in the early years of Elementary School. To this end, the (ortho)graphic error, according to Miranda (2020), was taken as the main object of analysis, being discussed considering a qualitative and quantitative-descriptive treatment, and according to the variables type of school (public and private), grade (1st to 4th), type of digraph (digraphs with H, with U and heterosyllabic) and type of error (phonological, orthographic and phonographic). The contribution of this study lies, above all, in the approach to a topic that has been little studied in Brazil, especially from the point of view of spelling acquisition. In this regard, it is expected that it can give rise to future investigations, in order to expand the state of knowledge regarding the functioning and acquisition of digraphs in the orthographic system of BP, and with that, also, subsidize the educational practices in the Literacy Cycle.

More specifically, the results pointed, first, to a trend already observed in other GEALE studies, that is, that errors are more numerous in public school when compared to private schools, and that, even with the advance of school grades, the (expected) decrease in errors is always smaller in public schools. It should be noted, however, that when analyzing the quality of errors, the trends are very similar, which is attributed to the internalized linguistic knowledge common to the children of both groups, and also to the knowledge already built on the writing system, even though the latter, sometimes dependent on explicit instruction, develop

¹⁰ In this study, the position adopted differs from that of Teixeira and Miranda (2008), since for the authors the use of H or another digraph with H to represent the sonorants was an orthographic error. In the analysis presented here, it is considered that such errors have a phonographic nature, since the digraphs <lh> and <n> correspond to complex segments and, from the orthographic point of view, they present a two-way relationship between phoneme and grapheme.

at uneven paces between students from both types of schools, probably due to the difference in access to reading and writing practices in children's daily lives.

It was observed that children from both schools treat digraphs according to the nature of the complexity that is involved in each case of phoneme-grapheme relationship. In this regard, the groupings made – digraphs with H, heterosyllabic digraphs, and digraphs with U – proved to be relevant. The digraphs that seem to be the greatest object of doubt among children in the early years are the heterosyllabic ones, considering the general error rates in relation to correct spellings, both in public and private schools. The mark of this group is the orthographic complexity since <ss>, <sc>, and <rr> are regulated by arbitrary and contextual relationships in the system, a fact that is reflected in the nature of error recorded in almost 100% of the occurrences being orthographic, both in public and private schools, again. In digraphs with H and U, whose error rates are quite low compared to heterosyllabic ones, there is a greater influence of aspects of phonological and phonographic order. The <gu> digraph, specifically, has slightly higher error rates, which also seems to be linked to the orthographic complexity, since <gu> competes, in contextual relation, with <g> for the representation of /g/. No wonder (ortho)graphic errors are the majority in the record of this grapheme.

In view of these results, it can be assumed that aspects of the order of learning the rules that govern the multiple relationships between phonemes and graphemes, as well as the construction and consolidation of an orthographic lexicon, are the most influential in the spelling of these peculiar cases of the orthographic system when a phoneme is represented by a grapheme composed of more than one letter. Thus, the indispensability of explicit instruction, in the classroom, about the functioning of the orthographic system, with a proposal that includes, but goes beyond memorization, covering the identification of phonological contexts and the corresponding (ortho)graphic patterns is perceptible. In this regard, it is emphasized that the categorization of errors based on a proposal that considers their nature and the child's knowledge during spelling acquisition, can also provide the teacher with a valuable tool for mapping the hypotheses with which their students are operating, thus, indicating the specific aspects on which the educational action should focus at a given moment in the child's development.

REFERENCES

- ABAUURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/abaurre2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- ARAÚJO, P.; GARCIA, M. A.; MIRANDA, A. R. M. O que revelam os textos espontâneos e um ditado com palavras inventadas sobre a grafia das consoantes róticas. In: CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 7., 2006, Pelotas. *Anais* [...]. Pelotas, 2006. p. 1-10. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/12.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BISOL, L. Ditongos derivados. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. Especial, p.123-140, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/viewFile/45380/29973>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 6583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. *Diário Oficial da União*: Brasília, 30 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em: 22 dez. 2021.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. London: Blackwell, 1995.
- EHRI, L. C.; SOFFER, A. G. Graphophonemic Awareness: Development in Elementary Students. *Scientific Studies of Reading*, v. 3, n. 1, p. 1-30. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1999-00820-001>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

FERREIRO, E. *et al.* *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. Juiz de Fora: Ática, 1996.

GARCIA, M. A. C.; ARAÚJO, P. R. M.; MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a grafia do fonema /s/. In: CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 7., 2006, Pelotas. *Anais* [...]. Pelotas, 2006. p. 299-299. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/18.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LUFT, C. P. *Novo manual de português: gramática, ortografia oficial, literatura brasileira e portuguesa, redação e testes de vestibular*. 17. ed. São Paulo: Globo, 1991.

MATZENAUER, C. L. A Geometria de Traços na representação das palatais na aquisição do Português. *Letras de Hoje*, v. 29, n. 4, p. 159-167, 1994. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/745>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. *BATALE: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2001. Disponível em: <http://sistemavestigios.org/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita. *Veredas Online*, v. 16, p. 122-140, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25060>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. Madri, *Linguística*, v. 30, p. 45-80, 2014. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2079-312X2014000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita – as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (org.). *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita*. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4391>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. *Belo Horizonte, Educ. rev.*, v. 36, e221615, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3trLgDyBBZWB466FLHFXtz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Porto Alegre: Penso, 2014.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, p. 143-174, 2003. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000712603321661859>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SILVA, R. V de M. *O português arcaico: fonologia*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

TEIXEIRA, S. de M.; MIRANDA, A. R. M. Descrição e análise dos erros ortográficos referentes à grafia das soantes palatais e discussão sobre seu status fonológico. In: CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais* [...]. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 1-9. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/shimene_celsul1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

WILLIAMS, E. *Do Latim ao Português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/INL, 1973.



Received on February 3, 2022. 03/02/2022. Approved on May 5, 2022.

A CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: QUANDO A CRIANÇA TEORIZA A VIDA VIVIDA PELA LINGUAGEM

EL NIÑO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: CUANDO EL NIÑO TEORIZA LA VIDA
VIVIDA A TRAVÉS DEL LENGUAJE

THE CHILD IN THE LITERACY PROCESS: WHEN THE CHILD THEORIZES LIFE LIVED
THROUGH LANGUAGE

Nelita Bortolotto*

Fabiana Giovani**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Neste trabalho pontuamos implicações do mundo da vida (atos cotidianos) e da cultura (práticas sociais) pela perspectiva da criança na altura de experiências discursivas, ao abraçar instâncias formais de ensino. A abordagem dialógica da linguagem de que trata Bakhtin e seu Círculo são referências para as reflexões aqui movimentadas, abrindo vias à escuta da voz da criança, no que esta tem a dizer – e diz. O paradigma indiciário de Ginzburg foi base à busca de possíveis vestígios à produção de sentidos. Analisa-se, particularmente, a vivência de Lucca quando desafiado à escrita de poema, conhecimento mobilizado na esfera escolar e fora dela. Ao ver-se diante de embate de vozes (sua professora, sua mãe-pesquisadora, autores de livros (escrita), narrativas orais), o alfabetizando se posiciona discursivamente diante do outro pela memória da vida vivida no grande tempo, teoriza sobre o gênero em aprendizagem, seguindo e revertendo regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica. Ainda, vai além, pela fantasia, humaniza o ato de conviver.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC). Pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP/Campinas/São Paulo). Líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Ensino de Português (CNPq); Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC. E-mail: nelbortolotto@gmail.com.

** Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa (GEBAP); pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP), do Núcleo de estudos em Linguística Aplicada (NELA) e do Grupo de estudos de alfabetização (GRUPA). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Criança. Escrita. Gênero do discurso. Círculo de Bakhtin.

RESUMEN: En este trabajo apuntamos implicaciones del mundo de la vida (actos cotidianos) y de la cultura (prácticas sociales) desde la perspectiva del niño en el momento de las experiencias discursivas, al abrazar las instancias formales de enseñanza. El abordaje dialógico del lenguaje tratado por Bajtín y su Círculo son referentes para las reflexiones discutidas aquí, abriendo caminos para escuchar la voz del niño, en lo que tiene que decir y dice. El paradigma evidencial de Ginzburg fue la base para la búsqueda de posibles huellas de la producción de significados. En particular, se analiza la experiencia de Lucca cuando es desafiado a escribir un poema, movilizando saberes en el ámbito escolar y fuera de él. Ante un choque de voces (su maestra, su madre-investigadora, autores de libros (escritura), narraciones orales), el alfabetizador se posiciona discursivamente frente al otro y a través del recuerdo de la vida vivida en gran tiempo, teoriza sobre el aprendizaje del género, siguiendo e invirtiendo las reglas por el criterio de su comprensión creadora de la relación dialógica ya través de la fantasía, humaniza el acto de convivencia.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Niño. escrita. Género del discurso. Círculo de Bajtín

ABSTRACT: In this study, we point out implications of the world of life (daily acts) and culture (social practices) from the perspective of the child at the time of discursive experiences, when he is embracing formal teaching instances. The dialogical approach to language dealt with by Bakhtin and his Circle are references for the reflections discussed here, opening ways to listen to the child's voice, in what it has to say – and does say. Ginzburg's evidential paradigm was the basis for the search for possible traces of the production of meanings. It is analyzed, in particular, Lucca's experience when challenged to write a poem, and the knowledge mobilized in the school sphere and outside it. When faced with a clash of voices (his teacher, his mother-researcher, authors of books (writing), oral narratives), the literacy student positions himself discursively in front of the other and through the memory of a life lived in a great time, theorizes about the learning genres, following and reversing rules by the criterion of its creative understanding of the dialogic relationship and through fantasy, humanizes the act of living together

KEYWORDS: Literacy. Kid. writing. Speech genre. Bakhtin Circle

investígio

olfato ou fato

um cheiro falso

a brisa traz

um brilho antigo

brinca comigo

de anos atrás

1988

(na passagem da constelação Alice, Leminski)

1 UM PONTO DE PARTIDA - ESQUADRINHANDO O CONHECIDO

Há uma máxima que circula no âmbito da cultura em geral de que “só se aprende a fazer algo fazendo”. Uma máxima, bem o sabemos, defendida por número expressivo de pesquisadores do campo da linguagem. Arriscamos dizer que tal máxima pode até ser plausível a certas funções humanas, o que não nos desobriga, como partícipes desse campo de conhecimento, o da linguagem, de rastreamos em tal máxima o sentido atribuído a conceitos relevantes como de aprendizagem e de atividade incorporados à máxima, se a intenção é afirmar tal enunciado.

De sua parte, Geraldi, teórico da linguagem, publica na década de 1980, o texto intitulado *Aprende-se a escrever, escrevendo* no qual afiança tal máxima ao reforçar seu sentido quando a aprendizagem diz respeito ao ato da escrita. Para o autor a boa expressão escrita

não é devida ao conhecimento da teoria sobre a língua (sua gramaticalização; sua metalinguagem) e sim à vivência da escrita “para aprender a escrever é preciso escrever” (GERALDI, 1985, p. 30). A posição de Geraldi diante da máxima, neste texto datado, nos é virtuosa por dois aspectos: para pensarmos sobre o ensino da escrita e para pensarmos sobre a aprendizagem de estudantes no ambiente institucional, assim como o que entrecruza fronteiras, contemplando ambos os eventos em entradas cronotópicas. Se, por um lado, essa reflexão é imprescindível quando reportada à escola em todo o período da educação básica, por outro, na fase de alfabetização¹ este tema alcança relevância em maior grau.

Acima, nos referimos ao texto de Geraldi como um texto datado e tem sua motivação. Especialmente no final da década de 1970 e início da década de 1980 – perdurando até os dias de hoje –, no âmbito do domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, começam a ganhar expressiva repercussão teorias filosóficas e linguísticas sobre linguagem que impelem outro olhar para o objeto do ensino e respectiva metodologia, mas acima de tudo, aos sujeitos ali envolvidos, o estudante e o professor. Um desses cenários, de fato, foi a virada conceitual advinda do conjunto de obras de Bakhtin e Círculo² que toma a linguagem como produção humana social dialógica, histórica e ideológica, como processo de interação verbal, com absorvência, inclusive, em documentos oficiais orientadores de políticas educacionais³ em nosso país.

Quando houve esse movimento de virada de concepção de linguagem e pedagogia da língua portuguesa, estendida, diga-se, aos mais diferentes níveis da educação básica, incluindo o universitário, foram muitos os teóricos brasileiros que afiançaram a linguagem como dialógica, como ato de (inter)ação⁴. O legado da dialogicidade da linguagem humana (Círculo de Bakhtin) no campo educacional – o voltar-se para a relação eu e o outro, distanciando-se de concepções de língua como sistema abstrato ou instrumento de comunicação –, posiciona o entendimento desse fenômeno humano como acontecimento social de encontro de vozes valoradas axiologicamente (heteroglossia; multiplicidade de vozes sociais), o encontro entre a minha palavra e a do outro como condição de vida da linguagem, não subtraídas da inerente base axiológica⁵ de interactantes. Voltar-se para o evento da linguagem como palavra minha que requer a palavra do outro é afirmar a humanidade do ser social (ser com o outro); é conceber o mundo não cindido, mas amalgamado em seus campos da vida hodierna, da arte e cognição (conhecimento) na unidade da responsabilidade de ser, social. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 58) “O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real”.

Em vista do dito, como, então, poderíamos pensar o ato da aprendizagem da escrita de crianças em processo de alfabetização, quando buscam escrever seus textos, sua palavra, nesse universo de encontros com a palavra outra, na instituição escola e fora dela? De que aprender a “*escrever, escrevendo*” se fala aqui?

Na rota da interpretação dialógica (Bakhtin e Círculo) recortaremos do mundo da vida e da cultura escolar elementos urdidos em um evento discursivo de escrita de Lucca, estudante de sete anos que se encontra em fase de alfabetização em escola pública federal, na modalidade de ensino remoto⁶, portanto em início de relação com ensino institucionalizado da escrita. Com respaldo da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin perseguimos vestígios desse evento singular.

¹ No Brasil, como preconizam documentos oficiais do Ministério da Educação, o período de alfabetização engloba os três primeiros anos do ensino fundamental.

² Círculo de Bakhtin, assim nominado, reporta-se a grupo de pensadores russos de diferentes campos do conhecimento (filósofos, linguistas, músicos etc.) que se reuniam em encontros rotineiros para debate de temas de interesse comum.

³ Por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais; Propostas Curriculares Estaduais, Municipais etc.

⁴ Apresentamos algumas referências bibliográficas resultantes desse movimento, mas arriscando, por certo, de deixar de mencionar pessoas com papel de igual importância: Geraldi (1985, 1996, 1991), SILVA *et al.* (1986); GNERRE (1985); SOARES (1997 [1986]); FRANCHI (1985); FRANCHI (1992); ILARI (1985); POSSENTI (1996) PÉCORRA (1983), entre outros, como alertamos.

⁵ Viver é posicionar-se axiologicamente; é posicionar-se em relação a valores (BAKHTIN, 2003).

⁶ Trata-se de 2021, ano marcado pela pandemia da Covid-19.

2 MUNDO DA VIDA, MUNDO DA CULTURA – TENSÃO BEM-VINDA?

Talvez seja oportuno reforçar que ainda hoje, em muitas escolas do país, encontramos eventos em que não se produz textos pelos quais o sujeito possa se comprometer com a sua palavra. As propostas de escrita acabam correspondendo muito mais a um simulacro desse ato, impulsionando o exercício enganoso do que é o real do acontecimento social dessa prática humana. Um esforço docente enviesado pela crença de que a imitação, a cópia por si só do dizer do outro (no caso o professor) poderia sustentar o acesso ao conhecimento da escrita em sua complexidade. Uma espécie de “escrita-treino” que forneceria ao estudante certo arcabouço estrutural a ser preenchido com enunciados preestabelecidos, circunscritos ao circuito de falas desencadeadas, em sala de aula, com fim escolar. Um falso ideal de procedimento com vistas ao uso social futuro.

Como atesta Bortolotto (2001) em pesquisa realizada em classes de alfabetização, uma espécie de arquétipo é disponibilizado à criança para torná-la capaz unicamente de reproduzir algo semelhante ao visto, ao exercitado em escritas exemplares (simulacro). Contudo, o que é desencadeado leva ao malogro desse propósito professoral se o mesmo visava alinhar-se à finalidade da vivência da criança com o ato social, cultural de escritas com sentido. Um ideal equivocadamente de que este procedimento é preparação para uso da escrita no futuro, acaba por obstaculizar a fortuna que corresponde o fomento ao encontro das diferentes vozes (heteroglossia) que poderiam circular no espaço de ensino e da aprendizagem da escrita.

O que arroga-se à compreensão da linguagem como dialógica (relação eu-outro) vai, portanto, à contramão desse perseverado postulado da escrita “enformada” legitimada por alguns tantos docentes, dado o requisito ao ato da escrita ser justamente encontro dialógico, encontro de diferentes vozes sociais. Como acautela-nos Bakhtin (2003) um texto implica minimamente dois sujeitos, duas consciências: um produtor e o seu “outro” considerando que ambos estão mergulhados na corrente de interação verbal e que agem sobre o mundo em que vivem, agem com os já ditos (o dado), mas também produzindo compreensões e ações outras, (re)criando (o novo) de modo singular, a partir do lugar social único que ocupam. Ademais, como indica Bakhtin (2003, p. 410), “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”.

Por esse ângulo, entrar no mundo da escrita é urdir vozes, é ter em conta configurações da alteridade (relação eu-outro) instituídas pela palavra. São vozes a serem postas em diálogo, vozes que compelem disposição à escuta, isto é, à escuta interessada, não indiferente. O sujeito que escreve não entra nesse espaço, muda, mas na sua singularidade, na sua alteridade como outro do outro, inscreve – como ser no mundo –, sua palavra ou contrapalavra, sem escapatórias. Dizer é, portanto, dizer com o outro, é embate de pontos de vista. Neste espaço dialógico, espaço de expressão de múltiplas semioses o homem se humaniza, posto que é na relação com o outro que nos humanizamos. Igualmente, nesta ambiência, enunciados (verbais ou não verbais) são irrigados pelas águas torrentes da cadeia discursiva humana. Nesse sentido, como argumenta Giovani (2019, p. 8), o fundamental na alfabetização é realizar um trabalho pautado no texto. Leitura e escrita. E essa prática deve ser efetiva desde a entrada das crianças na sala de alfabetização. O fato de a mesma não escrever convencionalmente não pode ser impedimento para essa prática.

Esse posicionamento roga a compreensão do campo da cultura humana, da cognição (conhecimento), como da vida (cotidiana), onde a heteroglossia tem seu berço, onde textos absorvem diferentes tonalidades verbo-axiológicas contactando com outros textos e contextos, ou seja, no ponto de contato dialógico entre si e na possibilidade da abertura à produção de sentidos outros. Nas palavras de Bakhtin (2017, p. 67) “[...] só no ponto de contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo”. Mas o autor vai além, ressalva que cada palavra (cada signo) do texto leva também para além dos seus limites. Isso é interpretar. Porque interpretar, resguarda Bakhtin, é correlacionar textos (BAKHTIN, 2017), é pôr textos em diálogo, conjuntura que nomina de cotejamento. Cotejar seria, então, compreender um texto pondo-o em relação com outros textos, pondo-o em novo contexto (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro, por exemplo). Em suma, o cotejo é, pois, ato de interpretação, ato de criação.

Ajustado ao que Bakhtin aponta, Miotello (2017, p. 96) pormenoriza o entendimento do teórico russo ao alegar que cotejar “[...] é produzir uma unidade de duas vidas diferentes, no ato responsável”. Diz ainda que ali estaria residindo “[...] o eixo fundamental da possibilidade de cotejo. Ser uma existência única, diferente, mas não-indiferente. A existência única não é construção própria, mas

é concessão do outro”. Barenco (2017, p. 85), de seu lado, expõe que “[...] assumir um trabalho de criação de planos discursivos, onde as vozes se encontrem e dialoguem, eclodindo sentidos novos e renovados”, é justamente a quimera de palavras, o abrir mão da primeira e da última palavra para a livre palavra entre eu e o outro.

No caso do ensino institucionalizado vimos passando por ondas teóricas sobre a compreensão desse fenômeno que é a linguagem humana⁷, com conseqüências no ato pedagógico do ensino da escrita de crianças em processo de alfabetização, resultando, em muito, escritas vazias de sentido, porque isoladas da vivência escolar, do ir além do limiar da forma do material, da língua em sua imanência. Um desencontro, ratificamos, entre a vivência social da escrita e o que se privilegia como ensino institucionalizado da mesma. Ao fim e ao cabo, como aponta-nos Bakhtin (2017, p. 181) “[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”. Dito isto, então, interesse e cuidado ao que é voz da criança, ou seja, ao que a criança tem a dizer e diz, não é trivial no ato magisterial, se o propósito é o ensino da escrita. A escuta implicada, frente a este público ávido de experiências discursivas, de participação nos campos da vida e da cultura, é condição de responsabilidade sem alibis aos que a esse público abraçam a tarefa de ser a esfera escolar, não fechada à vida, ao ato de viver à vista da alteridade.

É levando em consideração a arquitetônica bakhtiniana eu-outro – que se embriaga da vida social, histórica e ideológica do ser social –, que o direito à palavra proferida pelas crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, desamarra-se de um entendimento estreito de “direito à palavra”, como, em muitas circunstâncias, é entendido como “dar a voz ao outro”. Não há nada a ser “dado a alguém”. O real liame entre eu e o outro implica diálogo, implica dizeres em relação, em tensão, em embate; implica conquista mútua estabelecida por parte de ambos os polos discursivos porque há a mútua escuta interessada. Isso pelo motivo de o centro valorativo dessa arquitetônica, eu-outro, ser o ser humano como “uma realidade concreta amorosamente afirmada” (BAKHTIN, 2010, p. 127). A escuta interessada projeta-se, dessa forma, em ato de escuta amorosa. Enuncia Bakhtin:

[...] somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto: passa longe do objeto em toda a sua diversidade, o ignora e o supera.

[...]

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem ama é possível a plenitude da diversidade. (BAKHTIN, (2010, p. 128-129)

No encontro da criança com a escrita, encontro de palavras e contrapalavras o que ensina a criança marcada pelas experiências sociais partilhadas em seu contexto imediato ou amplo?

3 CORRIMÃO QUE LEVA À ANÁLISE

Com respaldo, por um lado, da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin e, de outro, do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), seguiremos vestígios, rastros ou sinais que apontem para a singularidade da escrita e produção de sentidos de uma criança em início de relação com este conhecimento, nesse seu caminho em que se investe do alheio e do que lhe é próprio no evento da experiência com a linguagem verbal escrita. Isto porque a produção de textos escritos por sujeitos iniciantes pode e deve ser considerada um mergulho na corrente verbal, cotejando textos e contextos passados, do presente e futuro, de modo singular.

Geraldi (2012) reconhece a metodologia de pesquisa pelo prisma do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) como coerente à concepção de ciências humanas de Bakhtin, considerando ser ela modo de aproximação ao objeto pensante e falante, o homem

⁷ Além da linguagem compreendida como forma de ação e inter(ação) que fundamenta a nossa reflexão, destacamos a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem enquanto instrumento de comunicação.

social. Trata-se de considerar os indícios, os sinais deixados pelo sujeito (em nosso caso, na escrita textual) para formular, através de um raciocínio abduutivo, hipóteses com as quais se constroem sentidos provisórios. Nas palavras do autor,

A hipótese formulada permite encontrar outros indícios (no mesmo texto ou em outros textos correlatos) com que se confirma o sentido provisório construído ou se abandona este sentido por outro mais adequado agora baseado nos novos indícios que darão ao primeiro indício também outro sentido. Agindo assim sucessivamente, como um detetive, chega-se a um sentido construído com base em argumentos coerentes e consistentes. (GERALDI, 2012, p. 35)

Face do exposto, buscaremos interpretar sentidos contidos em um evento de escrita de um alfabetizando que cursa o segundo ano do ensino fundamental no período de pandemia, no qual as aulas se desenvolvem em ensino remoto, rastreando pistas e/ou sinais possíveis de serem revestidos de novos sentidos no palco dialógico dos encontros de valores de círculos sociais da esfera íntima ou pública, os quais potencializam ou constroem a relação da criança com seus escritos em aprendizagem.

Indo para a descrição do evento relativo à produção da escrita a ser analisada, é importante contextualizar as circunstâncias em que a criança elabora o texto sobre o qual iremos desencadear posições interpretativas.

A professora, no período da aula on-line (atividade síncrona), estava trabalhando o texto de caráter informativo. A temática dos textos selecionados por ela versava sobre os animais. Um deles trazia informações sobre leões e outro sobre dinossauros. Paralelamente ao trabalho específico com o texto informativo, a professora leva poemas para as suas aulas, incentivando a leitura e investindo na fruição estética dos estudantes da turma.

Algumas crianças tiveram a iniciativa de criar poemas⁸ sobre os animais mencionados no texto informativo e de enviá-los à professora que pedia ao autor para ler para toda a turma. Nesse contexto, uma mãe (pesquisadora do campo da alfabetização) lança a proposta ao seu filho – integrante desta turma – para que ele também escrevesse um poema sobre “dinossauros” para enviar à professora e, possivelmente, ter o seu texto compartilhado com todos. A criança em questão, em processo de alfabetização, mas com autonomia para escrever⁹, aceita a proposta e elabora o texto que analisaremos na próxima seção.

4 ESCRITA DE UM ALFABETIZANDO – O QUE IMPORTA?

Iniciamos a seção apresentando o texto “O dinossauro que queria voar” que foi escrito pelo Lucca sem interferência e/ou mediação durante o seu processo de construção:

⁸ Como o texto foi produzido na modalidade de ensino remoto, não sabemos o contexto de produção da escrita deste texto. Isso é importante para considerar que não temos informação sobre as interferências nessa escrita alvo.

⁹ A criança ainda não domina completamente o sistema ortográfico da língua, mas participa de propostas escritas desde o início do processo de ensino escolar e tem as suas hipóteses de escrita respeitadas pela mãe/pesquisadora e por sua professora que, como a mãe e também pesquisadora do campo da educação, compreende a alfabetização como processo discursivo, dialógico.

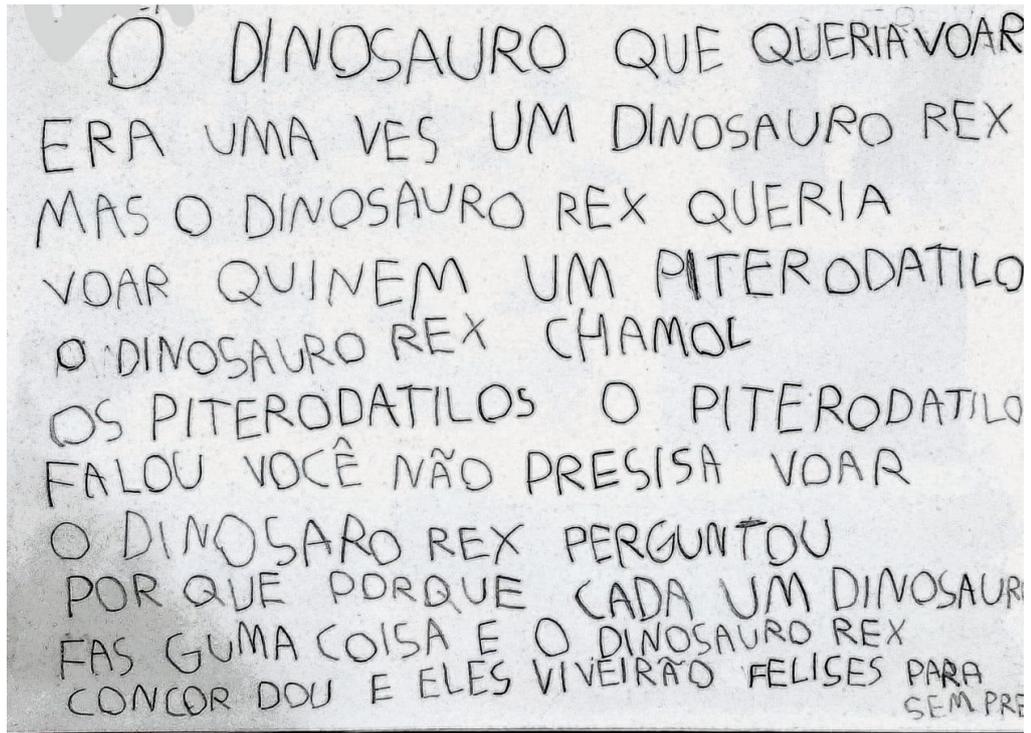


Imagem 1: Texto escrito por Lucca

Fonte: própria

Como a escrita já é uma prática cotidiana na vida não só escolar, mas particular do Lucca, ressaltamos que não houve resistência e nem maiores problemas na execução do convite feito a ele. Escreveu o que desejou escrever, o seu poema, fiel ao tema “Dinossauros”, fiel aos seus conhecimentos sobre escrita até aqui. Todavia, é oportuno notificar que em nossa histórica caminhada teórica sobre estudos da linguagem e da compreensão de gêneros do discurso, não atribuiríamos a essa escrita da criança como poema, a começar pelo modo como inicia e finaliza seu texto poético: “Era uma vez” e “eles viveram felizes para sempre”. Algo reconhecido em contos de fada, diga-se.

Ainda, como algo característico de uma narrativa, temos uma situação inicial já que “UM DINOSAURO REX QUERIA VOAR QUINEM UM PITERODATILO”. Diante da negativa do dinossauro voador há a crise no narrado, já que o Rex questiona o “POR QUE” de ele não poder voar ao modo que fazia seu companheiro de grupo. Crise que é resolvida com um desfecho “PORQUE CADA UM DINOSAURO FAZ GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCOR DOU E ELES VIVEIRÃO FELISES PARA SEMPRE”.

Ao ler o texto de Lucca, a mãe, imbuída de uma memória teórica sobre poesia e sobre teorias do gênero do discurso e ensino escolar, questiona-o perguntando se ele havia escrito um poema. Imediatamente a criança responde que sim. Intrigada, a mãe desafia a criança a lhe indicar na materialidade do escrito o porquê de considerar aquela produção escrita poesia (as pistas, enfim). A criança aponta a palavra REX e PORQUE em suas ocorrências no texto:

“ERA UMA VES UM DINOSAURO **REX**, MAS O DINOSAURO **REX**... O DINOSAURO **REX** CHAMOL... O DINOSARO **REX** PERGUNTOU **POR QUE PORQUE**... O DINOSAURO **REX** CONCOR DOU”

Se por um lado é de alçada considerável o que se avançou no entendimento do processo de travessia da criança nesse domínio que é o da apreensão de leitura e da escrita, por outro, desafios perduram. Nesse lastro de caminhada, sem dúvida, a teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo é indicativo de virada de perspectiva. Orientação teórica que vem alicerçando nossa interpretação e que trazemos para escrutínio de relações dialógicas da vida vivida pela criança escritora e sua mãe, a qual ultrapassa o olhar do texto unicamente pela língua em sua imanência. Para os pensadores do Círculo, compreender as relações dialógicas pressupõe compreender o homem social, sua formação humana.

Se observarmos, o primeiro impulso da mãe-pesquisadora foi deixar sobrepor a voz da pesquisadora, voz social dos encaixes didático-escolares (de certo rito de ensino do gênero poema: ênfase na forma, pondo destaque a rimas), à escuta dos argumentos de um aprendiz da escrita, aprendiz de uma estética da palavra. Diante da mãe estava uma criança com posse da palavra, é certo, uma criança **com voz** e exerceu esse valor social apreendido em suas relações sociais (certamente mais da esfera privada que da pública). Recorreu ao uso da contrapalavra para argumentar à mãe-pesquisadora. Se rima é repetição, se eram rimas que a mãe-pesquisadora esperava encontrar em sua escrita, aí estava a rima: a repetição da palavra REX, que Lucca apontou rapidamente, sem hesitação. Ao invés de “encaixes” de certas regularidades encontradas em escritos de poesia (não necessariamente determinante do gênero em pauta), o que a criança salienta é seu momento genuíno de dizer a sua palavra, a palavra de um sujeito singular que buscou em suas experiências sociais de escuta da palavra estética (das narrativas) e a trouxe para a vivência da escrita dela.

Lucca assume sua palavra e argumenta em favor dela ao expor o seu entendimento à mãe-pesquisadora. Isso Bakhtin (2003) esclarece ao dizer-nos que se quisermos conhecer o homem temos de analisar sua expressão, pois é ele ser expressivo e falante, é ser que produz textos, que fala. Essa faceta exige voltarmos os olhos para o evento narrado, dispondo-nos a atingir, na e pela interpretação, camadas mais profundas de sentido. Como diz Bortolotto interpretando Bakhtin: “[...] na existência humana a possibilidade da pesquisa e do pensamento convocaria a *compreensão criadora*. Ao outro se impregna, portando, a possibilidade de sentido, pois nele se condensa a própria comunicação, ou seja, a *compreensão criadora* de um eu a um outro” (BORTOLOTTI, 2017, p. 13).

Para além, então, de ficar no nível da superfície da compreensão do texto da criança e tentar enquadrar o texto em determinado gênero – é ou não é um poema? – temos na escrita de Lucca indícios da posição discursiva de um sujeito aprendiz de sua língua materna que se posiciona como autor-criador e suscita contrapalavras de seus possíveis leitores. Com estilo próprio cria uma situação narrativa que o mostra para o mundo, pelo modo como diz o que diz, valendo-se de personagens do universo dos dinossauros – tema de aula síncrona com a sua professora.

Além disso, humaniza, pelos seus escritos, esses seres pré-históricos dando-lhes vida, voz, sentimentos, desejos, porque em suas experiências com literatura, vivenciou a possibilidade de ser outro ou outros em uma narrativa, de objetificar um mundo outro pela ficção. Na compreensão do que lhe foi possível movimentar nessa sua fase da infância e da aprendizagem da escrita, para esse ato seu que considerou poético, juntou à poesia da vida em contos de fada, em fábula. Mas a relevância desses seus escritos se concentra nesse impulso desejoso do dizer sua palavra, pois escolhemos o gênero desse modo mesmo, não?

A criança juntou seus conhecimentos e disse sua palavra, seguiu regras, reverteu regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica com vozes que o vem constituindo (a mãe busca rimas e ele aponta as repetições do nome de uma das suas personagens, REX, e da palavra “porque”). Reversão de compreensão de arte poética pela presença ou ausência de rimas, pois isso não cabe em seu projeto de dizer, não cerceia seu dizer ao outro (professora, colegas de estudo, mãe – a que lhe indaga pós-escrita). Sai de regras que engessariam seu projeto de dizer. E diz. Seguiu esse projeto e poetizou não por critérios formais da língua ou de certa teoria do ensino de poesia, mas porque poetizou a vida, as relações entre sujeitos em covivência (com vivência em partilha).

Na direção da compreensão criadora (BAKHTIN, 2003), dos sentidos não aparentes ou de interpretações estereotipadas no campo de certas metodologias do ato de ensinar crianças a escreverem poemas, temos a dizer, repisamos, que nos deparamos com Lucca, criança que em sua tenra idade, pensa sobre o mundo, pensa sobre as relações entre os seres que, pela fantasia, humaniza o ato de conviver com o outro diferente de si (DINOSAURO REX/DINOSAURO PTERODATILO). O rumo dado ao embate entre o desejo de uma personagem ter o que o outro possui e o modo como a outra personagem (a que teria, no caso a condição biológica de voar) reage, dimensiona não apenas seu desembaraço com escritas narrativas, mas, sobremaneira a originalidade do autor-narrador na “solução do conflito”.

Para além de estilo próprio à criação da narrativa, sobremaneira, desejamos sublinhar a atitude altruísta de o Lucca, ao assumir a posição de autor-criador, pensar as relações de seres pré-históricos em delicado embate diante “do desejo de ter o que o outro tem”, posicionando ambas as personagens (dois dinossauros diferentes entre si) em equipolência de voz, de direito à palavra, à exposição de argumentos, direito a contrapalavras.

“[...]

MAS O DINOSAURO REX QUERIA
VOAR QUINEM UM PITERODATILO

[...]

O PITERODATILO

FALOU VOCÊ NÃO PRECISA VOAR

O DINOSAURO REX PERGUNTOU

POR QUE PORQUE CADA UM DINOSAURO

FAS GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCORDOU E ELES VIVEIRÃO FELIZES PARA
SEMPRE”

A criança expõe, mediante suas personagens, os pontos de vista de cada dinossauro na conversa requerida pelo “REX” ao “PITERODATILO”. Ao expor argumentos de cada personagem em torno da “possibilidade de voo” (tema) o Lucca valoriza, refratando pelo ponto de vista da ainda criança em seus 7 anos de idade, sentidos que vem constituindo ao longo de suas relações interpessoais axiológicas, culturais (esferas privada e pública) as quais deixa transbordar em seu texto porque se posiciona axiologicamente diante dela, a vida. Rede de relações que absorveu no mundo da vida e que o possibilitou construir a arquitetônica desses seus escritos em “texto-poema”.

Lucca se posicionou diante da vida e ao fazê-lo abre diálogo para encontro de outras vozes sociais, em fomento ao diálogo ininterrupto sobre valores em relação, em embate. Em suma: a palavra estética do autor-criador põe em relação dialógica dois dinossauros com modos de existência diferenciados, dispondo um *eu* e um *outro* com horizontes de perspectiva não coincidentes diante da vida, mas assinalando fértil coexistência afetada pela amorosidade – no sentido dado por Bakhtin (2010) – no encontro eu-outro, ao perseverar em tese da vida vivida a compreensão não indiferente diante do outro que é diferente. É esse o ponto que frisamos como tom refinado e humanizador retido nessa produção de Lucca. Afinal, o enredo e consequente *dixi* poderia ter sido outro.

Estamos, nós, educadores, ainda com o desafio diante da escuta do outro, diante da escuta da voz da criança que teoriza sobre sua escrita, teoriza um devir com amorosidade, em tempos contemporâneos em que a indiferença ao outro tenta dar seu tom.

A (re)criação “teoripoética” da criança qualifica em escuta amorosa à vida, pela fricção das relações (humanas ou ficcional) interessadas na escuta do outro, na escuta, como dissemos, não indiferente ao outro; na (re)criação “teoripoética” que lapida a escuta responsiva e responsável diante dela, porque é aposta ao devir da palavra outra, do outro, palavra interessada, a palavra em coexistência configurada no mundo da vida, da arte e da cultura, compondo a plenitude da diversidade, como nos ensina Bakhtin em seus escritos.

E ELES VIVEIRÃO FELIZES PARA
SEMPRE

Por quê? Porque “Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida” (BAKHTIN, 2003, p.14).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- BAKHTIN, M. *Mikhail Bakhtin: notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. 2ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (Texto e Linguagem).
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL, n. 22, p.9-39, jan./jun. 1992
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2012. p.19-39.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fintes, 1991.
- GERALDI, J. W. Aprende-se a escrever escrevendo. *Revista Signo*, 1985.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel, Paraná: ASSOESTE, 1985a.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.144-179.
- GIOVANI, F. *Coeduca - O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos: PNAIC UFSCar, 2019.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MELLO, M. B. de; BORDE, P. do A. Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.72-86.
- MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.95-97.
- PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SILVA, L. L. M. et al. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.



Recebido em 02/03/2022. Aceito em 01/05/2022.

**THE CHILD
IN THE LITERACY
PROCESS: WHEN
THE CHILD
THEORIZES
LIFE LIVED
THROUGH
LANGUAGE**

**A CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: QUANDO A CRIANÇA TEORIZA A VIDA
VIVIDA PELA LINGUAGEM**

**EL NIÑO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: CUANDO EL NIÑO TEORIZA LA VIDA
VIVIDA A TRAVÉS DEL LENGUAJE**

Nelita Bortolotto*

Fabiana Giovani**

Federal University of Santa Catarina

ABSTRACT: In this study, we point out implications of the world of life (daily acts) and culture (social practices) from the perspective of the child at the time of discursive experiences, when he is embracing formal teaching instances. The dialogical approach to language dealt with by Bakhtin and his Circle are references for the reflections discussed here, opening ways to listen to the child's voice, in what it has to say – and does say. Ginzburg's evidential paradigm was the basis for the search for possible traces of the production of meanings. It is analyzed, in particular, Lucca's experience when challenged to write a poem, and the knowledge

* Professor at the Graduate Program in Education, Federal University of Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Post-doctorate from the Institute of Language Studies, State University of Campinas (UNICAMP/Campinas/São Paulo). Leader of the Research Group Literacy and Teaching of Portuguese (Alfabetização e Ensino de Português (CNPq); Coordinator of the Nucleus of Studies and Research in Literacy and Teaching of the Portuguese Language-NEPALP/CED/UFSC. E-mail: nelbortolotto@gmail.com.

** Professor at the Graduate Program in Linguistics (PPGL) at the Federal University of Santa Catarina. Leader of the Group of bakhtinian studies of Pampa (Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa, GEBAP); researcher in the Nucleus of Studies and Research in Literacy and Teaching of the Portuguese Language (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa, NEPALP), Nucleus of Applied Linguistic Studies (Núcleo de estudos em Linguística Aplicada, NELA), and the Literacy Studies Group, GRUPA). E-mail: :fabiana.giovani@ufsc.br

mobilized in the school sphere and outside it. When faced with a clash of voices (his teacher, his mother-researcher, authors of books (writing), oral narratives), the literacy student positions himself discursively in front of the other and through the memory of a life lived in a great time, theorizes about the learning genres, following and reversing rules by the criterion of its creative understanding of the dialogic relationship and through fantasy, humanizes the act of living together.

KEYWORDS: Literacy. Kid. writing. Speech genre. Bakhtin Circle

RESUMO: Neste trabalho pontuamos implicações do mundo da vida (atos cotidianos) e da cultura (práticas sociais) pela perspectiva da criança na altura de experiências discursivas, ao abraçar instâncias formais de ensino. A abordagem dialógica da linguagem de que trata Bakhtin e seu Círculo são referências para as reflexões aqui movimentadas, abrindo vias à escuta da voz da criança, no que esta tem a dizer – e diz. O paradigma indiciário de Ginzburg foi base à busca de possíveis vestígios à produção de sentidos. Analisa-se, particularmente, a vivência de Lucca quando desafiado à escrita de poema, conhecimento mobilizado na esfera escolar e fora dela. Ao ver-se diante de embate de vozes (sua professora, sua mãe-pesquisadora, autores de livros (escrita), narrativas orais), o alfabetizando se posiciona discursivamente diante do outro pela memória da vida vivida no grande tempo, teoriza sobre o gênero em aprendizagem, seguindo e revertendo regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica. Ainda, vai além, pela fantasia, humaniza o ato de conviver.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Criança. Escrita. Gênero do discurso. Círculo de Bakhtin.

RESUMEN: En este trabajo apuntamos implicaciones del mundo de la vida (actos cotidianos) y de la cultura (prácticas sociales) desde la perspectiva del niño en el momento de las experiencias discursivas, al abrazar las instancias formales de enseñanza. El abordaje dialógico del lenguaje tratado por Bajtín y su Círculo son referentes para las reflexiones discutidas aquí, abriendo caminos para escuchar la voz del niño, en lo que tiene que decir y dice. El paradigma evidencial de Ginzburg fue la base para la búsqueda de posibles huellas de la producción de significados. En particular, se analiza la experiencia de Lucca cuando es desafiado a escribir un poema, movilizand o saberes en el ámbito escolar y fuera de él. Ante un choque de voces (su maestra, su madre-investigadora, autores de libros (escritura), narraciones orales), el alfabetizador se posiciona discursivamente frente al otro y a través del recuerdo de la vida vivida en gran tiempo, teoriza sobre el aprendizaje del género, siguiendo e invirtiendo las reglas por el criterio de su comprensión CREADORA DE LA RELACIÓN DIALÓGICA YA TRAVÉS DE LA FANTASÍA, HUMANIZA EL ACTO DE CONVIVENCIA. PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Niño. escrita. Género del discurso. Círculo de Bajtín

investígio¹

olfato ou fato

um cheiro falso

a brisa traz

um brilho antigo

brinca comigo

de anos atrás

1988

(na passagem da constelação Alice, Leminski)

1 A STARTING POINT - SCRUTINIZING WHAT IS KNOWN

There is a maxim circulating within the culture in general that "you can only learn to do something by doing it". A maxim, as we know, defended by a significant number of researchers in the field of language. We venture to say that such a maxim may even be

¹ Poem in Portuguese, written by Paulo Leminski, a Brazilian writer.

plausible for certain human functions, which does not exempt us, as participants in this field of knowledge, that of language, from tracing in such a maxim the meaning attributed to relevant concepts such as learning and activity incorporated in the maxim, if the intention is to affirm such a statement.

For his part, Geraldi, a language theorist, published, in the 1980s, a text entitled *Aprende-se a escrever, escrevendo* (We learn to write by writing), in which he affirms this maxim by reinforcing its meaning when learning refers to the act of writing. For the author, good written expression is not due to the knowledge of theory about language (its grammaticalization; its metalanguage) but to the experience of writing "to learn to write one must write" (GERALDI, 1985, p. 30). Geraldi's position regarding the maxim, in this dated text, is virtuous to us for two aspects: for thinking about the teaching of writing and for thinking about student learning in the institutional environment, as well as what crosses boundaries, contemplating both events in chronotopic entries. If, on the one hand, this reflection is indispensable when reported to school throughout the entire period of basic education, on the other hand, in the literacy phase ²this topic reaches a higher degree of relevance.

Above, we refer to Geraldi's text as a dated text and it has a reason. Especially in the late 1970s and early 1980s - and to this day - in the field of theoretical and methodological knowledge about the teaching and learning of writing, philosophical and linguistic theories about language have started to gain significant repercussions, which call for another look at the object of teaching and its methodology, but above all, at the subjects involved, the student and the teacher. One of these scenarios, in fact, was the conceptual turn that came from Bakhtin and the Circle³, which considers language as a dialogic, historical and ideological social human production, as a process of verbal interaction, with absorption, including in official documents that guide educational policies⁴ in our country.

When there was this movement towards a new conception of language and pedagogy of the Portuguese language, extended to the various levels of basic education, including the university level, there were many Brazilian theorists who affirmed language as dialogic, as an act of (inter)action⁵. The legacy of the dialogicity of human language (Bakhtin Circle) in the educational field - turning to the relationship between myself and the other, distancing oneself from conceptions of language as an abstract system or instrument of communication - positions the understanding of this human phenomenon as a social event where axiologically valued voices meet (heteroglossia; the multiplicity of social voices), the meeting between my word and the other's as a condition for the life of language, not subtracted from the inherent axiological basis⁶ of the interactants. To consider the event of language as my word that requires the other's word is to affirm the humanity of social being (being with the other); it is to conceive the world not split up, but amalgamated in its fields of today's life, art and cognition (knowledge) in the unity of the responsibility of being social. In Bakhtin's (2010, p. 58) words "The world as the content of scientific thinking is particular, autonomous, not separate, but rather integrated into the singular and unique event of existing through a responsible consciousness in a real act(ion)".

In view of the above, how, then, could we think of the act of learning to write by children in the literacy process, when they seek to write their texts, their word, in this universe of encounters with the other word, in the school institution and outside of it? What kind of learning to "write by writing" are we talking about here?

In the dialogic interpretation route (Bakhtin and the Circle), we will cut from the world of life and school culture elements woven in a discursive event of Lucca's writing, a seven-year-old student who is in the literacy phase in a federal public school, in the remote

² In Brazil, as advocated in official documents from the Ministry of Education, the literacy period encompasses the first three years of elementary school.

³ Bakhtin Circle, as it is called, refers to a group of Russian thinkers from different fields of knowledge (philosophers, linguists, musicians, etc.) who met routinely to discuss topics of common interest.

⁴ For example, National Curriculum Parameters; State and Municipal Curriculum Proposals, etc.

⁵ We present some bibliographical references resulting from this movement, but at the risk of failing to mention people with a role of equal importance: Geraldi (1985, 1996, 1991), SILVA *et al.* (1986); GNERRE (1985); SOARES (1997 [1986]); FRANCHI (1985); FRANCHI (1992); ILARI (1985); POSSENTI (1996); PÉCORÀ (1983), among others, as we explained.

⁶ Living is to take an axiological stand; it is to position oneself with respect to values (BAKHTIN, 2003).

learning⁷ modality, thus at the beginning of a relationship with the institutionalized teaching of writing. With the support of the Bakhtin Circle's theory of dialogism, we pursued traces of this singular event.

2 WORLD OF LIFE, WORLD OF CULTURE - WELCOME TENSION?

Perhaps it is appropriate to reinforce that today, in many schools in the country, we still find events in which texts are not produced by which the subject can commit to his or her word. The writing proposals end up corresponding much more to a simulacrum of this act, driving the deceptive exercise of what is the real social event of this human practice. A teaching effort biased by the belief that imitation, the copy alone of what the other (in this case, the teacher) says, could sustain access to the knowledge of writing in its complexity. A kind of "writing-training" that would provide the student with a certain structural framework to be filled in with pre-established wording, circumscribed to the circuit of speech unleashed in the classroom for school purposes. A false ideal of procedure with a view to future social use.

As Bortolotto (2001) attests, in research carried out in literacy classes, a kind of archetype is made available to the child to make him/her capable only of reproducing something similar to what has been seen, to what has been exercised in exemplary writings (simulacrum). However, what is unleashed leads to the failure of this teaching purpose if it was intended to align with the purpose of the child's experience with the social, cultural act of meaningful writing. A mistaken ideal that this procedure is preparation for future use of writing ends up hindering the fortune that corresponds to fostering the encounter of different voices (heteroglossia) that could circulate in the space of teaching and learning writing.

What is arrogated to the understanding of language as dialogic (relationship between the self and the other), therefore, goes against this persevering postulate of "formatted" writing legitimized by some teachers, since the requirement to the act of writing is precisely a dialogic encounter, an encounter of different social voices. As Bakhtin (2003) warns us, a text implies at least two subjects, two consciousnesses: a producer and his "other", considering that both are immersed in the current of verbal interaction and that they act on the world in which they live, act with the already said (the given), but also producing other comprehensions and actions, (re)creating (the new) in a singular way, from the unique social place they occupy. Moreover, as Bakhtin (2003, p. 410) points out, "there is neither the first nor the last word, and there are no limits to the dialogic context (it extends into the boundless past and into the boundless future)".

From this angle, to enter the world of writing is to warp voices, to take into account configurations of alterity (the relationship between the self and the other) instituted by the word. They are voices to be put into dialogue, voices that compel willingness to listen, that is, to listen with interest, not indifference. The subject that writes does not enter this space, mute, but in his singularity, in his alterity as the other of the other, inscribes - as a being in the world - his word or counter-word, without escape. To say is, therefore, to say with the other, it is a clash of points of view. In this dialogic space, a space of expression of multiple semiotes, man humanizes himself, since it is in the relationship with the other that we humanize ourselves. Likewise, in this ambiance, utterances (verbal or non-verbal) are irrigated by the torrent waters of the human discourse chain. In this regard, as Giovanni (2019, p. 08) argues, the key to literacy is to carry out work based on the text. Reading and writing. And this practice must be effective from the moment children enter the literacy classroom. The fact that the child does not write conventionally cannot be an impediment to this practice.

This position calls for the understanding of the field of human culture, of cognition (knowledge), as well as of life (every day), where heteroglossia has its origin, where texts absorb different verb-axiological tonalities in contact with other texts and contexts, that is, at the point of dialogic contact among themselves and the possibility of opening to the production of other meanings. In Bakhtin's (2017, p. 67) words, "only at the point of contact of texts does the light erupt that illuminates retrospectively and prospectively, making a given text commune in dialogue". But the author further points out that every word (every sign) in the text also leads beyond its limits. This is interpreting. Because to interpret, according to Bakhtin, is to correlate texts (BAKHTIN, 2017), it is to put texts in dialogue, a conjuncture he calls collation. To collate, then, is to understand a text by putting it in relation to other texts, by

⁷ It is 2021, a year marked by the Covid-19 pandemic.

putting it in a new context (in my context, in the contemporary context, in the future context, for example). In short, collation is, therefore, an act of interpretation, an act of creation.

Adjusted to what Bakhtin points out, Miotello (2017, p. 96) details the Russian theorist's understanding by claiming that collating "is to produce the unity of two different lives, in the responsible act". He also says that therein lies "the fundamental axis of the possibility of collation. To be a unique existence, different, but non-indifferent. A unique existence is not one's own construction, but it is the other's concession". Barenco (2017, p. 85), in turn, exposes that "taking on the work of creating discourse planes, where voices meet and dialogue, hatching new and renewed meanings" is precisely the chimera of words, the giving up of the first and last word for the free word between self and other.

In the case of institutionalized teaching, we have been going through theoretical waves about the understanding of this phenomenon that is human language⁸, with consequences in the pedagogical act of teaching writing to children in the literacy process, resulting, in many cases, in writing that is empty of meaning because it is isolated from school experience, from going beyond the threshold of the material form, from language in its immanence. A mismatch, we ratify, between the social experience of writing and what is privileged as institutionalized teaching of it. After all, as Bakhtin (2017, p. 181) points out "[...] we never utter or hear words, but we hear a truth or a lie, something good or bad, relevant or irrelevant, pleasant or unpleasant, and so on. The word is always full of content and ideological or everyday significance". That said, then, interest in and care for what is the child's voice, that is, what the child has to say and does say, is not trivial in the magisterial act if the purpose is the teaching of writing. Implicated listening, faced with this public avid for discourse experiences, and participation in the fields of life and culture is a condition of responsibility without alibis to those who embrace the task of being the school sphere, not closed to life, to the act of living in view of otherness.

It is by taking into consideration the Bakhtinian architectonic self-other - which is inebriated with the social, historical, and ideological life of the social being - that the right to the word uttered by children in the process of learning the written language unties itself from a narrow understanding of "right to the word" as, in many circumstances, it is understood as "giving voice to the other". There is nothing to be "given to anyone". The real bond between the self and the other implies dialogue, implies sayings in relation, in tension, in clash; it implies mutual conquest established by both discourse poles because there is mutual interested listening. This is for the reason that the valorative center of this architectonic, self-other, is the human being as "a concrete reality lovingly affirmed" (BAKHTIN, 2010, p. 127). Interested listening is projected, thus, into an act of loving listening. Bakhtin enunciates:

[...] only lovingly interested attention can develop a very intense force to embrace and maintain the concrete diversity of existence, without impoverishing and schematizing it. An indifferent or hostile reaction always impoverishes and disintegrates the object: it distances itself from the object in all its diversity, ignores it and overcomes it.

[...]

Lack of love and indifference never generate enough strength to stop and linger over the object, so that every single detail and particularity of it is fixed and carved. Only love can be aesthetically productive, only in correlation with the one who loves is the fullness of diversity possible. (BAKHTIN, 2010, 128-129)

In the child's encounter with writing, an encounter of words and counter-words, what does the child teach, marked by the social experiences shared in his/her immediate or wider context?

3 HANDRAIL THAT LEADS TO ANALYSIS

Supported, on the one hand, by the Bakhtin Circle's theory of dialogism and, on the other hand, by Ginzburg's evidential paradigm (1989), we will follow traces, tracks, or signs that point to the singularity of writing and the production of meaning of a child at the

⁸ In addition to language understood as a form of action and inter(action) that underlies our reflection, we highlight language as an expression of thought and language as an instrument of communication.

beginning of his/her relationship with this knowledge, on this path in which he/she invests himself/herself with what is foreign and what is his/her own in the experience with written verbal language. This is because the production of written texts by beginners can and should be considered a plunge into the verbal stream, collating past, present, and future texts and contexts in a unique way.

Geraldi (2012) recognizes the research methodology through the perspective of Ginzburg's (1989) evidential paradigm as coherent with Bakhtin's conception of human sciences, considering it to be a way of approaching the thinking and speaking object, the social man. It is about considering the evidence, and the signs left by the subject (in our case, in the textual writing) to formulate, through abductive reasoning, hypotheses with which provisional meanings are built. In the author's words,

The formulated hypothesis allows us to find other evidence (in the same text or in other related texts) with which we can confirm the provisional sense constructed, or abandon this sense for a more adequate one, now based on the new evidence that will give the first evidence another sense as well. Acting in this way, successively, like a detective, one arrives at a meaning built on coherent and consistent arguments. (GERALDI, 2012, p. 35)

In light of the above, we will seek to interpret meanings contained in a writing event of a literacy student attending the second year of elementary school during the pandemic period, in which the classes are remote, tracing clues and/or signs possible of being coated with new meanings in the dialogic stage of value encounters of social circles of the intimate or public sphere, which potentiate or constrain the child's relationship with his/her writings in learning.

As to the description of the event regarding the production of the writing to be analyzed, it is important to contextualize the circumstances in which the child elaborates the text about which we will trigger interpretative positions.

During the online class (synchronous activity), the teacher was working on the informational text. The theme of the texts she selected was about animals. One of them had information about lions and another one about dinosaurs. Parallel to the specific work with the informational text, the teacher takes poems to her classes, thus encouraging reading and investing in the aesthetic fruition of the students in the class.

Some children took the initiative to create poems⁹ about the animals mentioned in the informational text and send them to the teacher, who asked the author to read to the whole class. In this context, a mother (a researcher in the field of literacy) proposed to her son - a student in this class - that he should also write a poem about "dinosaurs" to send to the teacher and, possibly, have his text shared with everyone. The child in question, in the literacy process but with the autonomy to write¹⁰, accepted the proposal and elaborated the text that we will analyze in the next section.

4 A LITERACY STUDENT'S WRITING - WHAT MATTERS?

We begin this section by presenting the text "O dinossauro que queria voar" ("The dinosaur that wanted to fly"), which was written by Lucca without any interference and/or mediation during its construction process:

⁹ Since the text was produced in the remote teaching modality, we do not know the context in which this text was produced. This is important to consider that we do not have any information about the interferences in this target writing.

¹⁰ The child has not yet completely mastered the orthographic system of the language, but participates in writing assignments from the beginning of the teaching process and has his/her writing hypotheses respected by the mother/researcher and by the teacher who, like the mother and researcher in the field of education, understands literacy as a discourse, dialogic process.

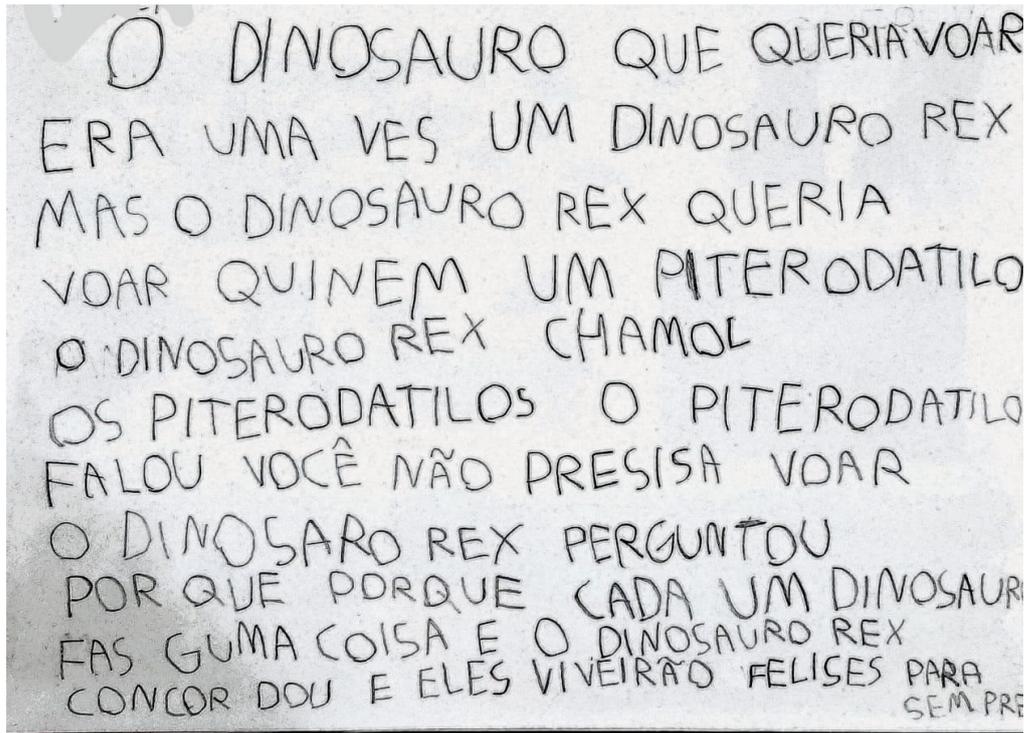


Image 1: Lucca's text

Source: the authors¹¹.

As writing is already a daily practice in Lucca's life, not only at school but also in his private life, we emphasize that there were no resistance or major problems in the execution of the proposal he received. He wrote what he wanted to write, his poem, true to the theme "Dinosaurs", and true to his knowledge of writing thus far. However, it is appropriate to notify that, in our historical theoretical journey on language studies and the understanding of genres of discourse, we would not consider this writing of the child a poem, starting with the way he begins and ends his poetic text: "Once upon a time" and "they lived happily ever after". This is something recognized in fairy tales.

Also as something characteristic of a narrative, we have an initial situation, since "A DINOSAUR REX WANTED TO FLY JU SLIKE A PITERODATYL. Given the flying dinosaur's denial, there is a crisis in the narration, as Rex questions "WHY" he can't fly the way his species mate did. This crisis is solved with an outcome "BECAUSE EACH ONE DINOSAUR DOES SOMTHING AND THE DINOSAUR REX AGR EED AND THEY WILL LIVE HAPPI FOREVER".

Upon reading Lucca's text, his mother, imbued with a theoretical memory about poetry and about theories of discourse genres and school teaching, asked him if he had written a poem. Immediately, the child said yes. Intrigued, the mother challenged the child to point out to her in the materiality of the writing why he considered that written production to be poetry (the evidence, in short). The child points out the words REX and WHY in their occurrences in the text:

"ONCE UPON A TIM THERE WAS A DINOSAUR **REX**, BUT THE DINOSAUR **REX** ... THE DINOSAUR **REX** CALLED... THE DINOSAR **REX** ASKED **WHY** BECAUSE... THE DINOSAUR **REX** AGR EED"

If, on the one hand, it is of considerable importance what has advanced in the understanding of the process of the child's passage in this domain of acquisition of reading and writing, on the other hand, challenges remain. In this ballast of walking, without a doubt, Bakhtin and Circle's theory of dialogism is indicative of a turning point in perspective. This is the theoretical orientation that has grounded our interpretation and that we bring to the scrutiny of dialogic relations of the life lived by the writing child and his

¹¹ The text in the image can be translated as follows: "THE DINOSAUR THAT WANTED TO FLY. ONCE UPON A TIM THERE WAS A DINOSAUR REX BUT THE DINOSAUR REX WANTED TO FLY JU SLIKE A PITERODATYL THE DINOSAUR REX CALLED THE PITERODATYL THE PITERODATYL SAID YOU DON'T NEED TO FLY THE DINOSAUR REX ASKED WHY BECAUSE EACH ONE DINOSAUR DOES SOMTHING AND THE DINOSAUR REX AGR EED AND THEY WILL LIVE HAPPI FOREVER"

mother, which goes beyond looking at the text solely through language in its immanence. For the Circle thinkers, understanding dialogic relations presupposes understanding the social man, and his human formation.

It is possible to notice that the first impulse of the mother-researcher was to let the voice of the researcher, the social voice of the didactic-scholastic setting (of a certain rite of teaching the poem genre: emphasis on the form, highlighting the rhymes), be superimposed over listening to the arguments of a writing student, a learner of a word aesthetic. Before the mother was a child with a say, certainly, a child **with a voice** and who exercised this social value apprehended in his social relations (certainly more from the private than the public sphere). He resorted to the use of the counter-word to reason with the mother-researcher. If rhyme is repetition, if it was rhymes that the mother-researcher hoped to find in his writing, there was the rhyme: the repetition of the word REX, which Lucca quickly pointed out, without hesitation. Rather than "fitting" certain regularities found in poetry writing (not necessarily determinative of the genre at hand), what the child stresses is his genuine moment of expressing his word, the word of a singular subject who has searched his social experiences of listening to the aesthetic word (of narratives) and brought it into the experience of his writing.

Lucca stands by his word and argues for it by laying out his understanding to the mother-researcher. Bakhtin (2003) makes this clear when he tells us that if we want to know man, we have to analyze his expression because he is an expressive and speaking being, a being that produces texts, that speaks. This facet demands that we turn our eyes to the narrated event, willing to reach, in and through interpretation, deeper layers of meaning. As Bortolotto says, interpreting Bakhtin: "[...] in human existence, the possibility of research and thought would call for *creative understanding*. To the *other* is impregnated, therefore, the possibility of meaning, because in it is condensed the communication itself, that is, the *creative understanding* of the *self* to the *other*" (BORTOLOTTI, 2017, p. 13).

Therefore, beyond staying at the surface level of understanding the child's text and trying to fit the text into a certain genre - is it or is it not a poem? - we have, in Lucca's writing, evidence of the discourse position of a subject that is learning his mother tongue and positions himself as an author-creator and elicits counter-words from his possible readers. With his own style, he creates a narrative situation that shows him to the world, by the way he says what he says, using characters from the dinosaur universe - the subject of a synchronous class with his teacher.

Moreover, he humanizes, through his writing, these prehistoric beings, giving them life, voice, feelings, and desires, because in his experiences with literature, he has experienced the possibility of being another in a narrative, of objectifying another world through fiction. By understanding what was possible for him to make in this phase of his childhood and learning to write, for this act of his that he considered poetic, he added the poetry of life in fairy tales, in fables. But the relevance of these writings of his concentrates on this impulsive desire to say his word, because we choose the genre that way, don't we?

The child put his knowledge together and said his word, followed rules, reversed rules by the criteria of his creative understanding of the dialogic relationship with voices that constitute him (his mother looks for rhymes and he points out the repetitions of the name of one of his characters (REX) and the word "why"). Reversal of the understanding of poetic art by the presence or absence of rhymes, because this does not fit in his project of saying, does not restrict his saying to the other (teacher, classmates, mother - the one who asks him post-writing). He steps out of rules that would stiffen his project of saying. And says. He followed this project and poetized not by formal criteria of language or a certain theory of teaching poetry, but because he poetized life, the relationships between subjects in coexistence (with a shared life).

In the direction of creative understanding (Bakhtin 2003), of the non-apparent meanings or stereotyped interpretations in the field of certain methodologies of teaching children to write poems, we have to say, once again, that we are faced with Lucca, a child who, at a very tender age, thinks about the world, thinks about the relationships between beings so that, through fantasy, he humanizes the act of living with the other that is different from the self (DINOSAUR REX/DINOSAUR PTERODATYL). The direction given to the clash between the desire of one character to have what the other has and the way the other character (the one who had, in this case, the biological condition to fly) reacts measures not only his resourcefulness with narrative writing but, above all, the originality of the author-narrator in the "solution to the conflict".

Besides his own style in creating the narrative, above all, we want to highlight Lucca's altruistic attitude, when assuming the position of author-creator, of thinking about the relationships of prehistoric beings in delicate clash faced with "the desire to have what the other has", positioning both characters (two dinosaurs different from each other) in equipollence of voice, of the right to speak, to expose arguments, the right to counter-words.

"[...]

**BUT THE DINOSAUR REX WANTED
TO FLY JUSLIKE A PITERODATYL**

[...]

THE PITERODATYL

SAID YOU DON'T NEED TO FLY

THE DINOSAUR REX ASKED

WHY BECAUSE EACH ONE DINOSAUR

**DO SOMTHING AND THE DINOSAUR REX AGREED AND THEY WILL LIVE HAPPY
FOREVER"**

The child exposes, through his characters, the points of view of each dinosaur in the conversation required by "REX" to "PITERODATYL". By exposing each character's arguments about the "possibility of flying" (theme), Lucca values, refracting from the point of view of a 7-year-old child, meanings that he has been building throughout his axiological and cultural interpersonal relationships (private and public spheres), which he lets overflow into his text because he positions himself axiologically towards life. A network of relationships that he absorbed in his life and that enabled him to build the architecture of his writings in a "poem-text".

Lucca positioned himself in the face of life, and in doing so, makes way for dialogue to meet other social voices, fostering an uninterrupted dialogue about values in relation, in clash. In short: the aesthetic word of the author-creator puts into dialogic relation two dinosaurs with differentiated ways of existence, providing a *self* and the *other* with non-coincident perspective horizons in the face of life, but signaling a fertile coexistence affected by lovingness (in the sense given by Bakhtin (2010)) in the encounter between the self and the other, by persevering, in the thesis of a life lived, the not indifferent understanding before the other that is different. This is the point we stress as the refined and humanizing tone contained in Lucca's production. After all, the plot and consequent *dixi* could have been different.

We, educators, are still faced with the challenge of listening to the other, of listening to the voice of the child who theorizes about his/her writing, theorizes about becoming with love, in contemporary times when indifference to the other tries to set its tone.

The "theoripoetic" (re)creation of the child qualifies in loving listening to life, through the friction of relationships (human or fictional) interested in listening to the other, in listening, as we said, not indifferent to the other; in the "theoripoetic" (re)creation that lapidates the responsive and responsible listening before it, because it is committed to the becoming of the other word, of the other, interested word, the word in coexistence configured in the world of life, art and culture, composing the fullness of diversity, as Bakhtin teaches us in his writings.

AND THEY WILL LIVE HAPPY
FOREVER

Why? Because "As we look at ourselves with the eyes of the other, in life, we always return to ourselves, and the last event, a kind of summary, is realized in us in the categories of our own life" (BAKHTIN, 2003, p.14).

REFERENCES

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- BAKHTIN, M. *Mikhail Bakhtin: notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. 2ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (Texto e Linguagem).
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL, n. 22, p.9-39, jan./jun. 1992
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2012. p.19-39.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fintes, 1991.
- GERALDI, J. W. Aprende-se a escrever escrevendo. *Revista Signo*, 1985.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel, Paraná: ASSOESTE, 1985a.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.144-179.
- GIOVANI, F. *Coeduca - O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos: PNAIC UFSCar, 2019.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MELLO, M. B. de; BORDE, P. do A. Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.72-86.
- MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.95-97.
- PÉCORI, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, L. L. M. *et al.* *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.



Received on March 2, 2022. Approved on May 1, 2022.

POTENCIALIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTOS: PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS

POTENCIALIDADES DE LA ALFABETIZACIÓN Y LAS (MULTI)ALFABETIZACIONES:
PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS

POTENTIALITIES OF LITERACY AND (MULTI)LITERACIES: PROPOSITIONS AND
PERSPECTIVES

Vanessa Suzani da Silva Bandeira*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cátia de Azevedo Fronza**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Simone Weide Luiz***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Instituto Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Crianças em fase de alfabetização estão em processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita. Essa aprendizagem deve fazer sentido para a criança e estar inserida em suas práticas sociais. Com foco nesse processo, este artigo busca refletir sobre proposta de atividade elaborada por professoras de 1º ano sobre o tema “meio ambiente”, fundamentada em estudo sobre (multi)letramentos realizados durante formação continuada. Tal reflexão se faz a partir de discussões sobre alfabetização (SOARES, 2021), (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019), níveis de dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) e de mediação (VYGOTSKY, 2008), Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (HAAG, 2015) e Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Tais pressupostos permitiram identificar, na proposta pedagógica em foco, pistas do que pode levar à (des)potencialização do desenvolvimento dos alunos-alvo, além de se desvelar o papel docente como mediador para contextualizar o tema, questionar, explorar e motivar a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. (Multi)letramentos. Zona de Potencialização de Desenvolvimento.

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: vanessabandeirabem@gmail.com.

** Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: catiaaf@unisinos.br.

*** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); servidora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: simoneuliz@hotmail.com.

RESÚMEN: Los niños en la fase de alfabetización están en proceso de aprender formalmente a leer y escribir. Este aprendizaje debe tener sentido para el niño e insertarse en sus prácticas sociales. Centrándose en este proceso, este artículo pretende reflexionar sobre la propuesta de actividad desarrollada por los profesores de 1º de primaria sobre el tema “entorno”, a partir del estudio sobre las (multi)alfabetizaciones realizado durante la formación continua. Dicha reflexión se realiza a partir de las discusiones sobre alfabetización (SOARES, 2021), (multi)alfabetizaciones (ROJO; MOURA, 2019), niveles de dimensión axiológica (VOLOCHINOV, 2017) y mediación (VYGOTSKY, 2008), Zona de Depotencialización del Desarrollo (HAAG, 2015) y Zona de Desarrollo Potencial (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Tales premisas permitieron identificar, en la propuesta pedagógica en foco, pistas de lo que puede llevar a la (des)potencialización del desarrollo de los alumnos destinatarios, además de develar el papel del profesor como mediador para contextualizar el tema, cuestionar, explorar y motivar el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. (Multi)alfabetización. Zona de desarrollo potencial.

ABSTRACT: Children in initial reading instruction phase are in the process of formally learning to read and write. This learning must make sense to the child and be inserted in their social practices. Focusing on this process, this article aims at reflecting on a proposed activity developed by 1st grade teachers on the theme “environment”, based on a study about (multi)literacies carried out during continuing education. Such reflection is based on discussions about literacy (SOARES, 2021), (multi)literacies (ROJO; MOURA, 2019), levels of axiological dimension (VOLOCHINOV, 2017) and mediation (VYGOTSKY, 2008), Zone of Depotentialization of Development (HAAG, 2015) and Zone of Potentialization of Development (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Such assumptions allowed us to identify, in the pedagogical proposal in focus, clues of what can lead to the (de)potentialization of the target students' development, besides unveiling the teacher's role as a mediator to contextualize the theme, question, explore and motivate learning.

KEYWORDS: Initial reading instruction. (Multi)literacies. Zone of potential development.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem verbal, considerada como prática social utilizada entre os sujeitos, de acordo com Mohr (2006), é interativa, tem sentido dentro de um contexto, possui uma organização interna e cognitiva. As crianças em fase de alfabetização estão em processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita. Para que essas habilidades sejam efetivamente desenvolvidas, elas devem ir além nessa aprendizagem, não só lendo e escrevendo com qualidade, mas também sendo capazes de refletir e pensar criticamente sobre o que leem e escrevem.

Cada indivíduo é visto dentro de um grupo social, e, por isso, as práticas que fazem parte de seu cotidiano devem ser consideradas. Nessa perspectiva, trazemos para nosso foco o que se conhece por “letramento”. Soares (2018) afirma que o letramento é associado à alfabetização, a qual se volta à aprendizagem inicial da língua escrita, não se referindo apenas à aprendizagem da tecnologia da escrita. O letramento, segundo a autora, é mais abrangente, pois introduz a criança às práticas sociais da língua, que seguem com ela ao longo de sua vida.

Outro conceito que embasa este artigo é o de “multiletramentos”. Segundo Rojo e Moura (2019), a partir da década de 90, os letramentos começam a sofrer grandes modificações, pois não bastam mais os letramentos da letra. As autoras salientam que o acesso ao mundo digital modificou a forma dos textos. Os “multiletramentos”, para Rojo e Moura (2019), foram pensados a partir da percepção da mudança acelerada que vem ocorrendo no mundo em virtude da globalização, representada pelo grande aumento do uso das mídias, pela diversidade étnica e social das pessoas em trânsito e pela multiculturalidade.

Com base nesses pressupostos, este texto também parte de visões teóricas que consideram as premissas da ZPD (Zona de Potencialização do Desenvolvimento) (BANDEIRA, 2020) em categorias como leitura e escrita, escrita compartilhada e autônoma e oralidade, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). A ZPD também é abordada no que diz respeito aos níveis da dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) e de mediação (VYGOTSKY, 2008), conforme Bandeira (2020). Além dessa abordagem, com base no que trazem Rojo e Moura (2019), são considerados aspectos de multiculturalidade e

multimodalidade na perspectiva dos multiletramentos. Em adição a esses pressupostos, nas reflexões sobre ciclo de alfabetização e seleção do material, realizadas pelas docentes, cuja proposta é foco de análise, são ponderados preceitos de Soares (2021), dentre outros.

Este artigo volta seu olhar para a apropriação da linguagem escrita, seu ensino e amplitude, valorizando a interação, as práticas sociais e as potencialidades dos sujeitos. Sob este foco, busca-se, no âmbito deste texto, analisar proposta que resulta de ação de formação de professores alfabetizadores realizada em um município do interior do Rio Grande do Sul, em 2020, que deu origem à tese de Luiz (2022). O objetivo dessa pesquisa consistiu em conhecer e refletir sobre percepções e concepções dos professores quanto à apropriação da leitura e da escrita por alunos de 1º ano de rede pública municipal, por meio de ação de formação coconstruída entre universidade e rede escolar. O percurso dessa formação esteve direcionado às habilidades de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização. Foram promovidas conversas com docentes, estimulando seu engajamento, a fim de verificar como os professores compreendiam o letramento e como vinham trabalhando com os seus alunos as habilidades de ler e escrever.

Durante as proposições da ação de formação, solicitou-se que os professores escrevessem suas opiniões sobre letramento e enviassem propostas de atividades que trabalhassem com o letramento dos alunos. Das propostas enviadas, uma será explorada neste artigo, que trata do tema “meio ambiente” e possibilita uma nova frente de análise, conforme os preceitos da Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), proposta por Bandeira (2020), que contemplou como a linguagem, o ensino e a deficiência intelectual são evidenciados na fala de professoras atuantes em sala de recurso multifuncional, buscando a aprendizagem dos alunos atendidos no local. A autora apresenta o conceito de ZPD a partir do que verificou em contexto de sala de recurso multifuncional, um espaço dentro da escola para apoiar a inclusão do público da educação especial. Ao final da discussão de seus dados, Bandeira (2020) reitera que todos temos diferentes formas de aprender, diferentes potencialidades, diferentes tempos para aprendizagem etc. Sob essa perspectiva, a ZPD pode ser estabelecida por todo mediador em uma situação de ensino-aprendizagem, por meio de ações e escolhas, indo em direção inversa a aspectos que possam excluir quem não está atingindo os objetivos pretendidos.

É necessário dizer ainda que a análise da proposta em destaque é feita na sequência estabelecida pelas docentes, considerando assuntos e pressupostos teóricos supracitados. O alvo desta reflexão incide sobre as atividades, buscando destacar a relevância de potencializar a ação do aluno a partir das fases de planejamento/desenvolvimento de atividades em destaque.

Para o alcance do objetivo proposto no âmbito deste artigo, na sequência do texto, consta a fundamentação teórica voltada para a relevância do uso da linguagem em práticas de (multi)letramentos e alfabetização. Além disso, confere-se importância da linguagem como meio para interação e da ZPD, abrangendo as ações do mediador no processo de aprendizagem. Também é tratada, nesse mesmo item, a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, focalizando a alfabetização e o letramento. A seguir, em “Aspectos Metodológicos”, descreve-se como os dados da pesquisa foram gerados no contexto da ação de formação continuada realizada. Em seguida, é apresentada a proposta de atividade sobre a qual o artigo se debruça (LUIZ, 2022), posteriormente analisada e discutida de acordo com conceitos que amparam este artigo. No fechamento do texto, fazem-se os destaques quanto ao objetivo pretendido e constatações possibilitadas ao longo desta reflexão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura e a escrita, considerando a fase inicial de escolarização, se desenvolvem por meio da interação entre as crianças e as pessoas que fazem parte do seu contexto, como familiares, professores e amigos, sujeitos mais ou menos experientes do que elas. Partindo deste fato, abordamos, nesta seção, elementos relacionados à apropriação da leitura e da escrita, englobando não só a mediação do docente, mas também a tomada de consciência por parte do professor em relação ao que é realizado por ele. Além disso, são consideradas práticas de multiletramentos nas quais o sujeito é parte integrante de uma sociedade, a qual se utiliza da linguagem por meio de diferentes signos.

Por isso, os fundamentos teóricos utilizados neste artigo têm base em uma perspectiva sociocultural da linguagem, compreendendo o contexto social em que os sujeitos estão inseridos com relação ao desenvolvimento humano e profissional. Autores como Vygotsky

(2008, 2012), Volochinov (2017), Bandeira (2020) e Luiz (2022) contribuem para pensar o uso da linguagem em práticas de (multi)letramentos e alfabetização. Nesta perspectiva de considerar o meio social, fazem parte desta conversa Rojo e Moura (2019) e suas indicações sobre multiletramentos, além de estudos de Soares (2016, 2020), no que se refere a letramento e alfabetização.

Vygotsky (2008) e Volochinov (2017) direcionam suas pesquisas para o uso da linguagem como interação, olhando para dimensões sociais. A partir desses autores, podemos compreender o uso da linguagem no âmbito social de maneira histórica, dialética e semiótica nas relações humanas. Para Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), a dialogia e a influência do outro são fundamentais para a construção psíquica, levando em consideração os questionamentos e tensões para criação de sentidos.

Às ideias de Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), acrescentamos o conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). A ZPD surgiu com base em Vygotsky (2008) e Volochinov (2017) e a partir da Zona de Despotencialização de Desenvolvimento, criada por Haag (2015). Em sua tese de doutorado, Haag (2015) identificou uma rede sociodiscursiva que se forma em torno do aluno com característica específica de desenvolvimento (CED). Essa rede sociodiscursiva é o discurso de despotencialização proferido por aquele que é responsável pela aprendizagem do estudante. Nesse discurso, o responsável identifica tudo o que o aluno não consegue, fazendo com que todos em sua volta acreditem que o estudante não está evoluindo na aprendizagem, que ele não é capaz e crie uma representação de si mesmo de incapacidade. Bandeira (2020) inferiu, a partir de Haag (2015), que, se podemos adotar um discurso que leve a uma Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD), podemos ir em direção contrária e, pela linguagem, promover a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD).

Essa zona compreende dois níveis, o nível de dimensão axiológica, oriundo da teoria de Volochinov (2017), em que o/a professor/a teria a consciência dos tons valorativos e, por isso, ideológicos, que envolvem o seu auditório social e o do aluno. Assim, as ações seriam articuladas em atividades concretas por meio de gêneros do discurso, e o nível de mediação de Vygotsky (2008) seria a forma de o/a professor/a identificar as mediações e articulações possíveis para a promoção do desenvolvimento do/a educando/a. Os dois níveis se inter-relacionam nas ações docentes, formando, assim, a ZPD (BANDEIRA, 2020).

A dimensão axiológica é a percepção docente sobre as relações, atitudes e atividades, no que diz respeito ao juízo de valor atribuído a cada pessoa em suas relações. Nessas relações, conseqüentemente, a mediação acontece por meio da interação daqueles que estão em uma situação de ensino-aprendizagem. Há aquele que está no nível de desenvolvimento real (aquele que tem determinada competência) e aquele que está no nível de desenvolvimento potencial (que está em processo de desenvolvimento de determinada competência) (VYGOTSKY, 2008). Durante a mediação, como apontam Magalhães e Oliveira (2011), a alteridade e o diálogo precisam se fazer sempre presentes para que o trabalho colaborativo e com significado possa se estabelecer, e a aprendizagem aconteça.

A ZPD, segundo Bandeira (2020), é um espaço subjetivo, que se materializa por meio das ações do mediador, a partir de como ele decide fazer ou agir. Esse espaço é estabelecido na consciência do docente e torna-se uma ferramenta para o domínio sobre suas emoções que emergem na interação com aquele que está em uma Zona de Desenvolvimento Potencial (VYGOTSKY, 2008). A ZPD permite a autorregulação do/a professor/a contra uma matriz cultural que induz ações pedagógicas voltadas para o ensino autoritário, meritocrático e que valoriza aqueles que estão dentro da média e exclui aqueles que não estão conseguindo atingir os objetivos propostos.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento não só auxilia na tomada de consciência do professor sobre aquilo que não é desejável fazer, como indica que é preciso estabelecer uma zona neutra na mediação e fazer o movimento de acolhimento com o tom de voz e com o corpo todo, como argumenta Bandeira (2020). Também é preciso verbalizar para o aluno a crença do professor sobre seu potencial. Essa tomada de consciência do professor vai levá-lo a ter controle sobre a sua forma de usar a linguagem, indicando, assim, um caráter sociossemiótico.

A linguagem, na perspectiva sociossemiótica, manifesta-se para além daquilo que é dito, ou seja, pela forma como se olha, pelos gestos, pelas expressões faciais, pelos suspiros e pelos movimentos fisiológicos. Além disso, Bandeira (2020) reconhece que até mesmo a escolha das atividades feitas, ou o lugar que é indicado para o aluno sentar e o conjunto de ações pensadas para cada

estudante carregam uma intencionalidade pedagógica e dizem para o aprendente o quanto se acredita ou não no seu potencial. A partir dessa perspectiva sociosemiótica defendida por Bandeira (2020), de acordo com as menções já feitas, atividades propostas por professoras do 1º ano serão analisadas, identificando intencionalidades pedagógicas que se manifestam por meio do que elas escolheram fazer.

A ZPD seria a representação da base epistemológica da pesquisa de Bandeira (2020), alicerçada em práticas de multiletramentos, conforme preceitos de Rojo e Moura (2019). Segundo essas autoras, “multiletramentos” é um conceito, como defendido pelo Grupo de Nova Londres (GNL - *New London Group*), que sugere levar em consideração *o que e como* agir na produção de saberes. Em relação *ao que*, propõe-se que os docentes adotem uma metalinguagem de *designers* de processos de aprendizagens e ambientes, em que qualquer atividade semiótica (uso da linguagem por diferentes signos) é considerada uma questão de *design*. O *como* busca afirmar o posicionamento epistemológico do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social” (GNL, 2000, p. 30). Em razão disso, a pedagogia de multiletramentos está em constante transformação a partir de quatro aspectos que se inter-relacionam de maneira não linear (GNL, 2000, p. 35): a prática situada, a instrução direta (compreensão sistemática e analítica dos significados), o posicionamento crítico e a prática transformada (redesenho em outros espaços culturais).

O GNL (2000) aponta a necessidade de os professores atuarem para a formação de *designers* de significados, de acordo com o paradigma multimodal, que se vale da compreensão, produção, transformação de significados linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais. No Brasil, Rojo e Moura (2012) defendem o conceito de multiletramentos para a escola e o mundo globalizado, questionando se a instituição está ou não inserida nesse tempo atual e defende novos modos de ensinar e dialogar voltados à cultura local e popular com apoio ou não de tecnologias.

A noção de multiletramentos, que abrange a multiculturalidade e a multimodalidade, está presente na BNCC (BRASIL, 2018), colocando o aluno/autor do texto na posição de *designer* que parte do que já se tem produzido e cria novos sentidos por meio de mesclagem, remix, reciclagem, redistribuição em que predomina o processo de criação. Assim segundo Rojo e Moura (2012), a BNCC propõe a diversidade cultural: marginal, popular, de massa, digital, um espaço de muitas culturas.

Sendo assim, não há preconceito com a palavra trazida para sala de aula pela criança, seja pela forma oral ou pela forma escrita. Desse modo, ao mesmo tempo em que é defendida a necessidade de trabalhar com os alunos as práticas de leitura-compreensão e produção de textos que circulam nas suas comunidades, existe a necessidade de trabalhar com o ensino sistemático da escrita alfabética.

Para isso, acrescenta-se o conhecimento das professoras de primeiro ano sobre a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), somada à consciência metalinguística, de acordo com Soares (2016, 2021) e Morais (2020). A teoria da psicogênese, amparada em uma perspectiva construtivista, deve ser levada em consideração no processo de alfabetização. Essa perspectiva considera que o aprendiz formula ideias próprias sobre a escrita que encontra em seu meio. No entanto, não nos filiamos a uma interpretação ortodoxa de aplicação do construtivismo, a qual acredita que a criança precisa compreender o complexo sistema da escrita sozinha, sem que os professores lhe deem informações. Por isso, assim como Soares (2016, 2021) e Morais (2020), defendemos a construção da escrita pelo aluno, considerando o conhecimento que o estudante tem sobre ela. É necessária, contudo, a intervenção do professor para oferecer oportunidade de se refletir explicitamente sobre a língua, tornando-a objeto de análise.

Na continuidade desta reflexão, a próxima seção aborda a apropriação da linguagem pela criança, levando em consideração a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita. Partimos, assim, de uma visão protagonista na identificação dos estágios ou fases pelos quais as crianças passam em sua progressiva aquisição e domínio da língua escrita, com foco nas operações metacognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita, como as dimensões da consciência metalinguística.

2.1 APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao estarmos em contato com uma criança, observamos que atividades relacionadas à interpretação e produção escrita iniciam antes da escolarização. É bastante difícil imaginar que uma criança de quatro ou cinco anos que tenha crescido em um ambiente urbano,

onde encontra textos escritos em todo lugar (brinquedos, cartazes, roupas, TV etc.), não faça ideia deste objeto cultural que é a escrita, até estar com seis anos e ter uma professora à sua frente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Em razão disso, entendemos que, diante de tantos estímulos, a criança reconhece a escrita como um objeto cultural, antes de um produto escolar. Como a criança está inserida em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos elaborados socialmente, ela busca compreender a natureza dessas marcas. Para isso, vai descobrindo as propriedades desse sistema simbólico, por meio de um longo processo de construção (FERREIRO, 2001).

Desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento. Elas se esforçam para compreender o mundo ao seu redor, criam problemas abstratos e difíceis e descobrem as suas respostas. As crianças constroem complexos objetos de conhecimento, e um deles é a escrita (FERREIRO, 2001). Em adição a isso, elas, ativamente, procuram compreender o que está ao seu redor, tratando de resolver as interrogações provocadas pelo mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O estudo de Luria (2010) reconhece as hipóteses iniciais que as crianças elaboram sobre a escrita, identificando essas hipóteses como rabiscos, desenhos e garatujas. Destacamos, também, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que descrevem cinco níveis de construção da escrita, de 1 a 5, conforme as habilidades desenvolvidas pelas crianças. Soares (2021, p. 27) afirma que a alfabetização é “[...] o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática” de ler e escrever. Essas habilidades envolvem o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética; e letramento, além da “[...] capacidade de fazer uso da escrita para inserir-se em práticas sociais”, é, entre outras, a habilidade de “produzir diferentes tipos e gêneros de textos” (SOARES, 2021, p. 27).

Embora haja uma diversidade de conceitos sobre letramento, podemos dizer que ele é um conjunto de habilidades para usar a língua escrita ou não em diferentes esferas sociais e para indicar o próprio conjunto de ações que envolvem a língua escrita em práticas sociais. Para a análise realizada neste artigo, propõe-se uma união entre os conceitos de letramento, na perspectiva de Soares (2021), e de multiletramentos, na perspectiva de Rojo e Moura (2012; 2019), considerando ambos necessários no ambiente escolar.

Assim, a criança deve aprender a compreender a variação escrita dos textos, conforme o gênero, o leitor e os objetivos do autor. Para isso, são sugeridos alguns gêneros de textos recorrentes na vida social de uma criança que podem ser trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, entre os quais citam-se listas, poemas, receitas, quadrinhos, bilhetes, convites, bulas, entre diversos outros.

Na perspectiva dos multiletramentos, outros gêneros vêm sendo acrescentados ao processo de aprendizagem, como os que, segundo Rojo e Moura (2012), vão além das ferramentas utilizadas para a escrita manual, como o papel, a caneta, o quadro e o giz. O letramento se torna multiletramentos com o advento do áudio, do vídeo, do tratamento de imagem, da edição etc. Esse novo texto é, segundo as mesmas autoras, “hiper”, e o leitor é capaz de escolher o meio de seguir com a leitura, utilizando-se de sequências associativas.

Ademais, segundo Soares (2016, p. 125), na aprendizagem da leitura e da escrita, o aprendiz precisa aprimorar, também, a consciência metalinguística, que é “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-se de seu uso habitual como meio de interação [...]”. Essa reflexão que Soares (2016) sugere vai além da capacidade de analisar os “sons” da língua. Diz respeito, portanto, à capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, seus aspectos sintáticos e contextuais. As dimensões metalinguísticas, segundo Soares (2016) e Morais (2020), são consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica. Soares (2016) inclui também a consciência semântica, que abrange todas as outras consciências.

Como vimos, conforme Soares (2016), aprender a ler é um exercício metalinguístico, porque aborda um conhecimento realizado de maneira explícita, trazido para o domínio consciente de suas propriedades. No entanto, mesmo de maneira implícita, as crianças revelam saberes sobre a estrutura de uma língua, uma vez que são usuárias desta. Tal habilidade, a partir de Soares (2016), é entendida como conhecimento epilinguístico.

As atividades epilinguísticas manifestam-se de maneira espontânea, quando os alunos verbalizam a sua forma de pensar sobre a língua. Em atividades epilinguísticas, contudo, os alunos não tomam consciência sobre os conhecimentos que eles mobilizam e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, o conhecimento que o aluno traz de sua vivência como usuário da língua pode aparecer durante essa prática de escrita coletiva. Cabe ao professor, diante de tal fato, levar o discente a uma tomada de consciência desse conhecimento, que é implícito. A mediação do professor leva o aluno a tornar esse conhecimento explícito, ou seja, metalinguístico, necessário para o processo de alfabetização.

Com base no exposto nesta seção, serão apresentadas, na sequência, informações relativas aos dados gerados por Luiz (2022), explicitando o foco de análise para os fins deste artigo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo de Luiz (2022), como mencionado, foi desenvolvido junto à rede municipal de ensino de município localizado na região da Serra Gaúcha. O tema inicial da pesquisa foi proposto em reunião da pesquisadora com duas professoras do departamento pedagógico (DP) da Secretaria de Educação (SME) do município.

A pesquisa de Doutorado iniciou após projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CEP)¹ da instituição, em formato presencial, o qual teve que ser modificado a partir de 2020, devido à paralisação das aulas em função da pandemia da COVID-19.

Durante o ano de 2020, a pesquisadora foi responsável pela organização de cinco módulos de formação continuada com os professores de 1º ano da rede, realizado em formato online e assíncrono. Os temas de cada módulo, na ordem em que ocorreram, foram:

- 1) Módulo 1: Alfabetização e letramento
- 2) Módulo 2: Competência socioemocional e práticas de alfabetização
- 3) Módulo 3: Trabalho com projetos e expressão de opinião sobre dados da formação 1
- 4) Módulo 4: Bem-estar docente
- 5) Módulo 5: Letramento literário

A pesquisa de Luiz (2022), portanto, que se debruçou sobre a organização da formação continuada de professores de 1º ano da rede, ocorreu de forma colaborativa e participativa, a partir de uma parceria entre universidade e escola. Os participantes da pesquisa foram os 29 docentes que compunham o quadro geral de professores de 1º ano da rede em 2020. Esses professores deveriam, a pedido da SME, acessar cada um dos módulos de formação, verificar o material de apoio e realizar a(s) atividade(s) proposta(s) pela pesquisadora. A participação dos docentes se deu por meio da realização das atividades propostas, as quais consistiram em: ler materiais e assistir a vídeos disponibilizados; e preparar textos opinativos e planejamentos de atividades sobre os temas propostos (Luiz, 2022).

Neste artigo, conforme citado anteriormente, é analisada uma atividade sobre o tema “meio ambiente”, enviada por uma dupla de professoras de 1º ano, durante a realização da pesquisa de Luiz (2022). A atividade conta com diferentes etapas: vídeo sobre o tema para ser visto com a turma; checagem dos conhecimentos prévios dos alunos antes de assisti-lo; atividade de escrita coletiva; atividade de escrita espontânea com desenho; e atividade concreta realizada na escola e em casa.

¹ Parecer CAEE n. 09230919.7.0000.5344.

Vale lembrar ainda que a pesquisa de Bandeira (2020), que teve projeto de pesquisa aprovado por Comitê de Ética (CEP)², dialoga com os dados selecionados para análise neste artigo. Com o objetivo de identificar o papel do professor da sala de recurso multifuncional no desenvolvimento da linguagem do aluno indicado para atendimento, a partir da fundamentação teórica e análise dos dados, Bandeira (2020) cunhou o conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD). Este conceito é tomado como referência para a análise das atividades elaboradas pelas docentes que integraram a pesquisa de Luiz (2022).

Na próxima seção, abordam-se os dados das pesquisas de Luiz (2022), os quais serão tomados como referência para lançar novo olhar sobre a proposta de atividade enviada pelas docentes de 1º ano em 2020, conforme mencionado.

4 OS DADOS EM DISCUSSÃO

Nesta seção, será analisada uma proposta elaborada por docentes que participaram da pesquisa de Luiz (2022), primeiro módulo de formação, que teve como tema Alfabetização e Letramento. O tema foi escolhido por corresponder a uma demanda apresentada pelos docentes. Outra razão foi o fato de a pesquisadora ter percebido, por meio de observação de turmas, que os docentes, em geral, não se utilizavam de atividades vinculadas às práticas sociais de seus alunos.

Para o Módulo 1, foi disponibilizado aos docentes, em plataforma *online* criada pela SME, os materiais:

1. Vídeo *Pedagogia dos letramentos – Parte 1*, entrevista Roxane Rojo.
2. Artigo *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004).
3. Vídeo *BNCC na Prática: escrita coletiva com alunos da Alfabetização*, do canal Nova Escola, com experiência alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), realizada com uma turma do 1º ano da cidade de São Paulo¹².
4. Leitura complementar: Manual do Professor do livro didático do 1º ano, páginas VIII a XV (TRINCONI *et al.*, 2017), que aborda assuntos como gêneros textuais, formação de leitores, letramento e alfabetização.

Como tarefa do Módulo 1, os professores deveriam escrever um texto, expondo sua opinião sobre letramento, argumentando se acreditavam que o letramento deveria fazer parte das suas aulas (Atividade 1). Foi também solicitado que eles propusessem um exercício que pudesse ser desenvolvido com alunos de diversos estágios de apropriação da leitura e da escrita, considerando as habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) (Atividade 2) (LUIZ, 2022).

Na seção subsequente, será apresentada e analisada a proposta de atividade selecionada para este artigo. Trata-se de uma atividade enviada para o Módulo 1 (Atividade 2).

4.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE ELABORADA PELAS PROFESSORAS DO ESTUDO DE LUIZ (2022)

A proposta definida para análise, conforme menção feita neste artigo, foi enviada por uma dupla de professoras. O tema escolhido por elas foi *Meio ambiente*. As docentes sugerem um trabalho com o vídeo da Turma da Mônica, chamado *Um plano para salvar o planeta*³, no qual os personagens principais falam sobre os problemas enfrentados pelo planeta e sobre soluções para resolvê-los. No vídeo, é indicada como solução a prática dos *três Rs* (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Antes do vídeo, é proposta uma atividade oral para verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois do vídeo, é solicitada uma atividade de escrita coletiva com ações que podem ser realizadas. Na sequência, as docentes indicam uma atividade de escrita espontânea e ilustrada, na qual os alunos devem pensar, escrever e desenhar uma atitude prática para ser realizada em casa, com base no tema em discussão (LUIZ, 2022).

² Parecer CAAE n. 0222.7618.9.000.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VP5NEnkyI>.

Como atividade concreta, as professoras propõem a criação da *Patrulha do meio ambiente*. As crianças atuariam na escola como fiscais de separação do lixo, limpeza etc. e teriam um mascote para representá-las. Como tarefa extraclasse, em família, os alunos poderiam desenhar, fazer cartaz, foto ou vídeo com ações diárias para salvar o planeta (LUIZ, 2022).

A análise da proposta pedagógica apresentada por Luiz (2022) tem foco no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Para a discussão de dados, foram escolhidos o tema do vídeo, a atividade oral, a atividade de escrita coletiva e a atividade de escrita espontânea. As atividades denominadas pelas docentes como *concretas* e *extraclasse* não serão analisadas neste momento. Buscamos, conforme os objetivos deste artigo, a partir dessa proposta, discutir práticas de linguagem considerando a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Em um primeiro momento, situamos a ZPD, refletindo sobre linguagem como interação e, na sequência, a análise continua a partir de categorias como leitura/escuta; escrita: compartilhada ou autônoma; oralidade e análise linguística/semiótica, conforme a BNCC (BRASIL, 2018). As categorias foram analisadas pela perspectiva dos multiletramentos e da alfabetização.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento e as categorias definidas nos demais pressupostos que sustentam este artigo são analisadas ao longo da sequência das atividades propostas pelas docentes. Portanto, não aparecem separadamente, mas dialogando com a ordem do planejamento. As docentes pensaram as propostas de maneira hipotética ou baseando-se em experiências anteriores, visando a uma interação presencial. As professoras, portanto, não chegaram a aplicar as atividades naquele período, porque estavam em momento de isolamento social. Vale lembrar que este estudo tem foco na potencialização das ações do professor e na apresentação de novas possibilidades pedagógicas, tendo em vista as consequências do isolamento no processo de letramento e alfabetização.

Após a etapa de verificação do conhecimento prévio dos alunos, as docentes sugerem o trabalho com o vídeo da Turma da Mônica *Um plano para salvar o planeta*, que recebe atenção na sequência. O vídeo, um texto midiático, ocupa a função de eixo central do desencadeamento das atividades que as docentes apresentam sobre alfabetização e letramento. Dessa forma, as professoras revelaram-se estar em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) e apontamentos de Rojo e Moura (2019) e Soares (2021), que indicam o texto como base para pensar práticas de linguagem.

Na escolha do vídeo como recurso, é possível reconhecer os níveis da Zona de Potencialização de Desenvolvimento: o nível da dimensão axiológica e o nível da mediação (BANDEIRA, 2022). Identificamos a dimensão axiológica, que significa o juízo de valor implícito, na temática do texto escolhido; e, no nível da mediação, reconhecemos uma relação de alteridade entre professor-aluno, em que o mediador se coloca no lugar do estudante para encontrar um vídeo com que os alunos se identifiquem.

A opção por este vídeo denota que as docentes colocam o estudante na centralidade do ensino-aprendizagem, porque entendem que o aluno é protagonista neste processo, não enfatizando, assim, um ensino autoritário que leva em conta os interesses somente do professor. A temática do vídeo evidencia que os alunos são responsáveis pelo meio ambiente, sugerindo ações de como salvar o planeta. Nesse sentido, os discursos dos personagens revelam aos estudantes que eles são capazes e possuem potenciais para transformar o seu meio com pequenas ações. O vídeo potencializa o agir das crianças, indicando que, mesmo na infância, pode-se ter ações que resultam em transformações sociais.

Entendemos que os textos midiáticos trazem representações culturais que influenciam futuros comportamentos sociais. Assim como Cruz *et al.* (2021, p. 122), “[...] compreendemos que o sujeito pós-moderno é multifacetado, aproximando-se e distanciando-se de identidades conforme ambientes e discursos que os interpelam, estando continuamente em transformação”. Escolher um texto sob a perspectiva da Zona de Potencialização de Desenvolvimento é questionar-se, além da estrutura do texto e o público, sobre quem é o autor que produziu o vídeo, qual sua intencionalidade, tendo em vista as características da turma e de cada aluno/a.

O texto possibilita o uso de estratégias que fazem os alunos dialogarem com as representações e lugares sociais de cada personagem que o vídeo apresenta. Promover a ampliação de seus modos de pensar e causar rupturas em padrões que são privilegiados socialmente, no caso do vídeo em questão, abre espaço para a diversidade e todos aqueles que, muitas vezes, são excluídos ou

desvalorizados em razão de sua língua, cultura e identidade. Essas pessoas excluídas não correspondem a certos ideais da sociedade, estando, de certa forma, mais à margem social.

No vídeo, é possível encontrar aspectos da Zona de Potencialização de Desenvolvimento, como apontamos. Contudo, as intervenções das docentes antes ou depois da visualização do vídeo são capazes de promover, de fato, essa potencialização no processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, o vídeo seria um texto com muitas possibilidades de aprendizagem, mas, sem direcionamento adequado, seria mais um vídeo a que os alunos assistem no *YouTube*. Desse modo, chamamos a atenção para o protagonismo dos professores na mediação entre os alunos e o texto em busca da potencialização que defendemos.

Outro momento de mediação e interação foi o sugerido antes do vídeo, quando as docentes reconhecem que os alunos têm um conhecimento prévio que se conecta com o texto, evidenciando que as professoras estão ancoradas em uma perspectiva de linguagem como interação, dialógica, de acordo com Vygotsky (2008) e Volochinov (2017). É na interação com o texto que o sentido se estabelece. O sentido não está preso às ideias do autor, porque cada aluno tem uma história sociocultural diferente e cria sentidos diferentes de acordo com suas experiências. Assim, a atividade pode levar à promoção da Zona de Potencialização de Desenvolvimento, uma vez que o sentido é (co)construído na interação com o texto e colegas, potencializando as ideias dos estudantes.

Uma atividade como essa favorece a Zona de Potencialização de Desenvolvimento, porque, ao consideramos as diferentes condições sociais de cada aluno, acionamos o nível da dimensão axiológica, destituindo uma educação meritocrática, que ignora opressões de classe, gênero, etnia e sexualidade presentes na sociedade, reconhecendo que pessoas com diferentes histórias de vida apresentam visões diferentes sobre o mesmo tema.

Além da ativação do conhecimento prévio dos alunos ser uma inclusão de seus saberes e evidenciar que o ensino-aprendizagem é uma via de *mão dupla*, quem ensina também aprende, com referência a Soares (2021), reconhecemos que essa proposta é, também, uma preparação para a leitura. Segundo Soares (2021), antes de apresentar o texto para as crianças, é preciso despertar a sua curiosidade sobre o tema, verificando se elas têm conhecimentos anteriores sobre o que vai ser lido para compreender o texto, neste caso, o vídeo.

A atividade de preparação de leitura é descrita pelas docentes como um eixo da oralidade. A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a oralidade como um dos objetos de estudo, trazendo-a como um eixo das práticas da linguagem. No entanto, é preciso ir além das rodas de conversa e promover discussões com intencionalidade, visando à aprendizagem de características discursivas e de estratégias de fala e escuta por meio da interação (SOARES, 2021).

Durante ou no final das atividades sobre o meio ambiente, poderia ocorrer um manifesto oral sobre o tema para os colegas, outras turmas da escola ou família, com a intenção de convencer a comunidade escolar a reduzir, reutilizar e reaproveitar. As professoras poderiam realizar um roteiro refletindo sobre a situação de comunicação: o que, de quem, para quem, com qual finalidade, entre outros. Assim, de acordo com a pedagogia de multiletramentos (GNL, 2000), a oralidade seria uma prática situada que receberia uma instrução direta, como posicionamento crítico, e que visa a transformação do agir no ambiente escolar.

Dessa forma, temos a Zona de Potencialização de Desenvolvimento na interação das palavras do texto com as palavras dos alunos. A ZPD está na bilateralidade da palavra, determinada tanto por aquele que a proclama quanto por aquele que a infere; palavra, portanto, é um produto das inter-relações do falante e do ouvinte. A palavra torna-se um campo comum entre o locutor e o interlocutor, compreendendo a subjetividade da palavra, uma vez que, na palavra, se dá forma a si mesmo do ponto de vista do outro e da perspectiva da coletividade.

No entanto, essa coletividade deve ser orientada para que tenha força para além das rodas de conversa, por exemplo. Se não, a oralidade, vista somente dessa maneira, cria uma Zona de Despotencialização de Desenvolvimento, uma vez que o estudante se acostuma a usar a voz somente para conectar com o que está dito e fica apenas no discurso entre os colegas e professores. É preciso mostrar que a linguagem é ação para que o aluno empodere-se nos meios sociais e aprenda a defender sua maneira de pensar. A

palavra, na perspectiva da coletividade, tem sentido de ação quando representa um grupo com ideias em comum. Por isso, refletir sobre como argumentar, com determinada finalidade, exige um trabalho sistemático de produção textual oral dentro da perspectiva de multiletramentos.

A atividade de escrita coletiva, que vem após o vídeo, tem como meta a referência a atitudes diárias (ações) para salvar o planeta. A professora listaria no quadro sugestões das crianças, ao mesmo tempo em que iria realizando intervenções quanto ao assunto e à escrita. Nessa atividade, identificamos a Zona de Potencialização de Desenvolvimento, por meio da mediação da professora, que seria a escriba das ideias dos estudantes. A atividade propõe que os alunos utilizem a escrita para tomar consciência do seu papel social e refletir sobre ações possíveis. Nessa situação, a professora estabeleceria a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2008). Em uma situação do cotidiano, a docente organizaria os turnos de fala, e potencializaria as ideias dos estudantes, estabelecendo a aproximação entre aqueles alunos, em Zona de Desenvolvimento Real (que têm uma maior experiência sobre o tema ou a escrita em si), e os alunos que estão em Zona de Desenvolvimento Potencial (aqueles que precisam de maior potencialização referente à temática ou ao sistema de escrita alfabética) (VOLOCHINOV, 2017). Dessa forma, a professora é uma mediadora na construção de identidade e mudança de comportamentos sociais.

Reconhecemos nessa atividade a força da linguagem como interação entre professor-aluno para desfazer hierarquias (nível de dimensão axiológica) e construir de forma colaborativa (nível da mediação) o conhecimento. Dentro do aspecto da mediação, identifica-se, também, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 2008), em que o professor é aquele que estaria na Zona de Desenvolvimento Real, e os alunos aqueles que estariam na zona de desenvolvimento potencial. O professor é o mediador e tem a vivência e o conhecimento linguístico necessários sobre a língua para ensinar seu aluno. Este, por sua vez, encontrar-se-ia na Zona de Desenvolvimento em Potencial, porque estaria em processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita. Um determinado aluno pode ter maior experiência com a temática e ocupar o papel daquele que está na Zona de Desenvolvimento Real, e, em outro momento, esse papel pode ser ocupado por aquele que tem uma maior experiência com a escrita, como outro colega ou o professor. Na situação de uma escrita coletiva, os papéis na Zona de Desenvolvimento Proximal não são fixos, são alternados e trocados simultaneamente, devido à multiplicidade de saberes que se inter-relacionam nessa atividade.

Segundo Soares (2021, p. 52), a aprendizagem é o “processo pelo qual a criança, pela mediação de outros, adquire informações sobre a escrita e habilidades com a escrita, o que possibilita que formule e reformule conceitos a respeito da escrita [...]”. É preciso, então, considerar que o estudante traz um conhecimento sobre a língua e, por meio da intervenção do professor, avançará em sua aprendizagem.

Na atividade seguinte, de escrita espontânea e ilustrada, é sugerido que cada aluno pense em uma atitude individual e prática para ser realizada em sua casa, com sua família, com a finalidade de cuidar do meio ambiente. Quando as professoras sugerem a escrita espontânea, identifica-se que as docentes compreendem que a criança, imersa em uma cultura letrada, cria suas próprias hipóteses sobre essa tecnologia. No entanto, temos que considerar que cada aluno tem um contato diferente com a escrita. Determinada família pode dar maior ou menor valor ao ler e escrever, fazer mais ou menos uso da escrita em casa. Desse modo, não podemos confundir menos condições socioculturais de acesso à leitura e à escrita, com dificuldade de aprendizagem.

Por isso, aquele que depende da escola para ter acesso à leitura e à escrita deve receber maiores investimentos. Reconhecemos aqui, na Zona de Potencialização de Desenvolvimento, a necessidade do nível de dimensão axiológica na identificação de alunos que precisam de maior apoio do professor. Dentro dessa dimensão axiológica, compreendemos o uso de rabiscos, desenhos e garatujas pelas crianças para representar a escrita como uma etapa na aprendizagem, de acordo com os estudos de Luria (2010), discípulo de Vygotsky.

Luria (2010) apresenta uma perspectiva linguística e organizada sobre os estágios na pré-história da língua escrita. Nessa perspectiva, entende-se que as crianças chegam à escola com noções de escrita como experientes produtoras de significados e de signos de acordo com qualquer meio que lhes esteja disponível. Assim, o professor do 1º ano precisa conhecer estudos sobre a escrita da criança desde a forma de desenhos (LURIA, 2010) até a escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Desse modo, a docente inclui o aluno

no processo de ensino-aprendizagem e encontra potencialidades no desenvolvimento de cada criança, mesmo que o estudante se encontre antes do nível pré-silábico indicado por Ferreiro e Teberosky (1999), referido anteriormente.

No entanto, se o aluno realizar a escrita espontânea e não houver momentos posteriores em que o professor faça a mediação dessa escrita de forma individual ou coletiva, refletindo sobre as letras e sílabas faltantes, por exemplo, o professor pode estar promovendo a Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD). De acordo com uma perspectiva sociossemiótica (BANDEIRA, 2020), o aluno, neste caso, pode entender que o fato de ele não avançar na escrita sozinho é porque, em razão de fatores orgânicos, não tem capacidade para tal, sentindo-se culpado. Entendemos o contrário disso, as condições devem ser consideradas para compreender o contexto social e cultural do estudante. Novas condições também devem ser fornecidas pelo meio escolar para que ele tenha o que precisa para ser alfabetizado e letrado.

Até aqui, foi possível identificar, na proposta em análise, como se evidenciam a potencialização e a despotencialização do desenvolvimento, de acordo com a base teórica sobre a qual este texto se sustenta. A discussão implementada levou as autoras deste texto a apresentarem mais possibilidades para potencializar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, com base nas propostas das professoras.

4.1.1 Considerações adicionais sobre a proposta em análise

Além das reflexões discorridas na seção anterior, com o objetivo de pensar junto às professoras do primeiro ano do ensino fundamental, para potencializar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, é necessário dar atenção à situação de comunicação do texto, levando os alunos a questionarem-se sobre o contexto real, em uma perspectiva de gênero de discurso (VOLOCHINOV, 2017).

Sugerimos, então, que, durante ou no final das atividades sobre o meio ambiente, poderia ocorrer um manifesto oral sobre o tema para os colegas, outras turmas da escola ou família, com a intenção de convencer a comunidade escolar a reduzir, reutilizar e reaproveitar. As professoras poderiam realizar um roteiro refletindo sobre a situação de comunicação: o que, de quem, para quem, com qual finalidade, entre outros. Assim, de acordo com a pedagogia de multiletramentos (GNL, 2000), a oralidade seria uma prática situada que receberia uma instrução direta, como posicionamento crítico, e que visa à transformação do agir no ambiente escolar.

De maneira paralela à construção do texto coletivo, as professoras mencionam que poderão realizar intervenções quanto à escrita. Indo nessa direção, outra sugestão seria a professora conversar com os alunos sobre a estrutura do texto, definir o gênero, as intenções, levando em consideração quem seria o interlocutor do texto e os objetivos. Neste caso, de acordo Soares (2016) e Moraes (2020), ao promoverem a habilidade de refletir sobre o gênero textual e a forma de organizá-lo, estimulariam a consciência metatextual dos estudantes.

Na produção do texto, de forma coletiva, a partir do que foi proposto pelas docentes, acrescenta-se que a professora poderia ir auxiliando os alunos na organização das ideias, questionando sobre como se escreve determinada palavra, ou frase, explorando nome e representação dos sons por letras, sílabas iniciais, mediais e finais, separação silábica, ritmo de contagem de sílabas, entre outros. Essa habilidade de manipular cadeias sonoras e suas possibilidades de segmentação é chamada consciência fonológica, uma das dimensões da consciência metalinguística, que pode ser potencializada ainda mais por meio do auxílio mencionado.

Na produção das palavras, os alunos são acostumados a escutar e a produzir cadeias sonoras significantes, que associam a significado. De acordo com Soares (2016), o significado é uma das facetas do signo linguístico, junto com o significante, ou seja, a representação sonora da palavra. No entanto, conforme Soares (2016, p. 166), para o entendimento da “escrita alfabética como notações que representam sons que compõem cadeias sonoras, é necessário” que as crianças dissociem significante e significado. As crianças precisam focar no aspecto fônico das palavras, separando-o do aspecto semântico, o qual torna-se sensível à segmentação de cadeias sonoras de palavras, sílabas e fonemas.

Na escrita coletiva, poderia haver a possibilidade de os alunos sugerirem atitudes diárias para salvar o planeta com os *três Rs*: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Nas intervenções a serem feitas pelas professoras, poderia haver a análise linguística dessas palavras a partir da consciência fonológica. Segundo Soares (2016) e Morais (2021), a consciência morfológica é, também, uma das dimensões da consciência metalinguística. A consciência metalinguística é a habilidade de refletir de forma explícita sobre a estrutura da língua. Após as indicações das atitudes para reduzir, reutilizar e reciclar, como outra possibilidade, a professora poderia questionar os alunos sobre a repetição da sílaba inicial em cada uma dessas palavras e seu significado. A docente destacaria que reduzir significa diminuir; reutilizar significa utilizar de novo; e reciclar significa ciclar de novo, iniciar a fase novamente. Poderia ser evidenciado que o prefixo *re-* significa fazer de novo, solicitando que os alunos buscassem outros exemplos de palavras do seu cotidiano que têm esse prefixo, como reaparecer, aparecer de novo, reviver, viver de novo etc.

Desse modo, a consciência morfológica, estimulada pela aprendizagem explícita, pode ampliar o vocabulário e contribuir para a compreensão de texto e ganho para a ortografia, já que uma palavra desconhecida pode ser descoberta ao replicar morfemas já conhecidos. De acordo com Soares (2016) e Morais (2020), a leitura de palavras por alunos no ciclo de alfabetização e outros pode ser facilitada pela percepção da estrutura de palavras morfológicamente complexas, uma vez que amplia a compreensão do que está sendo lido.

Para cada leitura de uma palavra nova que carrega o prefixo *re-*, o aluno poderia aplicar o significado que já lhe fosse conhecido. Partindo dessa reflexão sobre a proposta de elaboração de texto coletivo, elucidar-se que a reflexão sobre a sílaba *re-*, referente aos *três Rs*, oportuniza um trabalho com consciência metalinguística envolvendo: a consciência metatextual, a consciência fonológica, a consciência morfológica e, por último, a consciência semântica, que se refere ao significado, e permeia ambas as consciências.

As intervenções propostas pelas autoras deste artigo têm como objetivo potencializar a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização, a partir do que foi destacado na seção anterior. A criança, pela mediação docente, pode ativar a sua metacognição, não só para o sistema de escrita alfabética em si, mas para a tomada de consciência sobre o porquê de se fazer aquilo que faz, ou seja, de questionar sobre as coisas no mundo e não simplesmente aceitá-las como elas são.

Desse modo, promover a tomada de consciência do estudante sobre a consciência fonológica, morfosintática, semântica ou textual, é investir na promoção da Zona de Potencialização de Desenvolvimento do estudante, uma vez que a metacognição possibilita questionar-se sobre as coisas como elas são, questionar-se sobre o lugar que ocupam dentro da aprendizagem e como se veem dentro desse processo. Se for na direção da Zona de Potencialização de Desenvolvimento, o professor, atento às hipóteses dos alunos, entenderá que cada aluno aprende de maneira diferente. Assim, não importará em qual fase do desenvolvimento o aluno estiver, ele sempre poderá ser conduzido a reflexões pertinentes para a evolução do seu processo de alfabetização, porque o professor, aquele que está na Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 2008), conhece bem o caminho e é o mediador da aprendizagem.

De acordo com a experiência das autoras com o ciclo de alfabetização, o primeiro ano escolar é um ano emocionalmente difícil para as crianças e aqueles envolvidos no processo de alfabetização, porque se cria uma expectativa de sucesso, esperando que a criança aprenda a ler e a escrever. Assim, sugerimos o estabelecimento da Zona de Potencialização de Desenvolvimento em que o professor verbalize para o aluno enunciados como: *Eu acredito que você pode aprender a ler e escrever! Você tem um grande potencial!* Esperamos que o docente acolha o aluno, demonstrando, no seu tom de voz, na sua forma de olhar, no tipo de atividade que oferece para o estudante que ele, o professor, intenciona a sua aprendizagem e que estão juntos para vencerem os desafios da alfabetização.

Dessa forma, a linguagem que permeia a ZPD é sociosemiótica, tanto na perspectiva do professor, como na perspectiva do aluno. A linguagem da professora é sociosemiótica, no sentido de estabelecer um espaço de interação em que o aluno se sinta seguro para aprender. Desse modo, há a interação com o aluno, carregada de potencialidade, crença no aprender do estudante, em que a professora encoraja o aluno a realizar sua escrita espontânea individualmente, mas que depois propõe momentos de interação para refletir sobre o sistema da escrita. Tudo isso para que o aluno não veja a sua escrita espontânea como um erro, mas como uma representação que faz parte do processo de alfabetização.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento se faz necessária para o aluno ter a identidade de aprendiz, acreditar que ele é capaz e aceitar as atividades que lhe sejam oferecidas, de acordo com a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Assim, mesmo o estudante escrevendo com letras faltantes, vai ter confiança para escrever do seu jeito e não vai negar-se a escrever. O cuidado com a interação nessa fase inicial é relevante, porque o aluno, caso não consiga ler e escrever ao final do primeiro ano, pode sentir-se culpabilizado ou sofrer com estigma de fracasso escolar devido à pressão social.

Nesse sentido, a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020) poderia ser usada como instrumento para o professor que acompanha o estudante no processo de alfabetização. Em toda interação que o docente tiver com os familiares, professores dos laboratórios de aprendizagem, ou coordenador pedagógico, o professor poderá identificar as potencialidades do aluno e dizer tudo o que ele já consegue sem compará-lo com os demais.

No entanto, não se trata de somente classificar a escrita da criança conforme os níveis da psicogênese da escrita e compreender as diferentes formas de representação do escrever. Ao olhar para o nível da mediação, dentro de uma perspectiva metalinguística, é essencial, após a escrita espontânea, que o aluno possa sentar-se com o professor e refletir de forma explícita sobre a língua. Ou seja, durante a escrita espontânea, os alunos revelam conhecimentos epilinguísticos, que são conhecimentos implícitos, conhecimentos que possuem sobre a língua como usuários. Assim, com a mediação do professor, o aluno é capaz de analisar explicitamente a escrita. Professor e aluno podem discutir sobre a estrutura da língua e, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2008), o aluno pode transformar seu conhecimento epilinguístico em conhecimento metalinguístico.

Neste artigo, chamamos a atenção para a mediação linguística, que é a interação do professor com o aluno que está em processo de ler e escrever. Essa é a mediação que vai fazer o aluno avançar do conhecimento implícito para o conhecimento explícito sobre a língua e então, ajudá-lo contribuindo para sua evolução de maneira mais rápida no processo de alfabetização.

As abordagens sobre alfabetização e multiletramentos, conhecimento epilinguístico, mediação linguística e conhecimento metalinguístico foram vislumbradas a partir de nosso entendimento sobre Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), apresentada por BANDEIRA (2020). A ZPD é um espaço subjetivo, que também é capaz de acolher o conhecimento que o aluno traz sobre o sistema alfabético e a função social da língua. A função da ZPD é potencializar a aprendizagem do estudante por meio de ações significativas, considerando o aluno como um ser capaz de refletir conscientemente sobre a língua e, assim, vencer o desafio do processo de apropriação da leitura e escrita, entre outros que se desvelam na escolarização e nas interações sociais.

5 PALAVRAS FINAIS: POTENCIALIZANDO OUTROS DIÁLOGOS

A análise da atividade sobre meio ambiente para alunos de 1º ano, foco deste artigo, dentro dos preceitos da ZPD, buscou olhar para a proposta enviada no nível da mediação (VYGOTSKY, 2008), quando as docentes possivelmente se colocaram no lugar do aluno ao selecionar o formato das atividades, trazendo algo que fizesse sentido para as crianças.

A dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) também foi utilizada como ferramenta de análise da proposta de atividade. Essa dimensão, no caso do vídeo abordado, por exemplo, demonstra um cenário de diferenças, sem privilegiar um ou outro dos personagens.

Outro aspecto que merece destaque na atividade, indicando uma ZPD, é o fato de haver uma busca por construir sentido coletivamente, como no exemplo da atividade oral. Na atividade de escrita coletiva, destaca-se que os alunos utilizaram a escrita para tomar consciência de seu papel como sujeitos, sob mediação docente, buscando contribuir para a construção de suas identidades.

A consciência metalinguística também toma papel relevante no processo de (multi)letramentos, devido à importância de promover aos alunos uma reflexão sobre a língua. Nesse caso, a ZPD aparece no nível da dimensão axiológica, considerando a criança como construtora de sistemas de representação da língua escrita. No nível da mediação, o professor é quem intervém no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Bandeira (2020) esteve junto a professoras da sala de recurso multifuncional, um ano antes da pandemia, com preocupação em relação ao grande número de alunos encaminhados para atendimento educacional especializado por não avançarem no processo de alfabetização com indicação de deficiência intelectual. Se, mesmo antes do período pandêmico, a alfabetização era um desafio para as crianças brasileiras (SOARES, 2016), a preocupação com esse processo tornou-se ainda maior com o advento da pandemia. Luiz (2022) esteve junto a professores do primeiro ano do ciclo de alfabetização durante o momento de isolamento social de 2020, realizando uma ação de formação continuada.

A conexão entre as duas pesquisas vem da crença de que é possível estender a Zona de Potencialização de Desenvolvimento para todos os alunos em situação de ensino-aprendizagem, desde aqueles que estão no processo de alfabetização. Entende-se que a linguagem é composta por um aparato de comportamentos e ações que dependem da autorregulação do professor. Nessa perspectiva sociossemiótica da linguagem, a compreensão do professor em relação ao aluno em processo de alfabetização é requerida. Durante a pandemia, ocorreu a ausência de interações dos alunos com pares mais experientes, ou seja, aqueles que estavam em uma Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 2008) no que diz respeito a letramento e alfabetização. Diante disso, tomar como referência as condições psicológicas, sociais, econômicas e culturais de cada estudante é uma forma de promover ações acolhedoras, direcionando seu olhar para as potencialidades dos estudantes, por meio de reflexões sobre língua e linguagem em seu uso social. Contribui-se, assim, para o avanço significativo de cada estudante no processo de alfabetização e (multi)letramentos.

A alteridade e o diálogo fazem parte da interação. A ZDP torna-se, portanto, uma ferramenta para pensar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto em que há uma grande diferença entre níveis de escrita e leitura, como o ciclo de alfabetização. Na direção que se assume como ZPD, o sorriso, o tom de voz afetuoso, os movimentos corporais, as atividades que intencionam o desenvolvimento do educando vão fazer multiplicar os seguintes enunciados destinados a cada estudante: *Eu acredito em você! Você tem um grande potencial!* Antes do conhecimento específico da língua em si, é preciso estabelecer uma conexão afetiva com estudantes, em uma zona de potencialização, em uma esfera na qual, ao se sentirem capazes de aprender, percebam isso e compartilhem seus aprendizados.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, V. S. S. “[...] Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mai. 2022.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letras: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CLARINDO, T. T. *Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas - RS*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CRUZ L. M *et al.* Características Específica de Desenvolvimento e Potencialização para a Formação de Identidades. *In*: FRONZA, C. A *et al.* (org.). *Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação*. Porto Alegre: CirKula, 2021. p. 119-137.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000. p. 9-37.
- KLEIMAN, Â. *Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL, 2005.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.
- LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
- MOHR, D. K. *Leitura: reflexões, divergências e sugestões metodológicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n 5, p. 103-115.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: *SEE: CENP*, 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2016. [original de 1916, obra póstuma: anotações de cursos ministrados por Saussure organizadas por Charles Bally e Albert Sechehaye, como colaboração de Albert Riedlinger].
- SOARES, M. *Alfabetizar: Toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.
- TRINCONI, A; BERTIN, T; MARCHEZI, V. *Apis: Língua Portuguesa 1º ano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método, sociológico da ciência da linguagem*. Tradução, notas, glossário de Sheila Grillo e Erica Vólkova Américo; São Paulo: Editora 34, 2017. Tradução do original em russo.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas* - V. Fundamentos de Defectologia. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la traducción: Júlio Guillermo Blank, 1997. António Machado Libros, Madrid, 2012.



Recebido em 12/06/2022. Aceito em 23/07/2022.

POTENTIALITIES OF LITERACY AND (MULTI)LITERACIES: PROPOSITIONS AND PERSPECTIVES

POTENCIALIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTOS: PROPOSIÇÕES E
PERSPECTIVAS

POTENCIALIDADES DE LA ALFABETIZACIÓN Y LAS (MULTI)ALFABETIZACIONES:
PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS

Vanessa Suzani da Silva Bandeira*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cátia de Azevedo Fronza**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Simone Weide Luiz***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Instituto Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: Children in initial reading instruction phase are in the process of formally learning to read and write. This learning must make sense to the child and be inserted in their social practices. Focusing on this process, this article aims at reflecting on a proposed activity developed by 1st grade teachers on the theme “environment”, based on a study about (multi)literacies carried out during continuing education. Such reflection is based on discussions about literacy (SOARES, 2021), (multi)literacies (ROJO; MOURA, 2019), levels of axiological dimension (VOLOCHINOV, 2017) and mediation (VYGOTSKY, 2008), Zone of Depotentialization of Development (HAAG, 2015) and Zone of Potentialization of Development (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Such assumptions allowed us to identify, in the pedagogical proposal in focus, clues of what can lead to the (de)potentialization of the target students' development, besides unveiling the teacher's role as a mediator to contextualize the theme, question, explore and motivate learning.

* Master in Applied Linguistics from the University of Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Email: vanessabandeirabem@gmail.com.

** Doctor in Languages from the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS); Professor at the University of Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: catiaaf@unisinos.br.

*** PhD in Applied Linguistics from the University of Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); servant of the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: simonewluiz@hotmail.com.

KEYWORDS: Initial reading instruction. (Multi)literacies. Zone of potential development.

RESUMO: Crianças em fase de alfabetização estão em processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita. Essa aprendizagem deve fazer sentido para a criança e estar inserida em suas práticas sociais. Com foco nesse processo, este artigo busca refletir sobre proposta de atividade elaborada por professoras de 1º ano sobre o tema “meio ambiente”, fundamentada em estudo sobre (multi)letramentos realizados durante formação continuada. Tal reflexão se faz a partir de discussões sobre alfabetização (SOARES, 2021), (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019), níveis de dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) e de mediação (VYGOTSKY, 2008), Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (HAAG, 2015) e Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Tais pressupostos permitiram identificar, na proposta pedagógica em foco, pistas do que pode levar à (des)potencialização do desenvolvimento dos alunos-alvo, além de se desvelar o papel docente como mediador para contextualizar o tema, questionar, explorar e motivar a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. (Multi)letramentos. Zona de Potencialização de Desenvolvimento.

RESÚMEN: Los niños en la fase de alfabetización están en proceso de aprender formalmente a leer y escribir. Este aprendizaje debe tener sentido para el niño e insertarse en sus prácticas sociales. Centrándose en este proceso, este artículo pretende reflexionar sobre la propuesta de actividad desarrollada por los profesores de 1º de primaria sobre el tema "entorno", a partir del estudio sobre las (multi)alfabetizaciones realizado durante la formación continua. Dicha reflexión se realiza a partir de las discusiones sobre alfabetización (SOARES, 2021), (multi)alfabetizaciones (ROJO; MOURA, 2019), niveles de dimensión axiológica (VOLOCHINOV, 2017) y mediación (VYGOTSKY, 2008), Zona de Depotencialización del Desarrollo (HAAG, 2015) y Zona de Desarrollo Potencial (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Tales premisas permitieron identificar, en la propuesta pedagógica en foco, pistas de lo que puede llevar a la (des)potencialización del desarrollo de los alumnos destinatarios, además de develar el papel del profesor como mediador para contextualizar el tema, cuestionar, explorar y motivar el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. (Multi)alfabetización. Zona de desarrollo potencial.

1 INTRODUCTION

Verbal language, considered a social practice used among subjects, according to Mohr (2006), is interactive, presents meaning within a context, and has an internal and cognitive organization. Children in the literacy phase are in the process of formal learning of reading and writing. In order for these skills to be effectively developed, they ought to go further in this learning, not only reading and writing with quality but also being able to reflect and think critically about what they read and write.

Each individual is seen within a social group, and as a consequence, the practices that are part of their daily lives should be considered. In this perspective, we bring to our focus what is known as “literacy”. Soares (2018) states that literacy is associated with literacy, which focuses on the initial learning of written language, not just referring to the learning of writing technology. Literacy, according to the author, is more widespread, as it introduces the child to the social practices of language, which follow him/her throughout his/her life.

Another concept that underlies this paper is that of “multiliteracy”. According to Rojo and Moura (2019), from the 1990s onwards, literacies begin to undergo great changes, as letter literacies are no longer enough. The authors emphasize that access to the digital world has changed the form of texts. The “multiliteracies”, for Rojo and Moura (2019), were thought from the perception of the accelerated change that has been taking place in the world due to globalization, represented by the great increase in the use of media, the ethnic and social diversity of people in transit and due to multiculturalism.

Based on these assumptions, this text also starts from theoretical views that consider the premises of the DPZ (Development Potentialization Zone) (BANDEIRA, 2020) in categories such as reading and listening; shared and autonomous writing; and orality, according to the National Curricular Common Base (NCCB) (BRAZIL, 2018). DPZ is also addressed with regard to the levels of the

axiological dimension (VOLOCHINOV, 2017) and mediation (VYGOTSKY, 2008), according to Bandeira (2020). In addition to this approach, based on what Rojo and Moura (2019) bring, aspects of multiculturalism and multimodality are considered from the perspective of multiliteracies. In addition to these assumptions, in the reflections on the literacy cycle and material selection, carried out by the teachers, whose proposal is the focus of analysis, precepts of Soares (2021), among others, are considered.

This paper focuses on the appropriation of written language, its teaching, and amplitude, valuing interaction, social practices, and the potential of subjects. Under this focus, within the scope of this text, it was sought to analyze a proposal that results from the training action of literacy teachers carried out in a countryside city of Rio Grande do Sul, in 2020, which gave rise to the thesis of Luiz (2022). The aim of this research was to know and reflect on the perceptions and conceptions of the teachers regarding the appropriation of reading and writing by 1st-year students of the city school system, through a training action built between the university and the school system. The course of this training was directed at the reading and writing skills of children in the literacy phase. Conversations with teachers were promoted, stimulating their engagement, in order to verify how teachers understood literacy and how they had been working with their students on reading and writing skills.

During the training action proposals, teachers were asked to write their opinions about literacy and send proposals for activities that worked with the literacy of the students. Of the proposals sent, one will be explored in this paper, which deals with the theme "environment" and allows a new front of analysis, according to the precepts of the Development Potentialization Zone (DPZ), proposed by Bandeira (2020), which contemplated how the language, teaching, and intellectual disability are evidenced in the speech of teachers working in a multifunctional resource room, seeking to learn from the students served on site. The author presents the concept of DPZ from what she found in the context of a multifunctional resource room, a space within the school to support the inclusion of the special education public. At the end of the discussion of his data, Bandeira (2020) reiterates that we all have different ways of learning, different potentialities, different times for learning, etc. From this perspective, DPZ can be established by any mediator in a teaching-learning situation, through actions and choices, going in the opposite direction to aspects that may exclude those who are not achieving the intended objectives.

It is also necessary to say that the analysis of the highlighted proposal is carried out in the sequence established by the teachers, considering the aforementioned theoretical issues and assumptions. The target of this reflection focuses on the activities, trying to highlight the relevance of enhancing the action of the student from the planning/development phases of highlighted activities.

In order to reach the objective proposed in the scope of this paper, in the sequence of the text, there is a theoretical foundation focused on the relevance of the use of language in practices of (multi)literacies and literacy. In addition, the importance of language as a means of interaction and of DPZ is given, covering the actions of the mediator in the learning process. In the same item, the appropriation of reading and writing by children is also addressed, focusing on literacy and literacy. Next, in "Methodological Aspects", it is described how the research data were generated in the context of the ongoing training action carried out. Then, the proposed activity on which the paper focuses is presented (LUIZ, 2022), later analyzed, and discussed according to concepts that support this paper. At the end of the text, highlights are made regarding the intended objective and findings made possible throughout this reflection.

2 THEORETICAL FOUNDATION

Reading and writing, considering the initial phase of schooling, are developed through the interaction between children and people who are part of their context, such as family members, teachers, and friends, subjects more or less experienced than them. Based on this fact, we approach, in this section, elements related to the appropriation of reading and writing, encompassing not only the mediation of the teacher but also the awareness on the part of the teacher in relation to what is done by him. In addition, practices of multiliteracies are considered in which the subject is an integral part of a society, which uses language through different signs.

Then, the theoretical foundations used in this paper are based on a sociocultural perspective of language, understanding the social context in which the subjects are inserted in relation to human and professional development. Authors such as Vygotsky (2008, 2012), Volochinov (2017), Bandeira (2020), and Luiz (2022) contribute to thinking about the use of language in (multi)literacy and literacy practices. In this perspective of considering the social environment, Rojo and Moura (2019) and their indications on multiliteracies are part of this conversation, in addition to studies by Soares (2016, 2020), regarding writing and literacy.

Vygotsky (2008) and Volochinov (2017) direct their research toward the use of language as interaction, looking at social dimensions. From these authors, we can understand the use of language in the social sphere in a historical, dialectical, and semiotic way in human relations. For Vygotsky (2008) and Volochinov (2017), dialogue and the influence of the other are fundamental for psychic construction, taking into consideration the questions and tensions for the creation of meanings.

To the ideas of Vygotsky (2008) and Volochinov (2017), we add the concept of Development Potential Zone (DPZ) (BANDEIRA, 2020). DPZ emerged based on Vygotsky (2008) and Volochinov (2017) and from the Development Depotential Zone created by Haag (2015). In her doctoral thesis, Haag (2015) identified a socio-discursive network that forms around the student with a specific developmental characteristic (SDC). This socio-discursive network is the disempowering discourse given by the person responsible for the learning of the student. In this discourse, the person in charge identifies everything that the student cannot, making everyone around him believe that the student is not evolving in learning, that he is not capable, and creates a representation of himself as incapacity. Bandeira (2020) inferred, from Haag (2015), that if we can adopt a discourse that leads to a Zone of Depotentialization of Development (ZdD), we can go in the opposite direction and, through language, promote Development Potential Zone (DPZ).

This zone comprises two levels, the axiological dimension level, originating from Volochinov's theory (2017), in which the teacher would be aware of the evaluative and, as a consequence, ideological tones, which involve their social audience and the student as well. Thus, actions would be articulated in concrete activities through speech genres, and the mediation level of Vygotsky (2008) would be the way for the teacher to identify possible mediations and articulations to promote the development of the student. The two levels are interrelated in teaching actions, thus forming DPZ (BANDEIRA, 2020).

The axiological dimension is the perception of the teacher concerning relationships, attitudes, and activities, with regard to the value judgment attributed to each person in their relationships. In these relationships, therefore, mediation takes place through the interaction of those who are in a teaching-learning situation. There are those who are at the level of actual development (one who has a certain competence) and those who are at the level of potential development (who are in the process of developing a certain competence) (VYGOTSKY, 2008). During mediation, as pointed out by Magalhães and Oliveira (2011), alterity and dialogue must always be present so that collaborative and meaningful work can be established, and learning takes place.

DPZ, according to Bandeira (2020), is a subjective space, which materializes through the actions of the mediator, based on how he decides to do or act. This space is established in the consciousness of the teacher and becomes a tool for mastering their emotions that emerge in the interaction with those who are in a Development Potential Zone (VYGOTSKY, 2008). DPZ allows the self-regulation of the teacher against a cultural matrix that induces pedagogical actions aimed at authoritarian, meritocratic teaching and that values those who are within the average and excludes those who are not achieving the proposed objectives.

The Development Potential Zone not only helps the teacher to become aware of what is not desirable to do but also indicates that it is necessary to establish a neutral zone in mediation and carry out the welcoming movement with the tone of voice and with the whole body, as argued by Bandeira (2020). It is also necessary to verbalize to the student the belief of the teacher in relation to his potential. This awareness of the teacher will lead him to have control over his way of using language, thus indicating a socio-semiotic feature.

Language, in the socio-semiotic perspective, manifests itself beyond what it is said, that is, through the way someone looks at himself, by gestures, by facial expressions, by sighs, and by physiological movements. In addition, Bandeira (2020) recognizes that even the choice of activities performed, or the place that is indicated for the student to sit and the set of actions designed for each student carry a pedagogical intention and tell the learner how much they believe or not at his potential. From this socio-semiotic perspective defended by Bandeira (2020), according to the mentions already made, activities proposed by 1st-year teachers will be analyzed, identifying pedagogical intentions that are manifested through what they chose to do.

DPZ would be the representation of the epistemological basis of the research developed by Bandeira (2020), based on multiliteracies practices, according to the precepts of Rojo and Moura (2019). According to these authors, “multiliteracy” is a concept, as defended by the New London Group (NLG), which suggests taking into account what and how to act in the production of knowledge. In relation to *what*, it is proposed that teachers adopt a metalanguage of designers of learning processes and environments, in which any semiotic activity (use of language by different signs) is considered a matter of design. The *how* seeks to affirm the epistemological position of the group that “the human mind is embodied, situated and social” (NLG, 2000, p. 30). As a result, the pedagogy of multiliteracies is in constant transformation from four aspects that are interrelated in a non-linear way (NLG, 2000, p. 35): situated practice, direct instruction (systematic and analytical understanding of meanings), critical positioning and transformed practice (redesign in other cultural spaces).

NLG (2000) points out the need for teachers to work towards the formation of meaning designers, according to the multimodal paradigm, which uses the understanding, production, transformation of linguistic, visual, auditory, gestural, and spatial meanings. In Brazil, Rojo and Moura (2012) defend the concept of multiliteracies for the school and the globalized world, questioning whether or not the institution is inserted in this current time and defends new ways of teaching and dialogue focused on local and popular culture with support or not of technologies.

The notion of multiliteracies, which encompasses multiculturalism and multimodality, is present in the NCCB (BRASIL, 2018), placing the student/author of the text in the position of a designer who starts from what has already been produced and creates new meanings through merging, remix, recycling, redistribution in which the creation process predominates. Thus, according to Rojo and Moura (2012), NCCB proposes cultural diversity: marginal, popular, mass, digital, and a space of many cultures.

Therefore, there is no prejudice with the word brought to the classroom by the child, either in oral or written form. Thus, while defending the necessity of working with students on reading-comprehension practices and the production of texts that circulate in their communities, there is a need to work with the systematic teaching of alphabetic writing.

To this end, the knowledge of first-year teachers on the theory of the psychogenesis of writing is included (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), added to metalinguistic awareness, according to Soares (2016, 2021) and Morais (2020). The theory of psychogenesis, supported by a constructivist perspective, must be taken into account in the literacy process. This perspective considers that the learner formulates his own ideas about the writing he finds in his environment. However, we do not subscribe to an orthodox interpretation of the application of constructivism, which believes that children need to understand the complex system of writing alone, without teachers giving them information. Therefore, like Soares (2016, 2021) and Morais (2020), we defend the construction of writing by the student, considering the knowledge that the student has about it. However, the intervention of the teacher is necessary to offer the opportunity to reflect explicitly on the language, making it an object of analysis.

Continuing with this reflection, the next section addresses the appropriation of language by the child, taking into account the importance of reading and writing development. We start, therefore, from a protagonist's view in identifying the stages or phases through which children go through in their progressive acquisition and mastery of written language, aiming at the metacognitive operations involved in learning written language, such as the dimensions of metalinguistic awareness.

2.1 APPROPRIATION OF READING AND WRITING

When we are in contact with a child, we observe that activities related to interpretation and written production begin before schooling. It is very difficult to imagine that a four or five-year-old child who grew up in an urban environment, where he finds written texts everywhere (toys, posters, clothes, TV, etc.), has no idea of this cultural object that is writing until he was six years old and had a teacher in front of him (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Because of this, we understand that, in the face of so many stimuli, the child recognizes writing as a cultural object, before a school product. As the child is inserted in a world where there is the presence of socially elaborated symbolic systems, he/she seeks to understand the nature of these marks. For this, it discovers the properties of this symbolic system, through a long construction process (FERREIRO, 2001).

From birth, children are knowledge builders. They strive to understand the world around them, create abstract and difficult problems, and discover their answers. Children build complex objects of knowledge, and one of them is writing (FERREIRO, 2001). As a consequence, they actively seek to understand what is around them, trying to solve the questions provoked by the world (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

The study by Luria (2010) recognizes the initial hypotheses that children make about writing, identifying these hypotheses as scribbles and drawing. We also highlight the studies by Ferreiro and Teberosky (1999) that describe five levels of writing construction, from 1 to 5, according to the skills developed by the children. Soares (2021, p. 27) states that literacy is “the process of appropriation of the ‘technology of writing’, that is, the set of techniques, procedures, skills necessary for the practice” of reading and writing. These skills involve mastering the representation system that is alphabetic writing; and literacy, in addition to the “ability to make use of writing to insert oneself in social practices”, is, among others, the ability to “produce different types and genres of texts” (SOARES, 2021, p. 27).

Although there is a diversity of concepts about literacy, we can say that it is a set of skills to use written language or not in different social spheres and to indicate the very set of actions that involve written language in social practices. For the analysis carried out in this paper, we propose a union between the concepts of literacy, from the perspective of Soares (2021), and multiliteracies, from the perspective of Rojo and Moura (2012; 2019), considering both necessary in the school environment.

Thus, the child must learn to understand the written variation of texts, according to the genre, the reader, and the objectives of the author. For this, some genres of recurrent texts in the social life of a child that can be worked throughout Elementary School are suggested, among which are mentioned lists, poems, recipes, comics, tickets, invitations, leaflets, among many others.

From the perspective of multiliteracies, other genres have been added to the learning process, such as those that, according to Rojo and Moura (2012), go beyond the tools used for handwriting, such as paper, pen, blackboard, and chalk. Literacy becomes multiliteracies with the advent of audio, video, image processing, editing, etc. This new text is, according to the same authors, “hyper”, and the reader is able to choose the way to proceed with the reading, using associative sequences.

Furthermore, according to Soares (2016, p. 125), during the learning process of reading and writing, the learner also needs to improve metalinguistic awareness, which is “the ability to take language as an object of reflection and analysis, dissociating from its habitual use as a means of interaction [...]”. This reflection that Soares (2016) suggests goes beyond the ability to analyze the “sounds” of language. It concerns, therefore, the ability to reflect on the written text, its structure, and organization, its syntactic and contextual aspects. The metalinguistic dimensions, according to Soares (2016) and Morais (2020), are metatextual awareness, syntactic awareness, morphological awareness, and phonological awareness. Soares (2016) also includes semantic consciousness, which encompasses all other consciousnesses.

As we have mentioned, according to Soares (2016), learning to read is a metalinguistic exercise, because it addresses knowledge carried out explicitly, brought to the conscious domain of its properties. On the other hand, even implicitly, children reveal

knowledge about the structure of a language, since they are users of it. Such skill, from Soares (2016), is understood as epilinguistic knowledge.

Epilinguistic activities manifest themselves spontaneously when students verbalize their way of thinking about language. In epilinguistic activities, however, students are not aware of the knowledge they mobilize and its relationship with the teaching-learning process of reading and writing.

Thus, the knowledge that the student brings from his experience as a language user can show up during this collective writing practice. It is up to the teacher, in the face of this fact, to take the student to an awareness of this knowledge, which is implicit. The teacher's mediation leads the student to make this knowledge explicit, that is, metalinguistic, necessary for the literacy process.

Based on what was exposed in this section, information related to the data generated by Luiz (2022) will be presented, explaining the focus of analysis for the purposes of this paper.

3 METHODOLOGICAL ASPECTS

The study by Luiz (2022), as mentioned, was developed with the municipal education network of a municipality located in the Serra Gaúcha region. The initial theme of the research was proposed in a meeting between the researcher and two teachers from the pedagogical department (DP) of the Department of Education (SME) of the municipality.

The Doctoral research started after a project approved by the Ethics Committee (EC)¹ of the institution, in a face-to-face format, which had to be modified in 2020, due to the interruption of classes due to the COVID-19 pandemic.

During 2020, the researcher was responsible for organizing five continuing education modules with 1st-year teachers of the city education system, carried out in an online and asynchronous format. The themes of each module, in the order in which they occurred, were:

- 1) Module 1: Literacy and Writing;
- 2) Module 2: Socio-emotional competence and literacy practices;
- 3) Module 3: Work with projects and expression of opinion on data from training 1;
- 4) Module 4: Teacher well-being;
- 5) Module 5: Literary Literacy.

The research of Luiz (2022), therefore, focused on the organization of continuing education for 1st-year teachers of the education system, which took place in a collaborative and participatory way, based on a partnership between the university and school. The research participants were the 29 teachers who made up the general staff of 1st-year teachers of the education system in 2020. These teachers should, at the request of the CES, access each of the training modules, check the support material, and carry out the activity(ies) proposed by the researcher. The participation of the teachers took place through the performance of the proposed activities, which consisted of reading materials and watching available videos; and preparing opinionated texts and activity plans on the proposed themes (LUIZ, 2022).

In this paper, as previously mentioned, an activity on the theme “environment” is analyzed, sent by a pair of 1st-year teachers, during the research carried out by Luiz (2022). The activity has different stages: video on the topic to be seen with the class; checking the

¹ CAEE no. 09230919.7.0000.5344.

prior knowledge of the students before watching it; collective writing activity; spontaneous writing activity with drawing; and concrete activity carried out at school and at home.

It is also worth remembering that the research by Bandeira (2020), which had a research project approved by the Ethics Committee (EC)², dialogues with the data selected for analysis in this paper. With the aim of identifying the role of the teacher in the multifunctional resource room in the language development of the student indicated for attendance, from the theoretical foundation and data analysis, Bandeira (2020) coined the concept of Development Potential Zone (DPZ). This concept is taken as a reference for the analysis of the activities developed by the professors who integrated the research of Luiz (2022).

In the next section, Luiz's (2022) research data are discussed, which will be taken as a reference to look at a new perspective on the activity proposal sent by the 1st-year teachers in 2020, as mentioned.

4 THE DATA UNDER DISCUSSION

In this section, a proposal made by teachers who participated in the research of Luiz (2022) in the first training module will be analyzed. The theme, Literacy and Writing, was chosen because it corresponds to a demand presented by the teachers. Another reason was the fact that the researcher noticed, through observation of classes, that teachers, in general, did not make use of activities linked to the social practices of their students.

For Module 1, the following materials were made available to teachers, on an online platform created by the CES:

1. Video *Pedagogia dos letramentos – Part 1*, interview Roxane Rojo;
2. Paper *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004).
3. Video *BNCC na Prática: escrita coletiva com alunos da Alfabetização*, Nova Escola TV Channel, with experience aligned with the National Curricular Common Base (NCCB) (BRAZIL, 2018), carried out with a 1st-year class from the city of São Paulo¹².
4. Additional reading: *Manual do Professor do livro didático do 1º ano*, pages VIII to XV (TRINCONI *et al.*, 2017), which addresses issues such as textual genres, reader training, writing, and literacy.

As a task in Module 1, teachers should write a text, exposing their opinion on literacy, arguing whether they believed that literacy should be part of their classes (Activity 1). They were also asked to propose an exercise that could be developed with students at different stages of reading and writing appropriation, considering the skills and competencies proposed by the NCCB (BRASIL, 2018) (Activity 2) (LUIZ, 2022).

In the subsequent section, the proposed activity selected for this article will be presented and analyzed. This is an activity sent to Module 1 (Activity 2).

4.1 ACTIVITY PROPOSAL DEVELOPED BY THE TEACHERS OF THE STUDY OF LUIZ (2022)

The proposal defined for analysis, as mentioned in this paper, was sent by a pair of teachers. The theme chosen by them was Environment. The teachers suggest working with the video of Turma da Mônica, called *Um plano para salvar o planeta*³, in which the main characters talk about the problems faced by the planet and solutions to solve them. In the video, the practice of the three Rs (Reduce, Reuse and Recycle) is indicated as a solution. Before the video, an oral activity is proposed to check the prior knowledge of the students. After the video, a collective writing activity is requested with actions that can be conducted. Next, the teachers indicate a spontaneous and illustrated writing activity, in which students must think, write and design a practical attitude to be carried out at home, based on the topic under discussion (LUIZ, 2022).

² CAAE no. 0222.7618.9.000.

³ Available in: <https://www.youtube.com/watch?v=-VP5NEnnkyI>

As a concrete activity, the teachers propose the creation of the Environmental Patrol. The children would act in the school as inspectors of garbage separation, cleaning, etc. and they would have a mascot to represent them. As an extra-class task, as a family, students could draw, make a poster, photo, or video with daily actions to save the planet (LUIZ, 2022).

The analysis of the pedagogical proposal presented by Luiz (2022) focuses on the first year of the literacy cycle. For the discussion of data, the topic of the video, the oral activity, the collective writing activity, and the spontaneous writing activity were chosen. The activities called by the teachers as concrete and extra-class will not be analyzed at this time. Based on this proposal, we seek, according to the aims of this paper, to discuss language practices considering the Development Potentialization Zone (DPZ) (BANDEIRA, 2020). At first, we situate the DPZ, reflecting on language as interaction and, subsequently, the analysis continues from categories such as reading/listening; writing: shared or autonomous; orality and linguistic/semiotic analysis, according to the NCCB (BRASIL, 2018). The categories were analyzed from the perspective of multiliteracies and literacy.

The Development Potential Zone and the categories defined in the other assumptions that support this paper are analyzed along the sequence of activities proposed by the teachers. Therefore, they do not appear separately, but in dialogue with the order of planning. The teachers thought about the proposals hypothetically or based on previous experiences, aiming at face-to-face interaction. The teachers, therefore, did not apply the activities in that period, because they were socially isolated. It is worth remembering that this study focuses on enhancing the actions of the teachers and presenting new pedagogical possibilities, in view of the consequences of isolation in the writing and literacy process.

After verifying the prior knowledge of the students, the teachers suggest working with the video of *Turma da Mônica: A plan to save the planet*, which receives attention in the sequence. The video, a media text, plays the role of the central axis in triggering the activities that the teachers present on writing and literacy. In this way, the teachers proved to be in line with the guidelines of the NCCB (BRASIL, 2018) and notes by Rojo and Moura (2019) and Soares (2021), which indicate the text as a basis for thinking about language practices.

When choosing a video as a resource, it is possible to recognize the levels of the Development Potential Zone: the level of the axiological dimension and the level of mediation (BANDEIRA, 2022). We identified the axiological dimension, which means the implicit value judgment, in the theme of the chosen text; and, at the level of mediation, we recognize a relationship of alterity between teacher-student, in which the mediator puts himself in the place of the student to find a video with which the students identify.

The option for this video denotes that the teachers place the student at the center of teaching-learning because they understand that the student is the protagonist in this process, thus not emphasizing authoritarian teaching that takes into account only the interests of the teacher. The theme of the video shows that students are responsible for the environment, suggesting actions on how to save the planet. In this sense, the speeches of the characters reveal to the students that they are capable and have the potential to transform their environment with small actions. The video enhances the actions of the children, indicating that, even in childhood, actions can be taken that result in social transformations.

We understand that media texts bring cultural representations that influence future social behaviors. As well as Cruz et al. (2021, p. 122), “we understand that the postmodern subject is multifaceted, approaching and distancing itself from identities according to environments and discourses that challenge them, being continuously in transformation”. Choosing a text from the perspective of the Development Potential Zone is to question, in addition to the structure of the text and the audience, who is the author that produced the video, which is its intention, in view of the characteristics of the class and each student.

The text enables the use of strategies that make students dialogue with the representations and social places of each character that the video presents. Promoting the expansion of their ways of thinking and causing ruptures in patterns that are socially privileged, in the case of the video in question, opens space for diversity and all those who are often excluded or devalued due to their language,

culture, and identity. These excluded people do not correspond to certain ideals of society, being, in a way, more on the social margin.

In the video, it is possible to find aspects of the Development Empowerment Zone, as we pointed out. However, the teachers' interventions before or after viewing the video are capable of promoting, in fact, this potentization in the teaching-learning process. Otherwise, the video would be a text with many learning possibilities, but, without proper direction, it would be another video that students watch on YouTube. In this way, we draw attention to the role of teachers in mediating between students and the text in search of the potential we defend.

Another moment of mediation and interaction was suggested before the video, when teachers recognize that students have prior knowledge that connects with the text, evidencing that teachers are anchored in a perspective of language as interaction, dialogic, according to Vygotsky (2008) and Voloshinov (2017). It is in the interaction with the text that the meaning is established. The meaning is not tied to the ideas of the authors, because each student has a different sociocultural history and creates different meanings according to their experiences. Thus, the activity can lead to the promotion of the Development Potential Zone, since the meaning is (co)constructed in the interaction with the text and colleagues, enhancing the ideas of the students.

An activity like this favors the Development Potentialization Zone, because, when we consider the different social conditions of each student, we trigger the level of the axiological dimension, removing a meritocratic education, which ignores class, gender, ethnicity, and sexuality oppressions present in society, recognizing that people with different life histories have different views on the same topic.

In addition to activating prior knowledge of the students as an inclusion of their knowledge and showing that teaching-learning is a two-way street, who teaches also learns, with reference to Soares (2021), we recognize that this proposal is also a preparation for reading. According to Soares (2021), before presenting the text to children, it is necessary to arouse their curiosity about the topic, checking if they have previous knowledge about what will be read to understand the text, in this case, the video.

The reading preparation activity is described by the teachers as an axis of orality. The NCCB (BRASIL, 2018) highlights orality as one of the aims of the study, bringing it as an axis of language practices. However, it is necessary to go beyond conversation circles and promote discussions with intention, aiming at learning discursive characteristics and speaking and listening strategies through interaction (SOARES, 2021).

During or at the end of the activities on the environment, an oral manifesto on the topic could take place for colleagues, other classes in the school, or family, with the intention of convincing the school community to reduce and reuse. The teachers might create a script reflecting on the communication situation: what, from whom, for whom, for what purpose, among others. Thus, according to the pedagogy of multiliteracies (NLG, 2000), orality would be a situated practice that would receive direct instruction, as a critical positioning, and that aims at transforming the act in the school environment.

In this way, we have the Development Potential Zone in the interaction of the words of the text with the words of the students. DPZ is in the bilaterality of the word, determined both by the one who proclaims it and by the one who infers it; word, therefore, is a product of the interrelationships of speaker and listener. The word becomes a common area between the speaker and the interlocutor, understanding the subjectivity of the word, once, in the word, it shapes itself from the point of view of the other and from the perspective of the collectivity.

However, this collectivity must be guided so that it has strength beyond conversation circles, for example. If not, orality, seen only in this way, creates a Zone of Depotentiation of Development, since the student gets used to using the voice only to connect with what is said and is only in the discourse between colleagues and teachers. It is necessary to mention that language is an action for the student to empower himself in social media and learn to defend his way of thinking. The word, from the perspective of collectivity,

has a meaning of action when it represents a group with ideas in common. Therefore, reflecting on how to argue, with a certain purpose, requires a systematic work of oral textual production within the perspective of multiliteracies.

The collective writing activity, which follows the video, has the aim of referring to daily attitudes (actions) to save the planet. The teacher would list the suggestions of the children on the board while making interventions on the subject and writing. In this activity, we identified the Development Potential Zone, through the mediation of the teacher, who would be the scribe of the ideas of the student. The activity proposes that students use writing to become aware of their social role and reflect on possible actions. In this situation, the teacher would establish the Zone of Proximal Development (VYGOTSKY, 2008). In an everyday situation, the teacher would organize the speaking shifts and would enhance the ideas of the students, establishing the approximation between those students, in Real Development Zone (who have greater experience on the topic or writing itself), and students who are in the Zone of Potential Development (those who need greater empowerment regarding the theme or the alphabetic writing system) (VOLOCHINOV, 2017). In this way, the teacher is a mediator in the construction of identity and change in social behavior.

We recognize in this activity the power of language as an interaction between teacher-student to undo hierarchies (level of axiological dimension) and build knowledge in a collaborative way (level of mediation). Within the aspect of mediation, the Proximal Development Zone (PDZ) is also identified (VYGOTSKY, 2008), in which the teacher is the one who would be in the Real Development Zone, and the students are those who would be in the Real Potential Development Zone. The teacher is the mediator and has the necessary linguistic experience and knowledge about the language to teach his student. This, in turn, would be in the Potential Development Zone, because it would be in the process of building knowledge about reading and writing. A particular student may have more experience with the subject and occupy the role of one who is in the Real Development Zone, and, at another time, this role may be occupied by one who has greater experience with writing, such as another colleague or the teacher. In the situation of collective writing, the roles in the Zone of Proximal Development are not fixed, they are alternated and exchanged simultaneously, due to the multiplicity of knowledge that is interrelated in this activity.

According to Soares (2021, p. 52), learning is the “process by which the child, through the mediation of others, acquires information about writing and writing skills, which allows him to formulate and reformulate concepts about writing [...]”. It is, therefore, necessary to consider that the student brings knowledge about the language and, through the intervention of the teacher, will advance in his learning.

In the following activity, of spontaneous and illustrated writing, it is suggested that each student thinks of an individual and practical attitude to be carried out at home, with his family, in order to take care of the environment. When the teachers suggest spontaneous writing, it is identified that the teachers understand that the child, immersed in a literate culture, creates their own hypotheses about this technology. However, we have to consider that each student has a different contact with writing. A family may place greater or lesser value on reading and writing, and make more or less use of writing at home. Thus, we cannot confuse less sociocultural conditions of access to reading and writing with learning difficulties.

Then, those who depend on the school to have access to reading and writing should receive greater investments. We recognize here, in the Development Potentialization Zone, the need for an axiological dimension level in the identification of students who need greater support from the teacher. Within this axiological dimension, we understand the use of scribbles and drawings by children to represent writing as a stage in learning, according to studies by Luria (2010), a disciple of Vygotsky.

Luria (2010) presents a linguistic and organized perspective on the stages in the prehistory of written language. From this perspective, it is understood that children arrive at school with notions of writing as experienced producers of meanings and signs according to whatever means are available to them. Thus, the 1st-year teacher needs to know studies on the writing of the children from the form of drawings (LURIA, 2010) to alphabetical writing (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). In this way, the teacher includes the student in the teaching-learning process and finds potential in the development of each child, even if the student is before the pre-syllabic level indicated by Ferreiro and Teberosky (1999), as mentioned above.

On the other hand, if the student performs spontaneous writing and there are no later moments in which the teacher mediates this writing individually or collectively, reflecting on the missing letters and syllables, for example, the teacher may be promoting the Depotentialization Zone of Development (DZP). According to a socio-semiotic perspective (BANDEIRA, 2020), the student, in this case, can understand that the fact that he does not advance in writing alone is because, due to organic factors, he is not capable of doing so, feeling guilty. We understand the opposite of that, the conditions must be considered to understand the social and cultural context of the student. New conditions must also be provided by the school environment so that it has what it needs to be literate and literate.

So far, it has been possible to identify, in the proposal under analysis, how the potentization and depotentialization of development are evidenced, according to the theoretical basis on which this text is based. The discussion implemented made it possible for the authors of this text to present more possibilities to enhance the teaching-learning of reading and writing, based on the proposals of the teachers.

4.1.2 Additional considerations of the proposal under analysis

In addition to the reflections discussed in the previous section, with the objective of thinking together with the teachers of the first year of elementary school, in order to enhance the teaching and learning of reading and writing, it is necessary to pay attention to the communication situation of the text, leading students to question about the real context, in a discourse genre perspective (VOLOCHINOV, 2017).

We recommend, then, that, during or at the end of the activities on the environment, an oral manifesto could be made on the topic for colleagues, other classes in the school, or family, with the intention of convincing the school community to reduce, reuse and reuse. The teachers could create a script reflecting on the communication situation: what, from whom, for whom, for what purpose, among others. Thus, according to the pedagogy of multiliteracies (NLG, 2000), orality would be a situated practice that would receive direct instruction, as a critical positioning, and that aims at transforming action in the school environment.

In parallel with the construction of the collective text, the teachers mention that they will be able to carry out interventions regarding writing. Going in this direction, another suggestion would be for the teacher to talk to the students about the structure of the text, define the genre, and the intentions, taking into account who would be the interlocutor of the text and the objectives. In this case, according to Soares (2016) and Morais (2020), by promoting the ability to reflect on the textual genre and the way to organize it, they would stimulate the metatextual awareness of the students.

In the production of the text, collectively, based on what was proposed by the teachers, it is added that the teacher could help the students in the organization of ideas, questioning how a certain word or phrase is written, exploring the name and representation of the sounds by letters, initial, medial and final syllables, syllable separation, syllable counting rhythm, among others. This ability to manipulate sound chains and their segmentation possibilities is called phonological awareness, one of the dimensions of metalinguistic awareness, which can be further enhanced through the aforementioned aid.

In the production of words, students are used to listening and producing significant sound chains, which they associate with meaning. According to Soares (2016), meaning is one of the facets of the linguistic sign, along with the signifier, that is, the sound representation of the word. However, according to Soares (2016, p. 166), for the understanding of “writing alphabetic as notations that represent sounds that make up sound chains, it is needed” for children to dissociate signifier and meaning. Children need to focus on the phonic aspect of words, separating it from the semantic aspect, which becomes sensitive to the segmentation of sound chains of words, syllables, and phonemes.

In terms of collective writing, there could be the possibility for students to suggest daily attitudes to save the planet with the three Rs: Reduce, Reuse and Recycle. In the interventions to be made by the teachers, there could be a linguistic analysis of these words based

on phonological awareness. According to Soares (2016) and Morais (2021), morphological awareness is also one of the dimensions of metalinguistic awareness. Metalinguistic awareness is the ability to explicitly reflect on the structure of language. After indicating the attitudes to reduce, reuse and recycle, as another possibility, the teacher might ask the students about the repetition of the initial syllable in each of these words and its meaning. The teacher would point out that reducing means decreasing; reusing means using again; and recycling means cycling again, starting the phase again. It could be evidenced that the prefix re- means to do it again, asking students to look for other examples of words from their daily lives that have this prefix, such as reappear, appear again, revive, live again, etc.

Then, morphological awareness, stimulated by explicit learning, could expand vocabulary and contribute to text comprehension and spelling gains, since an unknown word can be discovered by replicating already known morphemes. According to Soares (2016) and Morais (2020), the reading of words by students in the literacy cycle and others can be facilitated by the perception of the structure of morphologically complex words, since it expands the understanding of what is being read.

For each reading of a new word that carries the prefix re-, the student could apply the meaning that was already known to him. Starting from this reflection on the proposal for the elaboration of a collective text, it is elucidated that the reflection on the syllable re-, referring to the three Rs, provides an opportunity to work with metalinguistic awareness involving: metatextual awareness, phonological awareness, morphological awareness and, finally, semantic consciousness, which refers to meaning, and permeates both consciousnesses.

The interventions proposed by the authors of this paper aim to enhance the learning of students in the literacy process, based on what was highlighted in the previous section. The child, through teaching mediation, can activate his metacognition, not only for the alphabetic writing system itself but for the awareness of why he does what he does, that is, to question things in the world. and not just accept them as they are.

In this way, promoting the students' awareness of phonological, morphosyntactic, semantic, or textual awareness is investing in the promotion of the student's Development Potential Zone, since metacognition makes it possible to question themselves about things as they are, questioning themselves about the place they occupy within the learning process and how they see themselves in this process. If they go in the direction of the Development Potential Zone, the teacher, attentive to the students' hypotheses, will understand that each student learns differently. Thus, no matter what stage of development the student is in, he can always be led to relevant reflections for the evolution of his literacy process, because the teacher, who is in the Real Development Zone (VYGOTSKY, 2008), knows well the way and is the mediator of learning.

According to the experience of the authors with the literacy cycle, the first school year is an emotionally difficult year for children and those involved in the literacy process, because an expectation of success is created, hoping that the child will learn to read and write. Thus, we suggest the establishment of the Development Potential Zone in which the teacher verbalizes to the student statements such as *I believe you can learn to read and write! You have great potential! We hope that the teacher welcomes the student, demonstrating, in his tone of voice, in his way of looking, in the type of activity he offers to the student that he, the teacher, intends his learning and that they are together to overcome the challenges of literacy.*

In this way, the language that permeates the DPZ is socio-semiotic, both from the perspective of the teacher and from the perspective of the student. The language of the teacher is socio-semiotic, in the sense of establishing a space for interaction in which the student feels safe to learn. In this way, there is interaction with the student, full of potential, and belief in the learning of the student, in which the teacher encourages the student to carry out their spontaneous writing individually, but then proposes moments of interaction to reflect on the writing system. All this so that the student does not see his spontaneous writing as a mistake, but as a representation that is part of the literacy process.

The Development Potential Zone is necessary for the student to have the identity of a learner, to believe that he is capable and to accept the activities that are offered to him, according to the psychogenesis of writing (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Thus, even the student writing with missing letters will have confidence to write in his own way and will not refuse to write. The care with interaction in this initial phase is relevant because if the student is unable to read and write at the end of the first year, he may feel guilty or suffer from the stigma of school failure due to social pressure.

In this sense, the Development Potentialization Zone (BANDEIRA, 2020) could be used as a tool for the teacher who accompanies the student in the literacy process. In every interaction that the teacher has with family members, teachers of the learning labs, or pedagogical coordinator, the teacher will be able to identify the potential of the student and say everything that he already achieves without comparing him with the others.

However, it is not just about classifying the writing of the child according to the levels of writing psychogenesis and understanding the different forms of writing representation. When looking at the level of mediation, within a metalinguistic perspective, it is essential, after spontaneous writing, that the student can sit down with the teacher and reflect explicitly on the language. That is, during spontaneous writing, students reveal epilinguistic knowledge, which is implicit knowledge, knowledge they have about the language as users. Thus, with the mediation of the teacher, the student is able to explicitly analyze the writing. Teacher and student can discuss the structure of the language and, through the Zone of Proximal Development (VYGOTSKY, 2008), the student can transform their epilinguistic knowledge into metalinguistic knowledge.

In this paper, we draw attention to linguistic mediation, which is the interaction of the teacher with the student who is in the process of reading and writing. This is the mediation that will make the student advance from implicit knowledge to explicit knowledge about the language and then help him to contribute to his faster evolution in the literacy process.

The approaches to literacy and multiliteracies, epilinguistic knowledge, linguistic mediation, and metalinguistic knowledge were glimpsed from our understanding of the Development Potentialization Zone (DPZ), presented by BANDEIRA (2020). DPZ is a subjective space, which is also capable of hosting the knowledge that the student brings about the alphabetic system and the social function of the language. Its function is to enhance student learning through meaningful actions, considering the student as a being capable of consciously reflecting on the language and, as a consequence, overcoming the challenge of the process of appropriation of reading and writing, among others that are revealed in schooling and social interactions.

5 FINAL WORDS: ENHANCING OTHER DIALOGUES

The analysis of the activity on the environment for 1st-year students, the focus of this paper, within the precepts of DPZ, tried to look at the proposal sent at the level of mediation (VYGOTSKY, 2008), when the teachers possibly put themselves in the place of the student when select the format of the activities, bringing something that made sense to the children.

The axiological dimension (VOLOCHINOV, 2017) was also used as an instrument for analyzing the proposed activity. This dimension, in the case of the video discussed, for example, demonstrates a scenario of differences, without privileging one or the other of the characters.

Another aspect that deserves to be highlighted in the activity, indicating DPZ, is the fact that there is a search for collectively constructing meaning, as in the example of the oral activity. In the collective writing activity, it is emphasized that students used writing to become aware of their role as subjects, under teacher mediation, trying to contribute to the construction of their identities.

Metalinguistic awareness also plays an important function in the process of (multi)literacies, due to the importance of encouraging students to reflect on the language. In this case, the ZPD appears at the level of the axiological dimension, considering the child as a constructor of written language representation systems. At the level of mediation, the teacher is the one who intervenes in the process of appropriation of the alphabetic writing system.

Bandeira (2020) was with the teachers of the multifunctional resource room, a year before the pandemic, with concern about the large number of students referred to specialized educational services because they did not advance in the literacy process with an indication of intellectual disability. If even before the pandemic period literacy was a challenge for Brazilian children (SOARES, 2016), the concern with this process became even greater with the advent of the pandemic. Luiz (2022) was with teachers of the first year of the literacy cycle during the moment of social isolation in 2020, carrying out a continuing education action.

The connection between the two types of research comes from the belief that it is possible to extend the Development Potential Zone to all students in a teaching-learning situation, from those who are in the literacy process. It is understood that language is composed of an apparatus of behaviors and actions that depend on the self-regulation of the teacher. In this socio-semiotic perspective of language, the understanding of the teacher regarding the student in the literacy process is required. During the pandemic, students did not interact with more experienced peers, that is, those who were in a Real Development Zone (VYGOTSKY, 2008) with regard to literacy and literacy. So, taking as a reference the psychological, social, economic, and cultural conditions of each student is a way of promoting welcoming actions, directing their gaze to the potential of students, through reflections on language and language in its social use. This contributes to the significant advancement of each student in the literacy and (multi)literacy process.

Alterity and dialogue are part of the interaction. DPZ becomes, therefore, a tool for thinking about the teaching-learning process in a context in which there is a great difference between levels of writing and reading, such as the literacy cycle. In the direction assumed as a DPZ, the smile, the affectionate tone of voice, the body movements, and the activities that aim at the development of the student will multiply the following statements intended for each student: *I believe you! You have great potential!* Before specific knowledge of the language itself, it is necessary to establish an affective connection with students, in a zone of potential, in a sphere in which, when they feel capable of learning, they perceive it and share their learning.

REFERENCES

BANDEIRA, V. S. S. “[...] *Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?*”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mai. 2022.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letras: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CLARINDO, T. T. *Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas - RS*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CRUZ L. M *et al*. Características Especifica de Desenvolvimento e Potencialização para a Formação de Identidades. *In*: FRONZA, C. A *et al*. (org.). *Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação*. Porto Alegre: CirKula, 2021. p. 119-137.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000. p. 9-37.
- KLEIMAN, Â. *Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL, 2005.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.
- LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
- MOHR, D. K. *Leitura: reflexões, divergências e sugestões metodológicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n 5, p. 103-115.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: *SEE: CENP*, 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2016. [original de 1916, obra póstuma: anotações de cursos ministrados por Saussure organizadas por Charles Bally e Albert Sechehaye, como colaboração de Albert Riedlinger].
- SOARES, M. *Alfabetizar: Toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.
- TRINCONI, A; BERTIN, T; MARCHEZI, V. *Apis: Língua Portuguesa 1º ano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método, sociológico da ciência da linguagem*. Tradução, notas, glossário de Sheila Grillo e Erica Vólkova Américo; São Paulo: Editora 34, 2017. Tradução do original em russo.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas* - V. Fundamentos de Defectologia. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la traducción: Júlio Guillermo Blank, 1997. António Machado Libros, Madrid, 2012.



Received on June 12, 2022. Approved on July 7, 2022.

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA PARA A REFLEXÃO EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

APORTES DE LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA A LA REFLEXIÓN SOBRE LA
ALFABETIZACIÓN Y EL LETRAMENTO

CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY LINGUISTICS TO THE REFLECTION ON LITERACY

Maria Sílvia Cintra Martins*

Universidade Federal de São Carlos

“[...] é preciso que os cientistas, sobretudo os linguistas, se dediquem a um trabalho profundo e extenso de análise do que ocorre na alfabetização”

Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e Linguística*

RESUMO: O trabalho comporta resultados parciais de projeto apoiado pela FAPESP (2019/07879-4), baseando-se, teoricamente, em mais de vinte anos de pesquisa nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Estudos do Letramento. O objetivo da pesquisa foi a criação de um jogo apropriado para crianças de 06 a 09 anos de idade e para sua utilização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I como suporte aos processos de ensino e aprendizagem em projetos de letramento interdisciplinares. Há ênfase no fato de que o foco preferencial da Linguística reside na linguagem em funcionamento, ressaltando-se que as intuições e os pendores infantis devem ser levados em conta. O jogo encontra-se em fase de implementação em escolas do município de São Carlos, quando será testado em pesquisa de teor participativo e colaborativo. Espera-se contribuir para a reflexão em torno da alfabetização e do letramento, assim como para a superação de defasagens de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Projetos de letramento. Jogos.

RESUMEN: El trabajo incluye resultados parciales de un proyecto apoyado por la FAPESP (2019/07879-4), basado teóricamente en más de veinte años de investigación en las áreas de Linguística, Linguística Aplicada y Estudios de Letramento. El objetivo de la investigación fue crear un juego apropiado para niños de 06 a 09 años y para su uso en Educación Infantil y Básica para apoyar los

* Professora sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua nos programas de pós-graduação PPGL/UFSCar e LETRA/USP. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagens em tradução”/LEETRA (CNPq). É pesquisadora PQ2. E-mail: msilviamart@gmail.com.

procesos de enseñanza y aprendizaje en proyectos interdisciplinarios de alfabetización. Se enfatiza que el foco preferencial de la Lingüística reside en el lenguaje en operación, enfatizando que las intuiciones y tendencias de los niños deben ser tenidas en cuenta. El juego está siendo implementado en escuelas de la ciudad de São Carlos, cuando será probado en investigación participativa y colaborativa. Se espera contribuir a la reflexión sobre alfabetización y letramento, así como a superar las brechas de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Proyectos de letramento. Juegos.

ABSTRACT: The work includes partial results of a project supported by FAPESP (2019/07879-4), theoretically based on more than twenty years of research in the areas of Linguistics, Applied Linguistics and New Literacy Studies. The objective of the research was to create an appropriate game for children from 06 to 09 years of age and for its use in Early Childhood Education and Elementary School to support the teaching and learning processes in interdisciplinary literacy projects. There is an emphasis on the fact that the preferential focus of Linguistics resides in language in operation, emphasizing that children's intuitions and tendencies must be taken into account. The game is being implemented in schools in the city of São Carlos, when it will be tested in participatory and collaborative research. It is expected to contribute to the reflection on emergent literacy, as well as to overcome learning gaps.

KEYWORDS: Literacy. Literacy projects. Games.

1 INTRODUÇÃO

Em todas as áreas de estudo, torna-se importante a definição de qual é seu foco, qual é o âmbito das pesquisas que se dão nessa área, quando queremos nos dar conta da dimensão e das características de suas possíveis contribuições para outras áreas. Assim, cabe, logo de início, nos perguntar: qual é o foco de estudos da Lingüística? De forma a compreendermos melhor quais podem ser suas contribuições mais relevantes para a reflexão em torno da alfabetização e do letramento, hoje.

Se formos de forma direta ao *Curso de Linguística Geral*, do linguista suíço da virada do século XIX para o XX, considerado o fundador da Lingüística como ciência, encontraremos, nas primeiras páginas do volume, que o objeto da Lingüística é o signo, ele seria a entidade concreta sobre a qual se debruçaria essa nova ciência. Algumas páginas adiante, veremos a definição do signo como composto de significante e significado, e encontraremos também uma ilustração que dá a entender que os signos remetem, de forma fechada, à realidade circundante, ou seja, a palavra “árvore”, por exemplo, teria a ver com certo desenho representativo de uma árvore.

Nos últimos vinte anos, no entanto, muita pesquisa tem sido feita em torno da obra do mestre de Genebra, a qual tem apontado, como nos alerta Martins (2014), para várias problemáticas, seja no próprio volume tal qual publicado em sua primeira versão em língua francesa em 1916, seja na leitura que dele foi feita pelo Estruturalismo e pela vulgata saussureana no decorrer do século XX. Hoje, podemos dizer, com base nesses estudos, que o cerne do pensamento de Saussure encontra-se disperso em sua obra, estando mais bem definido no capítulo *O valor lingüístico*, que, segundo o estudioso italiano Tulio De Mauro (SAUSSURE, 1968), deveria, por sua importância teórica, ser o capítulo de abertura do volume, e não aquele que resultou da decisão dos editores.

Esse capítulo – ao contrário do que nos leva a supor o capítulo inicial – nos convida a uma visada dinâmica sobre as línguas em geral, que estariam sempre abertas a novas significações. O sistema lingüístico, assim, tal qual pressuposto por Saussure, é um sistema aberto à criatividade, uma vez que está sempre aberto para novas significações.

Dessa forma, é das possíveis contribuições da Lingüística como ciência voltada à linguagem em funcionamento e à arbitrariedade e historicidade radicais da linguagem que buscarei dar conta aqui – o que será portanto, conforme se verá, completamente diferente de uma visada estruturalista, em que estaríamos falando de palavras e signos isolados, de significantes versus significados, ou de palavras que servissem para etiquetar a realidade.

Se à Lingüística cabe dar conta da linguagem em funcionamento – e não de análises e descrições a seu respeito – por isso mesmo a ela cabe levar em conta as intuções do sujeito falante. Veremos, assim, como decorrência da visada que a Lingüística nos fornece, o quanto as intuções que as crianças em fase de alfabetização trazem à escola podem e devem ser levadas em consideração.

A criança entende muito bem do funcionamento da língua portuguesa, e demonstra, em suas investidas iniciais no âmbito da escrita, a percepção de que o ritmo de nossa língua tende a ser de ordem silábica, quando levamos em consideração o foco em palavras isoladas. Sabemos, de toda forma, que é polêmica a definição do que sejam línguas de ritmo silábico ou de ritmo acentual. São de interesse, nesse sentido da definição do ritmo da língua portuguesa, os trabalhos de Cagliari (1982) e de Cagliari e Abaurre (1986), que buscam essa definição em critérios enunciativos, e não centrados em palavras isoladas. Voltarei, mais adiante, à problemática própria ao ritmo, e à sua importância no que tange à compreensão do funcionamento da linguagem, lembrando que maior detalhamento a seu respeito se encontra em Martins (2022c).

Outra questão que a Linguística, em seus desdobramentos contemporâneos, nos ajuda a entender diz respeito ao papel da escola, a quem cabe mobilizar a leitura e a escrita das crianças, nos mais diferentes gêneros do discurso. A questão do letramento diz, assim, respeito à Linguística, que trabalha com enunciados e enunciações, com a linguagem em funcionamento nas suas mais diferentes modalidades, as quais se caracterizam por diferentes organizações rítmicas e léxico-sintáticas, de que cabe à criança fruir como leitora e como produtora de textos. A partir dos minicontos - conforme sinalizarei mais adiante - ou seja, a partir de enunciados curtos que já cumprem bem prematuramente o papel de histórias a se contar, a se inventar, no trabalho poético, criativo e imaginativo.

Dessa forma, a Linguística de que busco falar aqui nos diz que nada está pronto, que a linguagem - toda linguagem - pertence ao âmbito da criatividade e de uma história de vida e de povo em aberto e por construir. Algo para o que o linguista Carlos Franchi (1991, 1992) nos chamou a atenção já há mais de trinta anos.

2 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO: POR ONDE COMEÇAR AFINAL?

Quando me alfabetizei em casa, por volta de sete anos, com a supervisão de minha mãe - professora de História que deixara de dar aulas ao se casar - lembro-me de que ela montou um conjunto de quadradinhos de papel com sílabas que distribuía na mesa da sala de jantar mostrando-me aos poucos como juntá-las. Ela completava em casa o ensinamento da escola em torno da *Cartilha Sodré*, em que a primeira página abria com a frase *A pata nada*, e abaixo vinham duas linhas *pata - pa // nada-na*.

Hoje, com o conhecimento dos diversos estudos publicados pela antropóloga estadunidense Shirley Brice Heath (1983) - citada por Kleiman (2008) em seu volume de importância primordial para os Estudos do Letramento entre nós - entendo que, dos três grupos mencionados por Heath, eu pertencia àquele dos filhos de comerciantes residentes em centros urbanos, os quais já faziam parte de uma segunda geração em relação ao êxodo rural. Segundo Heath, famílias com as características desse grupo são dotadas de uma cultura doméstica e familiar à qual a escola dá continuidade. Essas crianças costumam ter uma escolaridade bem-sucedida, e com certa frequência acabam por ter acesso ao Ensino Superior.

Por pertencerem a famílias de cultura letrada, crescem vendo seus pais manusearem livros e revistas - no meu caso, podia presenciar a leitura diária de jornais por meu pai, assim como a escuta por ele da *Hora do Brasil*, junto ao rádio, que, sendo portador de emissão oral, fazia parte do que hoje conhecemos como oralidade letrada. Eu e meus dois irmãos desfrutávamos, também, do privilégio de termos quem nos lesse e contasse histórias em casa, além de que, em certo momento, meu pai comprou um projetor com o qual projetava, na parede, filmes em preto e branco que assistíamos em família. Só mais tarde um pouco, tivemos televisão.

Com esse breve relato, respondo à questão deste item, pois, em sua forma mais fluida, a alfabetização e o letramento coexistem. Podem e devem coexistir. Quando isso não acontece, é resultado de questões socioeconômicas que contemplam diferentemente diferentes grupos sociais, garantindo a uns a disponibilidade e o acesso aos bens culturais, porém não a todos, nem de forma igualitária.

Às escolas, como agências de letramento (KLEIMAN, 2005), cabe necessariamente o papel de não só proporcionar a disponibilidade e o acesso à cultura letrada por todos, mas de mobilizá-la, por meio de agentes de letramento, ou seja, com a intermediação e a agência dos professores. De toda forma, mesmo que, em cada caso, o acesso haja se dado de forma diferente antes do ingresso da

criança na escola, nada justificaria colocar a alfabetização à frente do letramento, pressupondo-se eventuais defasagens, já que precisamos ter em vista – conforme venho apontando – a forma de funcionamento de toda linguagem, que se dá de maneira ampla e heterogênea, e não de maneira pontual ou particularizada em fragmentos, em estilhaços.

A essas alturas, no entanto, pode parecer que meu exemplo retirado da *Cartilha Sodré* teria a ver com uma metodologia plausível para o ingresso no mundo das letras – para a alfabetização – já que o ambiente letrado ao qual eu pertencia poderia me suprir com o resto, e também por minha defesa de que, do ponto de vista da ciência linguística, haveria fundamento para o método de base silábica.

O fato é que, com base nos estudos de que desfrutamos hoje, internacionalmente, em torno da alfabetização, podemos dizer que Benedita Stahl Sodré – hoje nome de uma rua no município de São Carlos – tinha uma visão restrita, artificial e já ultrapassada da linguagem mesmo em seu tempo. Não porque sua proposta se baseasse na detecção de sílabas, mas porque se baseava em orações, ou seja, em frases construídas artificialmente com finalidade didática – e não em enunciados e em textos autênticos.

O interessante, de toda maneira, é que Paulo Freire – que foi pedagogo e professor de Português – em um de seus primeiros livros, *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1976), em que fala da experiência histórica de Angicos (RN) com alfabetização de adultos, faz sua proposta de alfabetização com base na exploração de sílabas. Seu argumento reside no fato de nossa língua possuir base silábica, assim como no potencial gerador de palavras que as sílabas comportam.

Por isso tudo, a impressão que nos sobra, hoje, é a de que a crítica ao artificialismo de propostas como aquela da *Cartilha Sodré* – calcadas em frases artificialmente construídas – acabou levando junto a proposta da alfabetização fundamentada em sílabas, como se ela também fosse, por natureza, artificial, confundindo-se, no caso, a metodologia de caráter repetitivo e mecânico – *A pata nada* – *pata-pa, nada-na, pa/pe/pi/po/pu, na/ne/ni/no/nu* – com o que faz parte do funcionamento de nossa língua, e, por isso mesmo, não poderia ser negligenciado.

Finalizando este item, podemos dizer que os achados da ciência linguística contemporânea, por apontarem, primordialmente, para a linguagem em funcionamento, assim como para o conhecimento intuitivo que cada um de nós tem de nossa língua, e também para a criatividade inerente ao funcionamento da linguagem em geral, sugerem fortemente que: 1) alfabetização e letramento devem se dar de forma conjunta e associada; 2) o trabalho com a alfabetização e o letramento deve dar-se em torno de textos e enunciados autênticos; 3) cabe à escola como agência de letramento e aos professores, como agentes de letramento, propiciarem às crianças uma diversidade de oportunidades para que se tornem leitoras e produtoras de textos dos mais variados gêneros do discurso; 4) a criança está certa em sua intuição de que a língua portuguesa possui base rítmica silábica.

3 DAS SÍLABAS ÀS LETRAS, E NÃO O CONTRÁRIO

Pelo que foi discutido até aqui, vemos que há, no mínimo, dois embaraços a superar em busca das contribuições da ciência linguística para a alfabetização e o letramento.

O primeiro diz respeito a compreender que o foco da Linguística é a linguagem em funcionamento, ou seja, a linguagem real tal qual se dá no uso que dela fazem os falantes e nas fortes intuições que constroem a seu respeito. Falo em linguagem, e não em língua, a propósito, para propiciar, de fato, uma amplitude maior na reflexão a seu respeito, lembrando, sempre, das íntimas conexões que as línguas em geral têm com as diversas linguagens, seja com a linguagem artística, em função de sua vocação inerente para a criatividade.

Sendo assim, para pensar sobre a escrita criativa, como farei adiante, precisamos, também, nos desembaraçar da separação que normalmente fazemos entre a linguagem do cotidiano e a linguagem poética, quando reservamos a esta um âmbito sacralizado e inacessível à maioria das pessoas. Não é isso, de fato, o que acontece, no que diz respeito à linguagem em funcionamento, que pode ser livre das amarras que muitas vezes lhe impõem as instituições, e entre elas, as escolas, como também as universidades. A

Educação Infantil, de resto, é propícia para nos mostrar isso, já que nela – se assim permitirmos – podem circular livremente as cem linguagens das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ao nos desembaraçar, entendendo que nosso foco, portanto, não será o signo, nem os significantes, nem os significados, mas os textos enquanto enunciados em seu exato vir a ser, em sua produção, também precisamos nos desembaraçar, necessariamente, da presunção de que as palavras funcionam como etiquetagens, denominações que afixamos ao mundo. Não: as palavras não são etiquetas, e por isso mesmo a arbitrariedade radical em que se encontram diz respeito à liberdade que temos para escolhê-las e brincar com elas. Haja vista os poetas e poetisas, haja vista Cecília Meireles ou Manoel de Barros, sempre nos convidando a buscar novos sentidos para as palavras.

O segundo embaraço de que precisamos nos livrar é esse em que acabamos nos enlaçando bem prematuramente – embora a criança que temos em nós nos mostrasse uma outra intuição – que é o embaraço de achar que a língua portuguesa é composta de letras e de fonemas, e não de sílabas.

Para entendermos melhor esse segundo desafio, cabe-nos contrastar, por um lado, o ritmo, a melodia, o fluxo com que se pronunciam as palavras – esse ritmo, em nossa língua, pode ser silábico ou acentual, mas não seria, de toda forma, alfabético; por outro lado, temos a tendência de análise e descrição – que é outra coisa, pois tem a ver com despedaçar palavras, e não com pô-las em funcionamento.

Despedaçando as palavras, ou seja, analisando-as, podemos chegar à conclusão de que – de um ponto de vista estrutural e não funcional – elas se compõem, sim, de fonemas que podem ser traduzidos em grafemas.

Assim, vemos que a grande problemática na alfabetização - se tomamos o ponto de vista dessa ciência linguística voltada ao funcionamento e não à análise – reside em alertar as crianças que na nossa língua falamos por sílabas, algo que, na verdade, elas já sabem, intuitivamente. Nesse caso, portanto, o que precisamos desembaraçar tem a ver com retirar as sílabas daquele silabário das repetições – esse sim, perverso e equivocado – e trazer à tona as famílias silábicas em sua riqueza gerativa e criativa. É isso, na verdade, o que Paulo Freire explorou e quis nos mostrar ao dizer que “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1976, p. 111, nota 13).

Desse ponto de vista, torna-se perfeitamente compreensível que as crianças revelem, primeiro, uma escrita silábica, pois o alfabético é impossível de se captar pela natureza fluida do funcionamento da linguagem: ele só emerge como resultado de análise, ou seja, quando passamos a querer ver como os sons se juntam, um a um, para compor as sonoridades presentes nas palavras. Experimentemos, no entanto, falar dessa maneira, separando som a som, e veremos que, de imediato, a fluidez se verá absolutamente comprometida, isto é, será praticamente impossível compor uma frase sequer inteligível para nós mesmos.

Então, por que achar que devemos ensinar as crianças a escrever dessa forma, com base nos fonemas e grafemas, se é algo tão antinatural? Será que precisamos desse recurso analítico para alfabetizar?

A resposta é certamente negativa. A alfabetização deve se dar por sílabas, e não por fonemas ou por letras. Lembrando-se que, aqui, neste trabalho, diferentemente de Cagliari (1997), estou me referindo preferencialmente ao processo inicial de alfabetização, e não às fases que se sucedem na apropriação da linguagem escrita. Sendo assim, por se tratar dessa imersão inicial no mundo das letras, são as sílabas que lhes dão suporte, e não os fonemas, indetectáveis, ainda.

O estigma que acabou recaindo sobre a alfabetização baseada em sílabas resultou, assim, da confusão entre, por um lado, o fundamento linguístico (que está certo, no caso da língua portuguesa, ao se fundar nas sílabas) e, por outro, a metodologia de caráter mecânico e repetitivo (que está certamente errada, pois sequestra com isso o caráter criativo e gerativo das sílabas).

Podemos nos lembrar, ainda, de mais um embaraço do qual precisamos nos livrar – e muitos(as) professores(as) já vêm fazendo esse movimento – que tem a ver com entender que o papel da escola como agência de letramento deve estar voltado à leitura e à produção

de textos orais e escritos, e não só à leitura, pois, se assim pensássemos, estaríamos negligenciando, por um lado, o próprio potencial das escolas em geral, por outro lado, o papel importantíssimo da produção oral e escrita de textos por parte das crianças desde a mais tenra idade.

Com o foco preferencial na leitura de textos, e reservando a escrita apenas para as produções mais mecânicas centradas na alfabetização, estaríamos reduzindo o potencial de agência e de protagonismo infantil - tão caros à didática contemporânea - ao âmbito passivo da recepção de textos, por mais que possamos entender que a leitura, também, possui sua dimensão ativa. A criança pode, deve e precisa escrever, e precisa, ainda, escrever criativamente.

Cada vez mais o espaço da escrita criativa precisa se ampliar nos currículos escolares. Desde muito cedo - e aí temos uma outra referência internacional que há muito nos chamou a atenção para isso, mas que ainda permanece relativamente à margem das discussões acadêmicas concernentes à alfabetização e ao letramento entre nós: o professor francês Célestin Freinet (1974, 1976) na sua defesa do jornal escolar e da escrita criativa por crianças bem pequenas, nos volumes *O jornal escolar* e *O texto livre*.

Mostrarei, mais adiante, o quanto o saber de base empírica para o qual Freinet, como professor da escola primária, nos apontou possui, hoje, fundamentação na ciência linguística.

4 LINGUAGEM E IDENTIDADE

Começo, a partir de agora, a fazer referência a um jogo digital que produzimos na Universidade Federal de São Carlos no âmbito do Projeto de Pesquisa FAPESP (2019/07879-4) *Tradução, poética e artefatos culturais em práticas de letramento na Educação Infantil*.

Trata-se do jogo *Jeriguigui e o jaguar na terra dos bororos*, que, embora pensado em princípio para crianças da fase 5 da Educação Infantil, acabou adquirindo contornos propícios para sua utilização, também, no Ensino Fundamental I, ou seja, para crianças de cinco a nove anos de idade. Ao fazer o download gratuito em site hospedado em domínio da UFSCar, sugere-se que o(a) professor(a) leia o texto Martins (2022a) que acompanha o jogo¹.

Uma questão importante na qual cabe tocar, neste momento - e que tem a ver com as contribuições contemporâneas da Linguística como ciência - é a da associação que estabelecemos em nós entre linguagem e identidade, questão intimamente relacionada com aquela do trabalho em projetos de letramento que se tornem significativos para as crianças, ou seja, com os quais elas se identifiquem.

Em Martins (2003, 2007, 2018) explorei, entre outros aspectos, a questão da relação existente entre linguagem e identidade já desde as primeiras investidas da criança no âmbito do trabalho criativo com palavras e enunciados nos jogos de faz-de-conta. É na identificação com determinados papéis sociais que a criança vai construindo criativamente seus enunciados. Não podemos negligenciar essa atração espontânea das crianças por jogos que envolvem identificação com papéis sociais simultaneamente ao trabalho com a linguagem. Elas estão, na verdade, nos mostrando o que é a linguagem e como ela funciona - e tudo o que nós, como educadores, precisamos fazer, na verdade, é tirar partido disso e explorar essa tendência infantil pedagogicamente, direcionando-a de forma produtiva com vistas a propiciar avanços em relação ao que as crianças já nos oferecem espontaneamente.

É nessa exata medida que, para a realização do jogo digital mencionado, partimos do pressuposto de que o jogo de plataforma que tivesse como herói uma criança indígena poderia mobilizar o processo de identificação infantil com a intermediação do(a) professor(a) como agente de letramento. Isso porque, por um lado, sabemos que a temática indígena já faz parte - embora muitas vezes de forma estereotipada - do universo das crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental I; também é a essa faixa etária que é dirigida parte significativa da Literatura Infantil de temática indígena que o acervo das bibliotecas escolares costuma contemplar. Já as questões relativas à natureza, à fauna e à flora costumam atrair a atenção das crianças e podem

¹ O jogo de que tratamos aqui encontra-se disponível para download gratuito. Ver Martins (2022a).

ser exploradas em projetos de letramento voltados à sustentabilidade do planeta, juntando-se questões atinentes à destruição da natureza e aos animais em risco de extinção com aquelas dos povos e das línguas em estado de vulnerabilidade.

Trazemos, com isso, para o centro de um projeto de letramento ao mesmo tempo algo com que as crianças tendem a se identificar – a natureza, os animais, os povos indígenas e sua cultura – com algo que contribui para a formação, construção e fortalecimento de sua identidade cidadã dentro do que entendemos, conforme desenvolverei à frente, por valores éticos e políticos que se constroem em aliança com o funcionamento da linguagem e com seus valores poéticos e estéticos.

Percebe-se, assim, o quanto os avanços na ciência linguística vêm contribuindo para seu afastamento daquela Linguística de viés analítico e descritivista, à medida que se incluem novos aspectos (como esse da articulação entre linguagem e identidade) em seu escopo, e não podemos mais, hoje, pensar na linguagem restrita a palavras ou frases isoladas, construídas artificialmente.

Cumpra-nos pensar, de preferência, nos textos em seus mais diferentes gêneros do discurso enquanto manifestações linguísticas diferenciadas que seguem, por sua vez, diferentes formatações léxico-sintáticas, ou seja, são portadoras de diferentes gramáticas e se relacionam com diferentes maneiras de lidarmos com a construção de nossa identidade letrada.

Já não há mais, portanto, uma gramática única, nem nos é suficiente a dicotomia entre dialetos sociais e norma de prestígio. Tudo isso teve seu tempo, seu momento na evolução da ciência linguística, particularmente com as contribuições da Sociolinguística. Hoje, no entanto, sabemos que o que cabe à escola já não é ensinar a norma culta como a modalidade socialmente valorizada, pois isso já nos parece insuficiente, além de mal colocado. O que cabe à escola ensinar é que há diferentes formas de manifestação linguística que podem ser adequadas ou inadequadas a determinadas situações e suportes, independentemente de seguirem a norma culta, até o contrário, já que mesmo a norma culta pode ser inadequada em determinados casos. Ela também já não é considerada tão certa quanto era no passado, além de que sobre ela podem recair nuances como aquelas do etnocentrismo, por exemplo.

Por isso mesmo, em segundo lugar, mas igualmente importante, vêm as questões que tangem à Ética e que têm a ver com a linguagem, nesse ponto em que linguagem e identidade se relacionam.

Vemos que o círculo vai se ampliando: primeiro, vimos que não podemos pensar em palavras nem em frases isoladas, e sim nos textos em seus diferentes gêneros do discurso e com suas diferentes gramáticas. Ampliando nosso escopo, vemos que esses gêneros, por sua vez, tangem à identidade social e clamam pela Ética, pois só assim podemos, de fato, validar todo e qualquer texto em seus diferentes gêneros e com suas variações gramaticais, sejam as letras de rap, as postagens em blogs, as inscrições em murais, entre tantas outras manifestações textuais que proliferam nos centros urbanos.

Em terceiro lugar, cabe a menção à Poética, de forma a trazer para a escola, desde a Educação Infantil, a importância do texto literário, não em sua aura sacralizada, como algo acima e distante das pessoas, mas como algo acessível e passível de produção: as crianças podem ler e podem produzir textos poéticos.

Amplia-se, assim, o âmbito da linguagem com que se espera, pela nova ciência linguística – não a Linguística de viés estruturalista, taxonômica e descritivista – que venhamos a trabalhar nas escolas já desde os primeiros passos da alfabetização: dentro da articulação de corpo, linguagem e identidade, em que a linguagem comparece em textos significativos que se inserem em diferentes suportes e circulam amplamente na sociedade. Ao texto literário é dada saliência e a questões que tangem à Ética e aos direitos e deveres dos cidadãos.

Sem ser linguista, Freire (1976) apontou para quase todas essas questões num momento em que ainda predominava a Linguística estruturalista centrada em fragmentos de linguagem. Por volta da mesma época, porém em outro país, pensando por sua vez nas crianças - enquanto Freire olhava para os adultos - era o professor Freinet quem nos chamava a atenção para as aulas-passeio, para o jornal escolar e para a leitura e produção de textos poéticos por crianças bem pequenas.

Essas questões, tanto as apontadas por Freire, quanto as levantadas por Freinet, hoje fazem parte das propostas na área de Linguística Aplicada no que tange à ênfase nos projetos de letramento interdisciplinares (MARTINS, 2022b).

5 O POTENCIAL CRIATIVO DAS SÍLABAS E A ESCRITA CRIATIVA NA ALFABETIZAÇÃO

Sugiro em Martins (2022a) a exploração do jogo *Jeriguí e o jaguar na terra dos bororos* em vinte semanas consecutivas, dentro de um projeto de letramento interdisciplinar, em que, por um lado, são tratadas questões de uma abrangência maior, como essas que mencionei acima; por outro lado, a cada semana, explora-se uma família silábica, não de uma forma mecânica e repetitiva, mas extraindo dela seu potencial criativo e gerativo.

Trata-se, de fato, de mais um passo que vimos dando nos Estudos do Letramento sempre que nos voltamos à necessária articulação entre alfabetização e letramento, e na medida em que, cada vez mais, compreendemos que crianças diferentes lidam diferentemente com a linguagem. Nesse sentido, se para algumas dessas crianças é produtiva e suficiente a abordagem global que prevê a imersão nos textos com uma aprendizagem relativamente espontânea e não motivada de letras e sílabas, para outras torna-se necessário o trabalho conjunto da abordagem imersiva e global com a abordagem mais específica e sujeita a maior intermediação de professores ou outros adultos (MARTINS, 2007b).

Era exatamente essa, na verdade, a proposta de Freire (1976) para a alfabetização de adultos. Ela previa, por um lado, a imersão num contexto amplo de aprendizagem, em que os temas geradores – “tijolo”, “favela” – remetiam a problemáticas abrangentes e geravam discussões de alto envolvimento emocional, ético e político entre os alfabetizandos nos Círculos de Cultura. Emocional, porque os temas geradores envolviam “[...] vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional” (FREIRE, 1976, p. 13); ético e político, porque implicavam, a percepção de “situações-limite” enquanto “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”, as quais, enquanto “dimensões desafiadoras”, motivam os homens a ações, a “atos-limites” em busca da negação e da superação da realidade dada, e não de sua “aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1978, p.106). Também, porque “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 1978, p.101).

Por outro lado, após toda essa imersão problematizadora, previa-se o trabalho pontual com as sílabas enquanto elementos propícios a gerar novas palavras. Segundo Freire (1976, p. 111, nota 12), “O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a aprender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que ele faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações”.

A partir dos estudos linguísticos contemporâneos, particularmente com base nas reflexões que se tecem, hoje, em torno do ritmo e da força de sua presença na linguagem (Cf. MARTINS, 2022c), podemos acertar o pressuposto freireano, dizendo que nossa língua possui base rítmica acentual, tendendo a ser apreendida em sua ordem silábica quando nos centramos didaticamente em palavras isoladas, no processo de alfabetização, e que essa base rítmica permite sua decomposição em elementos mínimos geradores de novas palavras. São as sílabas - porque pronunciáveis uma a uma e destacáveis de cada palavra, podendo ser utilizadas para compor outras tantas palavras – são elas, nesse caso, a base rítmica e geradora de nossa língua, e não os fonemas ou as letras, das quais só mesmo as vogais podemos pronunciar de forma isolada.

Em Martins (2022c), debruço-me sobre vários estudos do poeta e linguista francês contemporâneo Henri Meschonnic, defensor de que a Teoria da Linguagem se dê na articulação entre a Ética, a Poética e o Político. Já, aqui, trago, por um lado, o educador brasileiro Paulo Freire, por outro, o educador francês Célestin Freinet - já bem conhecido entre os pedagogos brasileiros - de forma a propiciar visibilidade para a premência de levarmos esses aspectos – o ético, o poético e o político – em consideração para nossas reflexões em torno das linguagens.

Provavelmente, é porque ainda não estão inseridas na linguagem de forma tão sistemática e nocivamente estruturada, que as crianças demonstram possuir, já por natureza, o pendor poético para a criação de frases e de palavras. Sendo assim, cabe-nos, apenas,

seguir dois vetores para os quais elas nos apontam – a percepção silábica das palavras e o seu pendor criativo – que teremos muito a ganhar, no processo de ensino voltado à alfabetização e letramento, trabalhando com famílias silábicas e explorando o seu potencial criativo e gerador de novas palavras. Sem mencionar, ainda, certo pendor ético que as crianças revelam muito rapidamente, sempre que são motivadas a se afirmarem como pequenas cidadãs de direitos.

6 DE JERIGUIGUI E O JAGUAR NA TERRA DOS BOROROS²

Para a elaboração do roteiro do jogo, no âmbito do Projeto de Pesquisa mencionado, foi feita ampla pesquisa em torno de mais de cem mitos indígenas referenciados pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, o qual lecionou e desenvolveu pesquisa entre nós na primeira metade do século XX e, posteriormente, publicou a coletânea “*Mitológicas*”. Foi escolhido o mito “*As araras e seu ninho*”, dos indígenas bororos do estado do Mato Grosso, combinado com outro cuja história envolve a conquista do fogo pelos povos indígenas. Um dos motivos da escolha dessa narrativa mítica foi o fato de o herói ser uma criança indígena de dez ou onze anos, esperando-se que, assim, as crianças se envolvessem com o jogo e sentissem uma identificação maior. Esse pressuposto foi confirmado posteriormente em pesquisa de teor colaborativo e participativo em sala de aula de quarto ano de escola estadual no município de São Carlos/SP.

Todo esse jogo foi pensado tendo-se em vista duas finalidades principais:

- 1) aprimorar o processo de letramento e alfabetização de crianças de 05 a 09 anos dentro de uma proposta pedagogicamente avançada e cientificamente ancorada, em que o trabalho com a alfabetização e o letramento sob a coordenação do(a) professor(a) possa se dar por meio de textos dialogados, de maneira imersiva, dando-se lugar aos jogos para que a criança se envolva na busca de prêmios e pontuações na medida em que se insere numa prática de letramento de caráter interdisciplinar;
- 2) colaborar para a implementação da lei 11.645/08, que prevê a inserção da temática indígena e afro-brasileira nos currículos escolares em território nacional.

Observo que esta proposta busca contemplar uma articulação efetiva entre ambos os processos - de alfabetização e de letramento - já que em salas de aula que venho visitando, assim como em cursos de formação que coordenei, normalmente percebo que os(as) professores(as) trabalham, sim, com alfabetização e letramento, sendo bem mais raro, hoje, encontrar um(a) professor(a) que entenda que seja primeiro necessário passar pela alfabetização para depois ingressar no letramento. Porém, vejo com certa frequência que ambos os processos pedagógicos caminham de forma paralela, quando poderá ser bem mais proveitoso se conseguirmos uma articulação efetiva entre os dois.

É bastante recorrente, no andamento do jogo, a presença de rimas nas falas dos diversos animais que aparecem no decorrer da jornada do herói. Espera-se que essas falas rimadas possam contribuir para a memorização dos textos, particularmente no caso de o(a) professor(a) querer investir, mais à frente, na teatralização, explorando um dos gêneros do discurso férteis e propícios para o trabalho pedagógico nessa fase de ensino e aprendizagem.

Na verdade, o jogo - quando inserido dentro de um projeto de letramento interdisciplinar – pode tornar-se propício para alavancar o engajamento das crianças em uma variedade enorme de gêneros do discurso, orais e escritos, sendo o teatro e o faz de conta infantil algumas das muitas possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula com o jogo *Jeriguigui e o jaguar* como eixo articulador.

Espera-se que as palavras a serem exploradas do ponto de vista silábico-alfabético já venham a fazer parte da memória afetiva das crianças, por estarem inseridas dentro de amplas redes de significado que ligam entre si todos os personagens do jogo, ligando estes a questões nacionais e globais da preservação da fauna e da flora, e mobilizando ampla pesquisa em torno desses temas.

² Alguns elementos deste item encontram-se em Martins (2022a).

Trata-se, em linha semelhante à proposta freireana, de temas amplos, de abrangência regional, nacional e global, de grande atualidade e pertinência ética e política, podendo-se agregar em torno deles os componentes curriculares de História, Geografia, Matemática, Artes, todos explorados com base em diferentes registros na variedade de gêneros do discurso verbais (orais e escritos), não-verbais (ou seja, imagéticos) e verbo-visuais ou sincréticos, ou seja, quando temos palavras e imagens no mesmo texto.

Sugere-se que a experiência inicial com o jogo se dê da forma mais direta e intuitiva, em que a criança joga pelo prazer de jogar e na busca por pontuação e prêmios, elementos que fazem parte do processo de interação com esse gênero do discurso em particular: o jogo, ou game. Não haveria, assim, em princípio, intenção pedagógica, nem esse aspecto é explicitado no jogo, mesmo porque o que a pesquisadora buscou foi a realização de um jogo que não tivesse a conotação francamente pedagógica, mas de que o professor pudesse se servir, posteriormente, com finalidades didático-pedagógicas.

Partia-se, de resto, do pressuposto de que os textos não podem servir como simples pretextos para a exploração pedagógica, eliminando-se a importância de sua fruição, e transformando-os, assim, em produtos e objetos de ensino. Se a Linguística contemporânea prioriza a linguagem em funcionamento, ela é avessa à conversão de textos em produtos estáticos e ossificados. Trata-se, sem dúvida, de um desafio, esse da manutenção dos textos em seu caráter fluido para que, de fato, se tornem significativos.

Uma forma de corresponder a esse desafio, em nosso entender, reside no desenvolvimento de projetos de letramento interdisciplinares, fundados na pesquisa e nos registros, que vão garantir que a vivência e a dinamicidade estejam sempre presentes. Só dessa forma será possível retomar, em sala de aula, certas estrofes com que as crianças tiveram contato no decorrer de sua experimentação espontânea com o jogo, sem levar à didatização em seu viés perverso de objetificação, transformando o jogo em objeto de ensino e quebrando com seu potencial lúdico.

É assim que, por exemplo, em Martins (2022a), proponho que na primeira semana se explore a seguinte estrofe que as crianças já escutaram na fala do herói Jeriguigui:

Quase caí no precipício
 Quase o onça me comeu
 Quase fiquei sem bunda...
 Nem sei como aconteceu
 Mas meu pai ainda me paga
 Pelo que me fez passar
 Mal sabe que aprendi
 Como fazer a carne assar
 Vocês não conhecem o fogo
 Que lambe a madeira e queima
 Que faz tudo esquentar
 Depressa e sem muita teima

Essa estrofe aparece no jogo em formato de fala e sem versificação, e em sala de aula pode ser lida com e/ou para as crianças de forma melódica e ritmada. Há propositalmente no jogo elementos que conduzem à risada, como aqui o termo “bunda”. Também chama a atenção a presença do artigo masculino diante de “onça”, elementos que podem ser explorados para iniciar uma roda de conversa - outro gênero do discurso, esse bem típico do ambiente da Educação Infantil, lembrando-se, também, que o gênero do discurso não é, por natureza, um objeto, nem do mundo social - fora da escola - nem do mundo escolar, mas, sim, uma situação de linguagem na qual nos inserimos, com a qual nos engajamos. Dentro desse círculo de atividade linguística, sugere-se que sejam formuladas perguntas no entendimento da intervenção pedagógica necessária para mobilizar a pesquisa e os registros, sejam por exemplo: “Por que o pai queria se vingar de Jeriguigui? Você sabia que muito antigamente os indígenas ainda não conheciam nem usavam o fogo? Sabia que os povos bem antigos só comiam carne crua? Você já olhou no mapa para ver onde fica a terra dos indígenas bororos? Que outras aldeias indígenas existem no estado do Mato Grosso?”

Não se trata, apenas, de mobilizar discussões acaloradas, como na proposta de Freire (1976) com adultos; nesse caso, são perguntas que visam alavancar pesquisas e se transformar em tarefas, de forma que as crianças pesquisem em sala de aula, no Laboratório de Informática, levem dúvidas para casa, consultem os pais e tragam respostas durante a semana, mobilizadas por sua própria curiosidade e pendor investigativo. Também os registros devem ter início, pois pesquisa não significa só conversa, os resultados precisam ser registrados: em forma de mapas, de desenhos, de pinturas, de trabalho com massinha, da exploração das mais diversas linguagens infantis, articulando o processo de apropriação da linguagem escrita com aquele da prática nas múltiplas linguagens infantis, e ampliando-se o escopo da sala de aula, de forma a que perca mais e mais seu possível artificialismo.

É a partir dessa amplitude de reflexão e de vivência com as linguagens e com as artes, que se espera o trabalho com as sílabas de caráter criativo e gerativo. No caso da estrofe em destaque, em função do verso “*Mas meu pai ainda me paga*”, e com base em todas as ressonâncias emocionais que provoca, sugere-se a exploração da família silábica “*pa – pe – pi – po – pu*”, já se pressupondo que, anteriormente (e mesmo que de forma descontextualizada), as crianças tenham tido o conhecimento da família silábica mais elementar em nossa língua, o “*a-e-i-o-u*”, e de alguns ditongos de teor exclamativo, como “*ai*”, “*ui*”, “*oi*”, “*ei*”.

Os termos “pai” e “paga” são extraídos, com essa finalidade, de seu contexto, podendo-se, mais à frente, mobilizar as crianças à construção de algumas primeiras palavras - não muitas ainda - pois o acervo silábico ainda é mínimo: *pipi, pá, poupa, pipa, papo, papa, epa, Pepe*, palavras que podem ser produzidas tendo-se o(a) professor (a) como agente de letramento.

Lembremos, a propósito, do relato de Freire, quando, após a apresentação do termo “tijolo” com suas famílias silábicas (Freire já apresentava três famílias na mesma semana, afinal lidava com adultos), um dos alfabetizandos foi à lousa e criou, apontando para o silabário diante dos colegas: *Tu já lê*. Serviu-se do potencial criativo e gerativo das sílabas e compôs seu primeiro enunciado com base na escrita.³

O importante é que desde a primeira semana as crianças vão percebendo que existe um mecanismo de criação de palavras, e que vão participando ativamente dessa criação.

A partir da sétima semana, quando as crianças já dominam um número maior de famílias silábicas e já entendem cada vez mais a respeito de seu potencial criativo, pode ser proposto o pareamento de palavras, que, conforme sabemos, é a primeira organização sintática que conseguimos produzir quando bem pequenos. Com isso, a criança já vai se sentindo capaz de ler e de escrever enunciados mínimos, os quais podem ser devidamente contextualizados com desenhos e ilustrações: “Lua bela”, “lobo mau”, “meu time”, “ele (ou ela) mia”. Chega-se, com isso, a novos registros e à exploração inicial do gênero do discurso do miniconto dentro de um trabalho criativo com a linguagem.

Entende-se, assim, que Linguagem, Ética, Poética e Político se unem nessa forma de trabalho com a linguagem, cumprindo, com isso, com o potencial histórico e arbitrário, ou seja, livre e criativo, que toda linguagem tem por natureza – mas que lhe é, com frequência, sequestrado nos ambientes institucionais, com sua tendência à objetificação, à análise, à descrição, em suma, à burocratização.

6 CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo discutir alguns aspectos dos processos de ensino e aprendizagem voltados à alfabetização e ao letramento de crianças da fase 5 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I em projetos de letramento interdisciplinares.

Busquei mostrar a forma com que a Linguística contemporânea contribui para refletirmos sobre essas questões dentro de uma ciência unificada, ou seja, que já traz, por sua natureza – ou seja, por ser uma ciência voltada à linguagem em funcionamento – os subsídios que nos propiciam pensar:

³ Registro de um Círculo de Cultura no Gama/DF (1963) com a presença de Freire.

- 1) na leitura e na escrita como de igual importância na escola, particularmente quando pensamos na escrita como escrita criativa;
- 2) na alfabetização baseada em sílabas - que são as unidades rítmicas de nossa língua sempre que nos focamos em palavras isoladas - e na falta de necessidade de atribuir relevo à análise e à descrição linguística - particularmente nas esferas de ensino a que me refiro aqui;
- 3) na necessidade de levarmos em conta os textos (e não as frases ou as orações construídas artificialmente) como parte de gêneros do discurso flexíveis e vivos, dentro de uma linguagem ativa e em funcionamento;
- 4) na necessidade de ponderarmos a respeito da articulação entre linguagem e identidade;
- 5) na íntima interação existente entre a Linguagem, a Ética, a Poética e o Político.

Quanto a este ponto, o enunciado citado - *Tu já lê* -, pronunciado por um alfabetizando do Círculo de Cultura de Freire em Gama/DF, é bastante elucidativo, já que nele a linguagem se faz poética, ética e política. Poética, em função do fazer criativo que levou a sua produção, uma produção única, historicamente situada e livre, autônoma, independente de qualquer ordem que lhe fosse externa. Ética, não porque calcada em regras morais que lhe ditassem formas de comportamento, mas porque construída em diálogo com o outro: a Ética, nesse caso, está dentro da linguagem, faz-se à medida da própria geração ou efetivação do enunciado, em seu funcionamento. Política, por implicar uma tomada de posição no mundo dentro do próprio processo de subjetivação, de apropriação da linguagem.

A Ética, a Poética e o Político dão-se na linguagem, em seu funcionamento, no fazer da enunciação.

Resta dizer que, ao trazer resultado de pesquisa teórico-experimental, o artigo contempla, a propósito, a referência a *Jeriguigui e o Jaguar na terra dos bororos*, jogo produzido com finalidade lúdica e educativa, que ilustra a discussão que empreendi aqui – sempre dentro do ensejo de que venha a fazer parte de práticas escolares ativas e dinâmicas, num mundo em que as crianças já vêm se voltando aos jogos digitais.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. Elementos de Fonética do Português Brasileiro. *Tese de Livre-Docência*. UNICAMP, 1981.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGLIARI, L.C.; ABAURRE, M. B. Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 10, 1986.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.
- FREINET, C. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- FREINET, C. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivros, 1976.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge/MA: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.
- MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. *Alfa – Revista de Linguística*, Araraquaram v.47, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4241/3836>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTINS, M. S. C. Ethos, gêneros e questões identitárias. *Revista Delta*. São Paulo, v 23, 1, p. 27-43, 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/z6LHfQVm9XKBpdppBNKrQ6n/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007b.
- MARTINS, M. S. C. *Saussure e o Curso de Linguística Geral: valores, confrontos, desconstrução*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- MARTINS, M. S. C. A Construção de “A caça ao tigre-de-bengala” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais. In: PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. (org.). *Novos olhares: leitura, ensino e mundo digital*. Frederico Westphalen: URI, 2017. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//269.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTINS, M. S. C. Alfabetizar letrando em busca de uma identidade: o trabalho com o texto literário e com a tertúlia dialógica. In: SILVA, L. N.; MONTEIRO, R. da S.; PEREIRA, S. V. M. (org.). *Reflexões sobre fazeres em alfabetização*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2018.
- MARTINS, M. S. C. *Jeriguigui e o Jaguar na terra dos bororos*. Aplicativo com finalidade de alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. São Carlos: LEETRA, 2022a. Jogo disponível junto com tutorial em: http://www.leetra.ufscar.br/pages/game_jeriguigui. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTINS, M. S. C. Os projetos de letramento e o potencial da literatura como eixo transversal na Educação Infantil. In: BRUNIERI, H. T. dos S.; GATTOLIN, S.; MARTINS, M. S. C.; RANZANI, A. (org.). *Literatura e outras linguagens na Educação Infantil: a literatura como eixo transversal em projetos de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2022b.
- MARTINS, M. S. C. (org.). *Henri Meschonnic: ritmo, historicidade e a proposta de uma teoria crítica da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2022c. Disponível em: <https://letra.fflch.usp.br/publicacoes-dos-docentes>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística generale*, Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro. Bari: Ed. Laterza, 1968.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.



Recebido em 14/07/2022. Aceito em 14/07/2022.

A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA DO PROJETO *O PULO DO SAPO*

LA ALFABETIZACIÓN EN LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA DEL PROYECTO *O PULO DO SAPO*

LITERACY FROM A LINGUISTIC PERSPECTIVE BASED ON THE PROJECT *O PULO DO SAPO*

Luiz Carlos Cagliari*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Neste trabalho, vou me dedicar a três tópicos relacionados entre si: 1) a importância da Linguística Moderna no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; 2) alguns comentários especiais sobre política educacional em geral e elaboração dos currículos escolares; e 3) informações a respeito do projeto de alfabetização, chamado *O Pulo do Sapo*. Dos três tópicos, o que recebe mais destaque é *O Pulo do Sapo*, que é um projeto de alfabetização escolar elaborado levando em conta os conhecimentos linguísticos necessários ao ensino da alfabetização na escola, que constituem a base subjacente a todo processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Linguística. *O Pulo do Sapo*. Ensinar e Aprender.

RESUMEN: En este trabajo, me enfocaré en tres temas relacionados: 1) la importancia de la Lingüística Moderna en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura; 2) algunos comentarios especiales sobre la política educativa en general y el diseño de los currículos escolares; 3) información sobre el proyecto de alfabetización, llamado *O Pulo do Sapo*. De los tres temas, el que más atención recibe es *O Pulo do Sapo*, que es un proyecto de alfabetización escolar diseñado teniendo en cuenta los saberes lingüísticos necesarios para la alfabetización en la escuela, que constituyen la base subyacente de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Lingüística. *O Pulo do Sapo*. Enseñar y Aprender

ABSTRACT: In this paper, I will be concerned with three topics which are inter-related: 1) how important is the Modern Linguistics to the process of learning how to read and write; 2) there will be some special comments on the educational politics in general and on the official school programs of teaching; 3) information about the literacy project called *O Pulo do Sapo* (*The Frog Jump*). About

* Professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Colaborador Voluntário do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista (UNESP) FCLAr/CNPq, atuando no Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa. Autor da obra *Alfabetização e Linguística*, publicada no final da década de 1980, motivadora deste dossiê em razão de sua relevância na área de estudos linguísticos e pedagógicos no que diz respeito à formação do alfabetizador. E-mail: luiz.cagliari@unesp.br.

these three topics, the one that will receive more attention is The Frog Jump. This topic is a comprehensive project of literacy to be developed at school, based on important linguistic knowledge which underlies all teaching and learning processes of reading and writing.

KEYWORDS: Literacy. Linguistics. *O Pulo do Sapo*. Teaching and Learning.

1 DA IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA MODERNA

Sem linguística não se faz ciência, quando se trata de estudar a linguagem. A Linguística Moderna foi estabelecida a partir de Ferdinand de Saussure (1857-1913), na virada do século XIX para o XX, com o objetivo de descrever a linguagem humana dentro de uma perspectiva científica, acompanhando as ciências exatas. O termo Linguística Moderna é usado aqui para distinguir a linguística que se fazia até Saussure, de uma nova linguística que se desenvolveu a partir do século XX. A ideia básica e primeira da Linguística Moderna foi criar uma equação, a partir da qual, tudo o mais se desenvolveria. Essa equação diz que a linguagem (L), tida essencialmente como oral, nada mais é (=) do que a soma de duas de suas propriedades: S - o som da fala e I - as ideias carreadas pela comunicação linguística: $L = S + I$. Esta equação define o signo linguístico como unidade mínima da linguagem. Assim foi criada a Linguística Moderna. O que veio depois de Saussure simplesmente expandiu essa ideia original em todos os conhecimentos que temos hoje sobre a linguagem. O signo linguístico define linguisticamente o que é uma palavra. Portanto, na linguagem, tudo parte da palavra e chega à palavra, desde a análise dos fonemas até as teorias textuais. Não existe fonema sem palavra, não existe texto sem palavra.

Saussure era de uma família de cientistas famosos. Ele próprio começou estudando química. Seu pai era um botânico famoso. Em sua casa, na Suíça, reuniam-se frequentemente muitos cientistas. O mundo do final do século XIX conheceu grandes cientistas e viu grandes descobertas em todas as áreas – cf. Nikola Tesla (1856-1943); Thomas Edison (1847-1931), Albert Einstein (1879-1955) e muitos outros. Algumas inovações acadêmicas surgiram com características próprias, como a psicologia. Os estudos linguísticos sofreram uma grande modificação. Com um grande desenvolvimento da linguística histórica, a filologia foi incorporando novas áreas de pesquisa, como a dialetologia, a fonética histórica e viu o começo da sociolinguística. Saussure saiu da química, se juntou aos filólogos alemães e franceses, admirava os filósofos matemáticos como Charles Sanders Peirce (1839-1914), um cofundador da semiótica juntamente com Saussure. Com tantas e diferentes informações científicas em sua mente, Saussure começou a organizar um modo científico de estudar a linguagem oral, deixando de lado os estudos de filologia e de gramática, nas versões tradicionais.

Cada vez com mais adeptos da linguística inaugurada por Saussure e com grandes pesquisas no novo paradigma científico, os estudos linguísticos desbancaram as antigas concepções de linguagem em grande parte, virando a página da história dos estudos da linguagem com foco na gramática normativa. Infelizmente, como as escolas comuns continuaram ensinando o modelo antigo tradicional dos estudos filológicos e gramaticais, a Linguística Moderna teve pouca penetração nos currículos escolares do mundo. Como a escola dita as regras do jogo na sociedade, a Linguística Moderna também nunca foi tida como objeto de conhecimento necessário nos mais variados concursos a que as pessoas se submetem para continuar a aperfeiçoar seus estudos ou para arranjar trabalho. Os linguistas passaram a constituir uma sociedade quase secreta, um grupo de pessoas estranhas e colocadas às margens da evolução científica e tecnológica da sociedade. Embora algumas coisas tenham evoluído no sentido de dar razão aos estudos linguísticos, muitas outras coisas continuaram sendo ignoradas ou mesmo desprezadas em favor de valores como os da gramática normativa tradicional.

Apesar de a Linguística Moderna trazer uma contribuição real de melhoria de pesquisas de outras áreas, em que a linguagem aparece de modo importante, há muita rejeição à incorporação da Linguística Moderna em pesquisas, por exemplo, da neurociência, da inteligência artificial e de outras áreas, incluindo áreas das ciências humanas, como a arqueologia, a psicologia, a sociologia etc. Quem mexe com a linguagem oral ou com a escrita, tem de levar em conta os estudos linguísticos, necessariamente. Nestes casos, onde faltam os conhecimentos linguísticos, comumente, encontram-se muitos erros. Talvez um dos casos mais evidentes esteja justamente nos currículos escolares. Os alunos aprendem a ler e a escrever, mas não sabem por que fazer o que fazem, não conseguem ver as regras do automatismo que usam para ler. Os currículos levam os alunos a estudar mais de uma década de Língua Portuguesa e, ao final dos estudos, percebe-se que eles não sabem quase nada da história das línguas, não conseguem mais lembrar

os truques usados para passar nas provas e nos concursos, não desenvolvem um gosto e prazer pelos estudos e jogam no lixo todos os livros e apontamentos, quando concluem os estudos escolares. A ciência tem uma atração muito grande para as mentes atentas. Os cientistas gostam de estudar e de pesquisar, gostam de buscar novas informações e de se aventurar por desafios de todos os tipos. Esse comportamento é extremamente raro em pessoa da sociedade, quando se trata de estudar e pesquisar a linguagem. A Linguística Moderna é uma ciência útil e interessante, mas pouco aproveitada. O motivo disso, como de muitos outros problemas semelhantes, é a escola.

Nem toda abordagem teórica de outras áreas consegue explicar corretamente certos fatos da linguagem, que só podem ser compreendidos através dos estudos linguísticos. A linguística é importante porque estuda a fala e a escrita em todas as suas dimensões. Assim, é importante até para os estudos literários. Certamente, a linguística é a área de conhecimentos mais importante no processo de alfabetização, porque trata da fala e da escrita. O de que os alunos precisam são teorias sobre a fala e a escrita, do ponto de vista linguístico. A psicologia, a pedagogia e a metodologia são áreas complementares na alfabetização. Na política educacional de nossa tradição, até hoje, as escolas de formação de alfabetizadores dão ênfase exagerada à Psicologia e deixam a Linguística Moderna praticamente de lado, ou com um ensino incipiente, que mais confunde do que elucida a compreensão dos fatos da linguagem.

A linguística trabalha em associação com outras áreas: audição (acústica), fala (biologia), variação linguística (sociologia), aquisição da linguagem (psicolinguística) etc. A pedagogia e a psicologia são importantes para as atividades escolares de um modo geral e, por isso, precisam ser levadas em consideração. A psicologia tem a ver com o comportamento e também se interessa por questões psíquicas e até cognitivas. A pedagogia tem mais a ver com a vida escolar, com a política educacional e diz pouco sobre como funciona a linguagem. Em geral, na alfabetização tradicional brasileira, a pedagogia não vai muito além de sugerir metodologias com base em ideias psicológicas.

Fora da Linguística Moderna, e acatando ultrapassadas abordagens sobre o estudo da linguagem, como a gramática normativa, a compreensão sobre questões de linguagem fica prejudicada. Como a Linguística Moderna se posicionou definitivamente sobre a fala, como seu objeto de pesquisa e de sistematização, durante um certo tempo, os linguistas deixaram de lado preocupações com a linguagem escrita. Embora o próprio Saussure se interessasse pela linguagem escrita e, de modo específico, pela maneira como os símbolos da escrita representam a linguagem oral, estudos mais específicos e detalhados sobre os sistemas de escrita despertaram um interesse particular a partir da segunda metade do século XX, procurando explicar as relações entre a escrita, em geral, a ortografia e as unidades da fala, como os fonemas e os alofones. Daí surgiram algumas ideias extravagantes como a chamada consciência fonológica. Na concepção da Linguística Moderna, a consciência linguística, também chamada de intuição do sujeito falante, como diz Chomsky, refere-se a tudo o que um falante nativo considera que pertence ao sistema da língua que ele fala. A relação entre som e escrita, seguindo um sistema ortográfico de representação, em muitos aspectos, difere-se da relação entre fonema e alofone ou fone, como propõe a fonologia moderna. O que compete aos usuários é aprender com quais letras as palavras são escritas, usando um sistema ortográfico estabelecido. A representação sonora dessa escolha depende da variedade linguística de quem lê ou escreve. Ninguém pensa em escrever ortograficamente, transcrevendo a pronúncia específica das pessoas, mas fica atento às escolhas das letras que a ortografia indica.

Por razões de preferências históricas da área, poucos linguistas se aventuraram a estudar os sistemas de escrita. Em casos de necessidade de usos, muitas vezes, cometeram graves erros. Por exemplo, por razões equivocadas, muitos linguistas lideraram reformas ortográficas ou criaram ortografias para línguas ágrafas, a partir de representações dos fonemas, achando que a melhor ortografia seria uma transcrição fonológica. Quando entra em jogo a variação dialetal, o que parecia óbvio, como a relação unívoca do tipo um fonema um som e vice-versa, se revelou completamente estranho e indesejável. Escrever “tia” para [tchia] é algo fácil de se entender, mas para quem fala [acharu], escrever “acharäu” exige um grande esforço de interpretação, tendo que passar por uma pronúncia padrão, estranha ao dialeto do falante, para chegar a uma representação fonológica na escrita, representando a fala. As letras da escrita ortográfica não admitem um valor como as letras da transcrição fonológica. Então, a tal da consciência fonológica não funciona. O que funciona é a consciência (ou conhecimento) de quais letras o sistema ortográfico exige para cada palavra.

Historicamente, na segunda metade do século XX, alguns estudos linguísticos se destacaram, deixando de lado a fala propriamente dita e se voltando mais para a linguagem escrita, principalmente com estudos semióticos e de análise do discurso e até mesmo sintáticos. Como é típico de qualquer ciência, reduzir o conhecimento a apenas alguns aspectos, pode comprometer a compreensão geral da área. A ênfase exagerada na abordagem dos estudos dos textos para alfabetizar tem levado algumas pessoas a descartarem todo o processo de decifração, o que é ilógico, porque alguém só tem acesso a um texto, quando consegue ler o que está escrito, e isto só acontece depois que a pessoa consegue decifrar o que está escrito, transformando o conteúdo linguístico escrito do texto em conteúdo de fala que, por sua vez, irá definir a leitura em voz alta ou em silêncio.

O texto é uma unidade importante na alfabetização, mas não se pode reduzir tudo a texto do começo ao fim do processo de alfabetização. No começo, unidades como a palavra, a sílaba, a letra, as vogais e as consoantes são muito mais importantes do que o texto. Não é possível alfabetizar alguém somente com textos. Sem decifração, não se tem alfabetização. A linguística não cuida só da decifração, mas de todos os aspectos da alfabetização relativos à fala e à escrita, desde o estudo das letras, dos sons que elas têm, até chegar à estrutura dos textos. A importância dos textos cresce à medida que o processo de alfabetização avança. Quando a decifração já foi de certo modo automatizada, as atividades se voltam mais para os textos. Parte-se do processo de decifração e, aos poucos, passa-se para o processo de letramento. A decifração passa a ser uma atividade automatizada e a estrutura e compreensão dos textos passam a ser as prioridades dos estudos da linguagem.

Os breves comentários acima mostram que, para trabalhar com a alfabetização, são necessários conhecimentos específicos, detalhados e de alta complexidade a respeito de como a fala e os sistemas de escrita funcionam. Informações desse tipo são difíceis de serem obtidas. Até hoje, é difícil encontrar um livro que trate da fala e da escrita de modo correto e completo nas atividades de ensino e de aprendizagem na alfabetização ou mesmo nas atividades de linguagem na escola. A questão é mais complicada quando encontramos linguistas mal informados que, apesar de se dizerem modernos, não têm uma formação linguística específica sobre questões de fala e de escrita, exigidos na alfabetização.

No Brasil, e em alguns países, a tendência educacional saiu da responsabilidade profissional do professor e foi transferida para as ações de projetos criados por pedagogos e por outros profissionais de todos os tipos, nas ações governamentais. O professor virou apenas um aplicador do que esses projetos o obrigam a fazer. Alguns projetos acadêmicos criados para as escolas também têm essa estratégia. Eles acham que o professor é um profissional mal preparado, que não sabe assumir o processo de ensino de modo certo, então, como a escola não pode ficar sem professor, esses projetos trazem tudo esmiuçado e programado para cada dia do ano escolar. Os autores desse tipo de projeto acham também que todos os alunos devem fazer a mesma coisa, do mesmo jeito, no mesmo tempo, em todo o território nacional (cf. Base Nacional Comum Curricular e outros documentos recentes).

O cenário apresentado acima leva à seguinte pergunta: qual linguística é a que serve? Que autores são recomendados ou não? Há propostas declaradas como sendo de natureza linguística para a alfabetização, mas que, de fato, incorporam muito pouco e de modo superficial do conjunto de contribuições que a Linguística Moderna oferece. Por outro lado, já contamos com um grande número de linguistas autores de obras importantes para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Uma escolha mal feita pode ter consequências desagradáveis e sérias, mas uma escolha correta sempre trará benefícios e facilitará o trabalho do professor e dos alunos.

2 O QUE É A ORTOGRAFIA?

Uma das questões que deveria ser bem conhecida, mas, infelizmente, não o é, é a ortografia. É difícil encontrar um livro didático ou um projeto de educação governamental ou não que trate da questão da ortografia, indo além do fato de que as palavras trazem uma grafia correta, com as letras exigidas pelo sistema em vigor. Porque essa questão só aparece quando surgem erros de ortografia, a estratégia dos livros didáticos, dos projetos e da ação metodológica dos professores de todos os anos, é avaliar a gravidade do erro que aparece e sugerir a consulta a um dicionário. Isso resolve um problema circunstancial que, logo mais adiante, irá reaparecer, e assim, errando e corrigindo, até que o usuário memorize a grafia correta e não erre mais a escrita de determinadas palavras. Na vida real, nem sempre é possível consultar um dicionário ou alguém que conhece a ortografia desejada, por isso, não é raro encontrar

muitos erros de ortografia circulando na sociedade nos mais diversos textos. Através da ortografia ou de seus erros, é comum também as pessoas serem julgadas como ignorantes ou bem formadas pela escola.

A história da escrita e das línguas devem aparecer desde o primeiro ano da escola, para que os alunos aprendam como funcionam os sistemas de escrita e fiquem informados que toda língua é um processo dinâmico, em constantes transformações. Até mesmo a ortografia de uma língua costuma sofrer modificações ao longo da sua história. Por exemplo, ainda no século XIX se escrevia *çapato* com Ç. Hoje, nenhuma palavra da Língua Portuguesa se escreve começando pela letra Ç. Então, *çapato*, hoje, se escreve *sapato*. Como encontramos muitos livros antigos nas bibliotecas escolares e até em casa, é preciso que os alunos saibam entender as diferenças ortográficas encontradas em livros antigos.

No caso dos professores alfabetizadores, desconhecer a natureza, as funções e os usos da ortografia é não saber com que objeto a alfabetização lida. Para simplificar um assunto tão complexo, vou fazer um resumo sucinto de algumas das principais ideias relativas ao tema da ortografia (CAGLIARI, 2009).

a) As pessoas valorizam demais o sistema alfabético, quando, na vida real, usamos vários outros sistemas de escrita. O princípio alfabético, oriundo do princípio acrofônico, mostrou ser uma boa ideia para se criar um sistema de escrita simplificado, mas que acabou se mostrando não muito prático. Na época em que o alfabeto foi inventado (c. 1500 a.C.), o que predominava era a escrita egípcia (cerca de 300 caracteres principais misturando ideogramas com um sistema fonográfico consonantal de consoantes simples e de grupos consonantais, muito reduzido), a escrita cuneiforme de natureza fonográfica silábica, a escrita chinesa incipiente, de natureza ideográfica, inventando cada vez mais ideogramas. Outros sistemas ou eram ideográficos ou fonográficos silábicos, derivados das escritas cuneiformes. A simplificação do alfabeto foi uma ideia genial, apesar de tudo, até porque permitiu que qualquer língua pudesse ser escrita com certa facilidade logo no início do uso do sistema de escrita, fazendo uso do alfabeto como um sistema de transcrição fonética. Na verdade, o que o princípio acrofônico inventou foi mesmo um sistema de transcrição fonética, à moda do IPA (Associação Internacional de Fonética). O alfabeto foi apenas o primeiro uso de um sistema de transcrição fonética, por isso mesmo, muito útil aos linguistas e pouco útil à sociedade onde aparece a variação dialetal.

Por um lado, são apenas 26 caracteres (letras) e, por outro, as línguas não costumam ter muito mais fonemas. Tudo parece uma grande ideia: poucos sons, poucos fonemas... Mas, quando alguém começou a usar o princípio alfabético teve que desistir da ideia acrofônica e introduzir o princípio ortográfico. Desse modo, apesar das estranhezas entre os sons e o valor alfabético das letras através do princípio acrofônico, como a ortografia não é a transcrição fonética, o que resultou foi que a ortografia se tornou um sistema de escrita que neutraliza a variação dialetal, permitindo que cada um faça a associação entre letras e sons, a partir do modo como fala e, ao mesmo tempo, reconheça na leitura de falantes de outros dialetos a variação linguística da fala de todos os falantes nativos da língua. Nesse sentido, com relação a um sistema ortográfico, o sistema alfabético é igual a todos os demais sistemas de escrita. A escrita chinesa, que é ideográfica e não alfabética, usa a ortografia pelas mesmas razões que a usamos com o sistema alfabético.

Do ponto de vista da representação gráfica das letras, foram criados tantos alfabetos quanto os desenhos diferentes que passaram a representar as letras. Letras maiúsculas é um alfabeto e as letras minúsculas, itálicas etc. são outros tipos de alfabeto. Na prática, a escola precisa trabalhar com uma variedade de alfabetos. Essa variedade gráfica não muda o valor funcional das letras nem o princípio ortográfico. É uma ideia importante a ser transmitida aos alunos. Escritas concatenadas ou cursivas dificultam enormemente o reconhecimento das letras e, conseqüentemente, da decifração. Por essa razão só devem ser usadas quando os alunos já tiverem um bom domínio no uso das letras de forma maiúsculas e minúsculas. Quando escrevemos, usando letras maiúsculas e minúsculas, usamos dois tipos de alfabeto, cada qual com suas regras de uso.

b) O princípio alfabético (letra-1 = som-1 e vice-versa: som-1 = letra-1) foi criado através do princípio acrofônico, como mencionado acima, a partir de uma lista de palavras que começavam com sons diferentes numa língua semítica antiga (coisas como: a de amigo, b de batata etc.). Formado o alfabeto (som a = letra a; som o = letra o; som b = letra b etc.), bastava ver o que estava escrito para saber os sons e, inversamente, partindo do som, bastava achar a letra e escrever. Mas isso não deu certo, por uma razão simples e comum a todas as línguas: algumas pessoas falam as palavras com determinados sons e outras pessoas falam as mesmas palavras

modificando alguns sons. Se a pronúncia de todos os falantes passassem para a escrita, no uso geral da língua, uma palavra teria vários modos de escrever: o meu, o seu, o dele. Alguns exemplos no caso do português: tia – tchia; nós = nós = nóich; acharãu = acharu etc... Essa variação é incômoda no uso da escrita na sociedade. Além disso, tornaria a leitura uma atividade muito complicada, porque o processo de automatização da decifração encontraria dificuldades a todo instante, se tivesse de ler a fala de pessoas de diferentes dialetos da língua. Para resolver isso, foi criada a ortografia.

c) Portanto, a ortografia não representa a fala de ninguém, mas é organizada de modo a facilitar a leitura por parte de todos os falantes. Como quem organiza a ortografia na sociedade são pessoas cultas, o resultado da grafia das palavras de tempo em tempo sofre alterações, aproximando-se da fala deles. Assim, a ortografia dessas pessoas procura se aproximar o mais possível da pronúncia que elas têm. Esse uso privilegiado de uma variedade dialetal sobre outras é chamado pelos linguistas de variedade padrão. Os falantes do dialeto padrão têm mais facilidades (menos regras) para escrever as palavras ortograficamente. Do ponto de vista científico, qualquer variedade dialetal poderia ser escolhida e usada como modelo ortográfico da língua. A questão não é de representação nem de leitura, mas de uso de uma variedade não padrão na escrita. A ortografia do inglês e do francês se afastaram tanto da fala padrão usada antigamente, quando a ortografia foi fixada por tradição de uso, que hoje as pessoas já não se preocupam com a relação entre letras e sons: escrevem corretamente segundo um modelo aceito de ortografia e, quando vão ler, leem na variedade que quiserem, seguindo a variedade padrão, a própria do leitor ou alguma coisa, mas conveniente no momento. Apesar disso, olhando os sistemas ortográficos usados em um redator de um computador, encontramos comumente 18 modelos ortográficos para o inglês, 21 para o espanhol, 15 para o francês e apenas 1 para o português.

É interessante observar que, como as línguas mudam ao longo do tempo, formas arcaicas de dizer certas palavras são corrigidas nas reformas ortográficas e nunca a favor dos falantes de classes socioeconômicas menos favorecidas. Ainda se ouvem pessoas que falam “ansim” (assim), “fror” (flor), formas de escrita que já pertenceram à tradição ortográfica de antigamente. As escolhas ortográficas passam a definir um padrão de escrita que se torna um modelo de fala em línguas que têm o princípio ortográfico próximo do princípio alfabético, como é o caso da Língua Portuguesa. Falantes de dialetos muito diferentes do modelo padrão da língua recebem uma ortografia que, em muitos casos, se distancia muito do modo como eles falam.

Essa visão histórica e teórica mostra como é difícil para um professor alfabetizador lidar com a variação linguística e com a escrita ortográfica ao mesmo tempo. Como não é possível ensinar tudo de uma só vez, as estratégias de alguns professores, mesmo sabendo e ensinando corretamente essas coisas, é deixar os alunos copiarem, seguindo o modelo ortográfico, ou produzindo palavras, frases e textos, com uma iniciativa livre de escolha, que acharem mais apropriada, a partir do que eles sabem ou imaginam que possa ser a grafia das palavras. Esses textos espontâneos trazem muitos erros ortográficos que deverão servir para o professor avaliar as dificuldades do momento de seus alunos e preparar aulas futuras, discutindo porque uma palavra deve ser escrita ortograficamente de um modo, mas poderia ser escrita de outra forma. A questão aqui não é saber se é possível ler e reconhecer corretamente palavras escritas com grafias erradas, mas por que usar a ortografia.

d) A explicação acima nos leva a entender uma das características mais importantes da ortografia que é o fato de a ortografia ter como função fundamental neutralizar a variação linguística, permitindo que cada falante leia o que está escrito em seu dialeto. Nós, falantes de português, não lemos Camões (escritor do séc. XVI) na variedade de fala dele, mas de acordo com a nossa de hoje, e achamos isso natural e ótimo. A ortografia permite que a escrita seja falada de acordo com a pronúncia do falante. Ele pode falar, seguindo o padrão de fala da escola, da norma culta regional no país, imitando uma pessoa, ou simplesmente realizando a leitura num padrão de fala que a pessoa usa no dia a dia. Quando uma pessoa lê em silêncio, ela só usa a própria variedade de fala. Dá muito trabalho ler em outra variedade. É um esforço mental desnecessário. Mas isso não a impede de memorizar um texto e, numa situação em que precisar dizer o texto em voz alta, usar a variedade mais adequada à situação. Esse é um processo mental não uma tarefa de decifração e fala.

Quando uma pessoa está estudando uma língua nova, a decifração vai criando regras de interpretação e se apoiando em uma variedade escolhida como modelo. Nestes casos, o falante apoia-se no modelo usado na aprendizagem e não em um modelo próprio, porque ele não o tem. Se o aprendiz passa primeiro pela sua língua e depois pela língua que está aprendendo, certamente, irá

aprender de forma inadequada e precisará de muito mais tempo dedicado ao aprendizado. Por essa razão, algumas pessoas preferem ler em voz alta, quando diante de uma língua estrangeira, para garantir o aprendizado de fala fluente.

Estas considerações têm uma importância essencial no processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização. No começo, os alunos vão decifrar a escrita de palavras e dizer algo, em geral no dialeto da escola. Mas, podem também usar o próprio dialeto. Isso não é um erro. O aluno simplesmente entendeu o processo de decifração e de leitura. Porém, como um dos objetivos da escola é ensinar e usar o dialeto padrão, desde o começo, os professores gostam de incentivar os alunos a ler no dialeto da escola. Isso também não tem nada de mal. Pelo contrário, é uma boa estratégia de ensino e de aprendizagem.

e) A questão acima torna-se muito complicada quando se faz o caminho inverso, ou seja, quando o aluno parte da própria fala para escrever e acertar a grafia das palavras. Quando uma pessoa observa como ela fala e aplica o princípio alfabético não faz mais do que uma transcrição fonética. O resultado conduz, geralmente, a dificuldades, porque o aluno pode ter dúvidas sobre escrever determinados sons, porque um som da língua pode ser representado por mais de uma letra, dependendo da palavra (cf. *disse, sol, paz*). Além de achar uma letra para cada som ou sílaba, o aprendiz precisa escrever ortograficamente. Transcrição fonética e ortografia são coisas muito diferentes.

Sem explicar a variação dialetal e como se faz para acertar a ortografia, os alunos ficarão com grandes traumas quando tiverem que escrever alguma coisa, sem copiar. Todos os falantes de todas as variedades dialetais de uma língua precisam ter claro que precisam decorar a ortografia, isto é, a sequência de letras de cada palavras. E isso é complicado, porque exige um esforço de memória muito grande e de uso diferente da memorização porque eles costumam decorar a fala e não a ortografia, na vida cotidiana.

Erros de ortografia estão sempre ligados a fatos da linguagem oral, ponto de partida para a escrita. Como existe disseminado entre as pessoas o preconceito baseado na variedade do falante, os erros ortográficos acabam exacerbando o preconceito e a discriminação de algumas pessoas na sociedade e mesmo na escola. Falar errado é interpretado como ignorância, falta de escola. Escrever errado demonstra falta de estudo, e assim por diante.

Porém, é curioso observar que há graus diferentes de erros ou de diferenças de uso da linguagem que afetam de modos diferentes o preconceito linguístico. Um aluno pode escrever “dici” (disse), e o erro é considerado insignificante. Se ele escrever “quaneto” em vez de “caneta”, isso chama a atenção do professor, porque o aluno não sabe regras básicas da escrita. Se ele copiar uma palavra achando que A (A) é Ce, que p (p) é js, que o (o) é ie, que n (n) é rr, então, conclui-se que ele não domina minimamente a categorização gráfica das letras: ele não sabe reconhecer as letras escritas. Isso acontece tipicamente no começo da alfabetização, quando um aluno copia seu nome *Antônio*, escrevendo *Centierrie, pato* com as letras *jsato*, etc. (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 1999). Esse problema é comum na alfabetização e é um problema grave, porque o aluno está tentando ler alguma coisa, mas ainda não sabe quais letras estão escritas, embora saiba reconhecer letras de algum modo.

A ortografia não é apenas um problema entre outros. É um problema muito sério na vida das pessoas e, muitas vezes, limita as possibilidades de trabalho. No Ensino Fundamental, o processo de alfabetização é um problema entre outros. Ao longo dos anos escolares, alguns problemas aparecem e desaparecem, surgem e vão se resolvendo por si. O mesmo deveria acontecer com os erros de ortografia. É bom lembrar que não é porque um aluno erra a ortografia que ele não sabe falar, comete erro de língua portuguesa. A fala dele continua sendo a de sempre e os erros de ortografia continuam sendo apenas erros de ortografia. Essa conclusão deveria fazer muitos autores e professores se interessarem por terem conhecimentos mais fundamentados sobre os erros de ortografia.

3 UM PROJETO ALTERNATIVO

Para uma pessoa como eu, que resolvi, apesar de tudo e de todos do meu meio acadêmico, me dedicar ao estudo linguístico da alfabetização por mais de 40 anos, não foi uma vida fácil (CAGLIARI, 1989). Fiz projetos, pesquisas, visitei museus pelo mundo, escrevi muitos artigos e vários livros sobre o assunto, mas ao chegar à minha idade, é frustrante constatar que eu, assim como vários outros pesquisadores, somos vozes bradando ao vento no deserto. Por outro lado, na minha longa caminhada por este caminho,

encontrei pessoas que trazem uma teoria sem base científica e criam a maior confusão com sérios danos para a educação, como aconteceu com a implantação na alfabetização do modelo da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), associada a uma base construtivista contestável. Mesmo fora da alfabetização, o construtivismo piagetiano é um modelo ruim como modelo psicológico, porque se apoia numa teoria cognitiva e psicolinguística de aquisição do conhecimento muito questionável. Uma criança começa a falar como um adulto, quando ainda tem apenas um ano e meio, e desenvolve a aquisição da linguagem, chegando à grande proficiência aos três anos. Como alguém pode achar que essas crianças não sabem abstrair, generalizar, e têm noções pouco precisas sobre o tempo e o espaço? A aquisição da linguagem oral não pode esperar que os falantes nativos cheguem aos sete anos para dominar processos cognitivos como a abstração e a generalização, como propõem os seguidores de Piaget. A linguagem é toda abstrata e suas regras necessitam de processos de generalização muito sofisticados.

Apesar de verem algumas ideias interessantes nas propostas do modelo psicogenético, como a prevalência da aprendizagem sobre o ensino (afinal, cada um aprende por si), alguns educadores, sobretudo linguistas, questionaram o caráter radical do modelo psicogenético da aquisição da escrita, através de níveis ou etapas preestabelecidas na mente das pessoas. Liderando aquela proposta, apareceu entre nós a pesquisadora Emília Ferreiro que foi logo se declarando pesquisadora de um determinado projeto de natureza psicogenética e não uma criadora de metodologias de alfabetização. Apesar disto, educadores brasileiros se envolveram de tal modo com as ideias da psicogênese da língua escrita, que chegaram a suprimir toda e qualquer outra proposta, nova ou antiga. Foi a introdução do desastre na alfabetização.

Logo antes dessa reviravolta na metodologia da alfabetização, o que predominava eram vários métodos, como o método fonético e outros mais antigos, com grande domínio das abordagens cartilhescas de vários tipos. No estado de São Paulo, havia um movimento sob a orientação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e, depois pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), congregando muitos pesquisadores de várias áreas e produzindo excelentes trabalhos dentro do projeto Ypê, como as ações de trabalho do Isto se Aprende com o Ciclo Básico, em associação com a TV Cultura de São Paulo (CAGLIARI, 1985). Com a instalação dos centros de apoio e de atualização dos professores, começou uma grande mudança na política educacional e nas normas escolares do estado de São Paulo (CAGLIARI, 2001). Tudo isso foi varrido como em um tsunami, da noite para o dia, porque os novos gestores da educação decidiram implementar um modelo baseado na psicogênese da língua escrita. Naquela época anterior, fiquei muito ligado às questões de alfabetização, produzindo muito material para ajudar na formação linguística de professores alfabetizadores. Como ouvia frequentemente dos alfabetizadores como usar as ideias linguísticas na prática pedagógica e melhorar a metodologia de ensino, no início de um pós-doutorado em Londres, resolvi escrever um livro, mostrando como eu faria, se fosse um professor em sala de aula de alfabetização. Daí surgiu o livro *Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu* (CAGLIARI, 1998). A proposta ia no sentido de o professor pegar qualquer palavra e explicar para os alunos como se faz para ler, sem se preocupar com as tabelas das sílabas, como faziam as cartilhas.

O livro publicado traz informações teóricas e históricas para facilitar a compreensão de um modo novo de alfabetizar. Traz sugestões metodológicas gerais, como a indicação de que o professor precisa começar conversando com os alunos a respeito de vários temas linguísticos importantes como, por exemplo, a variação dialetal, contar a história da língua portuguesa, da ortografia e dos sistemas de escrito. Para esse último tema, fiz um curto documentário para a TV Cultura e só não fiz outros porque o suporte de produção desse tipo de material foi cancelado. Nos próximos dez anos, dediquei-me a estudos de semântica cognitiva, deixando de lado as questões de alfabetização.

Com minha aposentadoria compulsória, resolvi ir além da proposta do livro que, na verdade, era dirigido aos alfabetizadores, e fazer material de aprendizagem para os alfabetizandos. Daí surgiu um projeto chamado *O Pulo do Sapo*, lembrando um artigo que tinha escrito, intitulado *O príncipe que virou sapo* (CAGLIARI, 1997). Depois de várias tentativas não satisfatórias, cheguei à conclusão de um modelo de ensino da leitura e da escrita que poderia ser facilmente usado pelo professor e pelo aluno e obter bons resultados em um tempo curto. Para facilitar a divulgação de algumas ideias que dão fundamento ao projeto, criei um site: www.alfabetizandoonline.com.

A respeito dessas e de outras questões relacionadas, escrevi muitos trabalhos, fiz inúmeras palestras, escrevi livros. Mas, um dia, cansa-se de repetir sempre a mesma história e de perceber que nossos interlocutores não querem um diálogo, porque acham que já

chegaram à verdade que eles buscam. Por isso, eles estão interessados em outras coisas. Fiquei cerca de dez anos fora do contato com professores e com escolas, me desligando da alfabetização. Voltei a me interessar pela Linguística Cognitiva e a produzir alguns trabalhos naquela área, como disse anteriormente. Até então, o meu interlocutor era o professor. Agora, o interlocutor passou a ser o aluno e o processo de ensino e de aprendizagem passou a depender totalmente da qualificação do professor. Fiz vários modelos baseados em alguns aspectos fundamentais da alfabetização, como ponto de partida, mas acabei voltando para a ideia mais antiga e mais interessante, que é partir do estudo de pares mínimos.

Ao fazer várias tentativas até chegar a um modelo aceitável para mim, o que foi muito difícil, deixei de lado as ações da escola de hoje e suas teorias, projetos e metodologias, para revelar um caminho diferente para alfabetizar.

O que resultou na versão final do meu projeto tem muito a ver com o que se aprende com a história da alfabetização, a começar pelo tamanho dos livros dos alunos, diferente dos grandes livros em uso atualmente. Trata-se de um projeto minimalista, contra o excesso de informação em pouco tempo. É meio repetitivo, porque a aprendizagem é sempre cíclica. Embora haja uma organização dada pelos conteúdos dos três livrinhos do projeto, na prática, não se considera que a ordem dada é a única maneira de ensinar e de aprender. Sempre que um aluno levantar uma questão, cabe ao professor levá-la em consideração, mesmo que tenha de explicar coisas que, segundo ele, deveriam aparecer mais adiante.

Os três livrinhos são roteiros de trabalho e não obras acabadas, fechadas e de uso fixo. As cartilhas sempre foram assim e, nisso, elas se diferenciam muito do que se apresenta hoje aos alunos como material didático. Como mencionado anteriormente, as cartilhas foram postas de lado, porque hoje só existem projetos fechados para a escola. O professor e o aluno ficaram de fora, coisa que era impossível de pensar com o método das cartilhas. Essas considerações não significam que os métodos cartilhescos não tenham problemas. Eles os têm e são muitos e graves, em grande parte não muito diferentes dos problemas dos projetos atuais.

Uma visão superficial do projeto *O Pulo do Sapo* pode achar que não passa de uma cartilha à moda antiga, revestida de certas modernidades. Não é uma cartilha. O projeto é um conjunto organizado de ideias fundamentais a respeito da alfabetização, colocadas numa ordem para facilitar o trabalho em sala de aula ao longo de dois anos. O projeto foge de modelos rígidos de aprendizagem como proposto pela psicogênese da língua escrita, preenche os vazios teóricos muito comuns nos projetos governamentais e define uma política educacional que aposta na boa formação dos professores e que dá a eles o dever de ensinar o que se espera que eles façam, por exemplo, ensinar os alunos a aprender a ler e a escrever com uma competência adequada à idade e ao desenvolvimento do estudo escolar do Ensino Fundamental brasileiro.

4 O PULO DO SAPO

Uma visão geral do projeto *O Pulo do Sapo* é apresentada a seguir.

O projeto se dedica especificamente à questão de aprender a ler e a escrever. O período de alfabetização é parte do que a escola se propõe a fazer no chamado Ensino Fundamental, que compreende os três primeiros anos do ensino regular na escola, após a pré-escola. O projeto proposto aqui compreende a alfabetização em apenas dois anos.

Na montagem das ideias em um projeto resultaram três livrinhos, cartazes, vídeos, apostilhas, sugestões de projetos para grupos de alunos, jogos, histórias infanto-juvenis, bibliografia de suporte. No primeiro livrinho, ensina-se a ler, a decifrar a escrita. É um livrinho chamado *O Pulo do Sapo*. A aprendizagem metódica da escrita aparece um pouco à frente, quando ideias a respeito da categorização gráfica e funcional da escrita já foram introduzidas, no processo de decifração. O estudo da escrita é feito através de um livrinho chamado *O Pulo do Gato*. Acompanhando as duas atividades de decifração e de escrita, há o suporte de um terceiro livrinho do tipo antologia, intitulado *O Canto do Galo*. Nele há textos de vários gêneros, incluindo cantigas tradicionais da escola de alfabetização, poesias, fábulas, biografias etc.

O projeto compreende também atividades facilitadoras para certos assuntos e problemas, jogos de vários tipos, apostila de orientação para o professor entender melhor como proceder usando o material do projeto. Uma breve apostila para explicar para os pais como o método funciona e o que se espera dele ao longo de dois anos. Há o roteiro de um vídeo, explicando os principais pontos dos livros. Na tentativa de introduzir certos temas já nos textos infanto-juvenis, escrevi algumas histórias de ficção científica, de vida de cientistas, de pessoas famosas e até de histórias interessantes tiradas da tradição cultural dos povos. O objetivo é levar os alunos desde cedo a se interessarem pela ciência, pela literatura, pela história da humanidade. Acompanha também alguns painéis para a produção de projetos, com temas como comida, bichos, frutas, flores, objetos etc.

Essa visão geral do projeto mostra que muita coisa da história da alfabetização aparece com roupa nova. Isso pode dar a impressão de que estou ressuscitando velhos métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, não é bem assim. Apesar da aparência minimalista, o projeto carrega consigo uma gama enorme de conhecimentos sobre a fala, a escrita e a leitura, além de colocar os alunos ao par de cientistas e literatos famosos, mostrando que a escola é um lugar de erudição. Já não se fala mais em Ba Be Bi Bo Bu.

O estudo das sílabas é importante, mas a unidade mais importante, como deveria ser, é a palavra. Tudo sai das palavras, como letras, sons e sílabas e tudo converge para as palavras, como a ortografia, a frase e o texto. O mundo cognitivo trabalha unindo palavras para formar ideias e traduzi-la em linguagem oral que, por sua vez, pode ser traduzida em linguagem escrita. O caminho inverso também existe. Ambos explicam o que é a leitura e a compreensão do que a linguagem oral e escrita dizem. Quando queremos dizer algo complexo, costumamos nos focar em palavras. Tirar as palavras da alfabetização é um pecado.

No projeto (*O Pulo do Sapo*), há uma distinção clara entre os dois tipos de atividades quando se trata de ensinar especificamente como se lê e como se escreve. Obviamente, numa sala há muito diálogo, o professor irá ler histórias, poesias e fazer muitas atividades através da linguagem oral, usando textos apropriados. Mas isso é outra história. Não invalida saber decifrar o que está escrito. O processo tem várias camadas de ensino e de aprendizagem, além de precisar de uma série de conhecimentos fundamentais sobre a natureza da fala e da escrita. *O Pulo do Sapo* começa com o processo de decifração que leva à leitura (decifração), depois se junta com o processo de reconhecimento da forma gráfica das letras (categorização gráfica) e de algumas relações entre letras e sons (princípio alfabético, princípio acrofônico), juntamente com a compreensão do princípio ortográfico que vai mostrar que a ortografia é um modo peculiar de grafar as palavras, de colocar as letras em certa ordem. Ao mesmo tempo, o aluno vai se encontrar com a fala e seus problemas, vai ouvir textos lidos pelo professor, decorar letra de música, brincadeiras de fala etc. Já mais para frente, vai ouvir a sua voz lendo pequenos textos, quando tudo o que estudou antes vai aparecer de modo claro, confirmando as regras aprendidas de como se lê e se escreve. Com a prática, faz-se a perfeição: o aluno vai chegar à aquisição de um automatismo de leitura fluente, próprio de quem é alfabetizado, como nós fazemos. Mesmo nesta hora, não ficamos interpretando textos para entender. Essa atividade é uma ação literária acadêmica e não uma exigência da leitura em si, sobretudo quando se lê para si mesmo.

Desse modo, o projeto trabalha com as duas dimensões da alfabetização (da letra ao texto), ensina o aluno a decifrar para poder ler, e a produzir textos de todos os tipos e gêneros, para aprender uma ação erudita de quem aprendeu a ler e a escrever. No projeto, o termo letramento aparece com as atividades avançadas do processo de alfabetização.

O projeto foi feito a partir de valores pré-estabelecidos da linguística, da psicologia e da pedagogia, sem reproduzir exatamente o que aconteceu no passado, nem o que acontece no presente, propondo um modo diferente mais pelo conteúdo do que pela forma. Ao longo de tantos anos, os alfabetizadores chegaram a algumas estratégias de ensino que, associadas a um conteúdo científico linguístico, torna o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura uma aquisição científica de conhecimentos. Não é possível que alguns alunos não aprendam a ler e a escrever no espaço de dois anos escolares. Os alunos podem aprender diretamente através de regras e de outros procedimentos metodológicos. Não precisam errar para depois aprender o certo. Sendo o primeiro encontro dos alunos com a ciência e a arte, a alfabetização precisa ser prazerosa, incentivadora e produtiva, para que todos sintam que vale a pena estudar na escola ou em casa. A alfabetização não é apenas o fundamento dos estudos escolares, é também um fundamento de comportamento de estudo e de pesquisa para o resto da vida.

Na aplicação do projeto, tudo começa com boas conversas que vão ser introduzidas por discussões orientadas pelo professor, tratando da vida, em geral, da família, da escola, da sociedade, da variação dialetal, dos preconceitos linguísticos, da formação do

cidadão que a escola se propõe fazer, das vantagens da ciência e da tecnologia no mundo moderno e de como as pessoas melhoram a vida do país e de si próprias com os estudos. Saindo das conversas iniciais, e partindo do esquema de ensino do professor, ele contará brevemente a história das línguas, dos sistemas de escrita, do alfabeto e até da história da alfabetização, mostrando como os estudos evoluíram (CAGLIARI, 2009, 2009a).

Como atividade desafiadora, levando a conhecimentos e habilidades, o professor irá trabalhar o princípio alfabético através de atividades acrofônicas, do tipo achar um nome para cada letra, a partir da pronúncia inicial dos nomes de pessoas, como em: D de Davi, A de Artur, M de Maria etc. Concomitantemente, são introduzidas as letras do alfabeto, na sua versão maiúscula, com as quais os alunos irão aprender a ler através das regras das relações entre letras e sons na leitura e entre sons e letras na escrita, cuidando para que tudo seja o mais simples possível.

Como a unidade mais importante de qualquer sistema de escrita é a palavra, o professor irá trabalhar a partir de palavras, usando a estratégia de contrapor pares mínimos, como dizem os linguistas, ou seja, duas palavras que se diferem somente pelo fato de uma delas ter um som/letra e a outra ter outro som/letra, por exemplo, contrapondo: GATO – RATO; GATO – GATA; GATA – LATA; AVÔ – AVÓ; CANETA – CARRETA; (RR tem um som só na palavra “carreta”; na palavra “caneta, pode ter ã em CAN, mas não em CARR), e assim por diante. As complicações e dificuldades aparecem a todo instante, e o professor aproveita para ir explicando, resolvendo a curiosidade dos alunos e não exigindo retorno de avaliação formal das explicações dadas.

O passo seguinte é a passagem da fala para a escrita e vice-versa. O professor começa a trabalhar com palavras escritas, mostrando em um painel as letras do alfabeto que vão sendo usadas, a partir da fala da palavra. O professor pega uma palavra como GATO, e vai explicando o desenho das letras, a ordem das letras na palavra, e o valor sonoro que cada letra tem na fala. Como diz o meu projeto, se uma pessoa souber como se lê uma palavra como SAPO, ela saberá ler qualquer palavra. Esse é o segredo do projeto. Saber, neste caso, não é simplesmente decorar, mas compreender e dominar um conjunto complexo de conhecimentos, como conhecer todas as regras que associam letras e sons (leitura) e sons e letras (escrita), todos os tipos de categorização (gráfica, funcional) e alguns princípios como o acrofônico, o alfabético, o ortográfico-alfabético (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999) etc. Como se trata de um projeto de grande magnitude, é preciso tempo e paciência para que a aprendizagem vá acontecendo. Certamente, muitas explicações serão dadas e repetidas muitas vezes, porque a aprendizagem é cíclica e, portanto o ensino também precisa ser cíclico.

O passo seguinte é trocar letras na palavra GATO para ver o que acontece: a palavra GATO vira a palavra MATO, RATO, GATA, FATO, PATO... Aqui se introduz a ideia de par mínimo envolvendo palavras e, desse modo, o processo de alfabetização não precisará de recorrer às tabelas do Ba Be Bi Bo Bu, como faziam as cartilhas. Se os linguistas do século XVI soubessem o que sabemos de linguística hoje, se conhecessem, como nós, como a fala funciona, como os sistemas de escrita funcionam, o valor da ortografia neutralizando a variação linguística etc. etc., certamente, a cartilha não teria o esquema tradicional, baseado em palavras geradoras, na seleção de sílabas de uma tabela (Ba, Be Bi, Bo Bu) para compor palavras falada ou escrita. O nome dado ao livro original era Cartinha, que remetia às cartas náuticas, onde havia os dados geográficos e estelares para as orientações da navegação. Cartilha é apenas outro modo de dizer Cartinha no sentido de tabelas e gráficos.

É preciso fazer um breve comentário sobre o que as pessoas passaram a chamar de letramento e de outros nomes, em vez de alfabetização, no Brasil. É uma questão que tem várias interpretações e propostas de trabalho. Aqui, não vou contemplar as modalidades de textos levando a diferentes abordagens do chamado letramento.

Uma das confusões que atrapalha muito a metodologia da alfabetização é achar que a compreensão da linguagem só pode ser alcançada através de textos. Na vida real, as pessoas não falam como escrevem textos. Em geral, as pessoas conversam. Também falam muitas palavras isoladamente. Por essa razão, alguns linguistas bakhtinianos acham que uma palavra já constitui um texto. Aqui, texto tem uma abordagem sintática tradicional. Na verdade, a própria compreensão de frases e de textos começa com o reconhecimento das palavras. A compreensão da linguagem não é uma simples feira de palavras, porque há muitos fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem no processo cognitivo de compreensão da linguagem (SOARES, 2018).

A perspectiva de que somente um texto pode favorecer um leitor a compreender a linguagem levou algumas pessoas a diferenciar alfabetização de letramento. A proposta é fazer a aprendizagem da leitura somente a partir de textos, desde o início dos estudos na escola. Essa também já foi uma ideia que apareceu no começo do século passado, associada aos métodos analíticos e se contrapondo com os métodos sintéticos, como o método fonético. A abordagem moderna propõe que a decifração sistemática e organizada em graus de dificuldade deve ser totalmente descartada. É muito estranho alguém achar que uma frase como “O macaco brinca no lago do pato” não possa ser entendida diretamente pelas crianças. As frases costumam ser motivações para o ensino e ninguém acha que precisa fazer análise de interpretação de texto para usar uma frase como essa. Achar que a frase acima está fora do contexto é não saber lidar com a linguagem. Usamos muito do que falamos fora do contexto, porque assumimos que os falantes irão conseguir entender. Uma frase como “O elefante é um animal grande” só pode ser entendida quando alguém conhecer pessoalmente um elefante adulto e constatar que ele é, realmente, muito grande? Quando a ideia de letramento leva a esse tipo de conclusão, isso é inadmissível. É um equívoco metodológico.

A palavra *letramento* tem também um sentido tradicional de alfabetização, motivado pela ideia de estudo das letras para aprender a ler. A palavra letramento refere-se a uma tradução da palavra inglesa *literacy* (cf. *illiterate...*) que existe em inglês com o mesmo significado de *alphabetization*. Muda o nome, mas não muda a natureza dos fatos. Ideias mais extremistas começaram com alguns linguistas que acharam que só se deve trabalhar com texto em qualquer hipótese, inclusive na alfabetização, seguindo um modelo de ver a linguagem proposto por Bakhtin (1895-1975) (CAGLIARI; GIOVANI, 2015). Esse tipo de abordagem exige muito do professor e dos alunos, porque as regras da decifração são postas de lado, porém, na realidade, precisam estar na mente das pessoas para que elas tenham condições de decifrar a escrita de um texto. Na alfabetização, um aluno só vai entender um texto se primeiro souber decifrá-lo. Isso só é possível depois que o aluno souber ler e tiver uma experiência de produção de escrita com palavras isoladas, frases, até atingir pequenos e grandes textos. O contexto de palavra isolada, na verdade, é uma palavra num contexto de aprendizagem. No projeto *O Pulo do Sapo*, o termo letramento aparece com as atividades avançadas do processo de alfabetização, quando o que predomina é a leitura variada e produção de escrita em pesquisas e com outras finalidades.

Mais recentemente, surgiram novos termos para o trabalho de alfabetizar, como literacia e numeracia, referindo-se ao trabalho de decifração das palavras e dos números. Na prática, a literacia segue as propostas da psicogênese da língua escrita e, para o ensino infantil, segue outras estratégias, como a “alfabetização por evidências”, conforme livros do PNLD (<https://www.edocente.com.br/pnld/2022-infantil>). Magda Soares (2020) lançou um livro intitulado *Alfaletrar*, trabalhando dentro do modelo da psicogênese da língua escrita, com modificações.

5 UMA PERSPECTIVA FUTURA

Apesar de se constatar que muitas questões linguísticas importantes ainda estão fora das escolas, do alcance dos alfabetizadores e não constam dos currículos de formação de professores, nota-se também que tem havido um avanço metodológico com o auxílio da Linguística Moderna. Isso acontece por três fatores: 1) nos projetos da última década, têm aparecido referências a questões linguísticas, mesmo que de modo muito reduzido; 2) nas bibliografias de concursos, de projetos, de livros, de artigos sobre alfabetização, constam referências a trabalhos importantes de linguistas; 3) tem aparecido um número expressivo de vídeos, de uso das redes sociais, com a participação de linguistas ou de professores que se interessam por discutir problemas de alfabetização, levando em consideração questões linguísticas. É um bom indicativo de que alguma coisa está mudando. Como uma ideia puxa outra, quando uma pessoa descobre, por exemplo, como a variação dialetal afeta o modo como se escreve ortograficamente, ela vai encontrar naquela discussão problemas de preconceito e de discriminação pela linguagem, como a ortografia domina a escrita ortográfica etc.

Por outro lado, é preciso enfatizar o fato de os nossos professores alfabetizadores terem dificuldades financeiras para desempenhar bem o próprio trabalho, adquirindo equipamentos modernos, livros e acesso a material pago via Internet. Essa questão ficou muito clara e exposta durante estes dois anos e pouco de pandemia com ensino a distância. A pandemia veio revelar como algumas pessoas têm imaginação e dedicação à docência, como algumas famílias colaboraram para que os filhos pudessem continuar estudando. Por outro lado, a pandemia veio mostrar também como muitos professores não se interessaram pelo trabalho educativo nas situações

de exceção impostas pela pandemia. O resultado disso tudo é uma situação muito complicada na volta ao trabalho presencial. Certamente, uma avaliação cuidadosa, geral irá mostrar o que ficou faltando e o que deverá ser conquistado em novas situações de ensino e de avaliação.

É nestas horas que o valor científico dos métodos é mais bem avaliado, assim como as políticas educacionais e a competência dos professores. Há mais de duas décadas, desde 1998, foi implantado no Estado de São Paulo um regime de promoção automática (depois, progressão continuada) por blocos de anos (LIMA, 2018). Houve uma enorme reação contra injustificada porque mal entendida. Houve um desarranjo no modo como os alunos passavam de um ano escolar para outro e os educadores não sabiam como educar em meio a um certo caos. O caso da alfabetização foi o mais grave. A promoção automática, por outro lado, veio mostrar como o fracasso do ensino era uma realidade latente. Os alunos não aprendiam de fato, mas decoravam coisas para passar de ano com as provas (CAGLIARI, 1988).

De certo modo, ao retomar as atividades presenciais neste momento, já começamos a ver uma realidade semelhante à que foi revelada quando houve a proposta da promoção automática. Certamente, haverá arranjos para jogar para debaixo do tapete muitos problemas indesejáveis, revelados pela pandemia, e tocar para frente programas e currículos, deixando grandes vazios na formação de muitos alunos. Agora, mais do que nunca, é preciso ensinar os alunos a estudar também fora da escola, conscientes das vantagens que uma boa formação traz para a vida das pessoas e do país. Aprender é uma ação solitária, porque cada um aprende por si, do próprio jeito. A escola ajuda, mas não é tudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

CAGLIARI, L. C. *Projeto Pulo do Sapo*. Alfabetizando online. 2019. Disponível em: <https://www.alfabetizandoonline.com/projeto-pulo-do-sapo>. Acesso em: 1 dez. 2022.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (org.). *Ortografia da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ed. Contexto. 2009. p.17-52.

CAGLIARI, L. C. *A história do alfabeto*. São Paulo: Ed. Paulistana. 2009a.

CAGLIARI, L. C. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: LAMPRECHT, R.; MENUZZI, S. (org.). *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, vol. 36, n. 3. 2001. p. 47-66.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BA-BE-BI-B0-BU*. São Paulo: Editora Scipione. 1998.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa da do Psicólogo. 3ª ed. revista e atualizada. 1997. p. 193-224.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. A escola não deve reprovar ninguém. In: *Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita (Editora Abril). 1988, Ano III, n. 26. p. 26-28 (entrevista).

CAGLIARI, L. C. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. In: *Projeto Ipê - Ciclo Básico*. São Paulo: CENP-SE-SP, 1985. p. 45-60.

CAGLIARI, L. C.; GIOVANI, F. *Letras e textos*. São Paulo: Paulistana, 2015.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. S. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas. 2009.

CORRÊA, G. 4 em cada 10 crianças de 6 a 7 anos não sabem ler e escrever. In: *Jornal Folha de São Paulo*, Cotidiano B1, 9 fev. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIMA, E. S. *Promoção automática x progressão continuada: o nó da organização escolar em ciclos*. Porto Alegre: GEPA, 4, 2018.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras. 1999.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, M. *Alfaletrar*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.



Recebido em 24/10/2021. Aceito em 05/01/2022.

ENTREVISTA | *ENTREVISTA* | INTERVIEW



**ENTREVISTA COM MAGDA SOARES*:
VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS
SOBRE EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO
E DOCÊNCIA**

Entrevista concedida a Fabiana Giovani e Ana Cláudia de Souza**

* **Sobre a entrevistada:** Magda Becker Soares foi professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participou da criação da Faculdade de Educação. Atuou como consultora da rede municipal de educação de Lagoa Santa (MG), participando ativamente da formação de alfabetizadoras e da alfabetização das crianças. É autora de livros didáticos e de importantes pesquisas e obras sobre o ensino de língua portuguesa e a alfabetização, entre as quais se citam: “Português através de textos” (1990), “Letramento: um tema em três gêneros” (1998), “Alfabetização: a questão dos métodos” (2017) e “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020).

** **Sobre as entrevistadoras:** Fabiana Giovani e Ana Cláudia de Souza organizam este dossiê que trata de linguísticas da alfabetização. Ambas são professoras do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mails: fabiana.giovani@ufsc.br e ana.claudia.souza@ufsc.br.

A INESPERADA PARTIDA DA PROFESSORA MAGDA: NOTA EXPLICATIVA DO CONTEXTO DESTA ENTREVISTA

A professora Magda Soares que, lamentavelmente, nos deixou no primeiro dia de 2023, nos concedeu esta entrevista, por escrito, em 19 de abril de 2022. Mais do que as generosas palavras da entrevista, Magda nos proporcionou (ou presenteou com) três encontros virtuais que levaremos conosco em memória, em registros verbais orais e em transcrições escritas, que pretendemos compartilhar com os leitores tão logo o trabalho sobre o material esteja concluído. Desses encontros, promovidos a partir da entrevista escrita que aqui apresentamos ao leitor, resultou a riqueza da interação entre ela, João Wanderley Geraldi e nós, que nos tornamos mais espectadoras do que entrevistadoras de tão bonitos e potentes diálogos, que nos revelaram dois militantes apaixonados pela educação e esperançosos inveterados!

PALAVRAS INICIAIS

Magda Soares é um dos grandes nomes da pesquisa em alfabetização no Brasil. Sua trajetória de formação, pesquisa e ensino fazem com que toda sua dedicação a uma das principais questões da educação nacional – a alfabetização de crianças, jovens e adultos – tenha consistência, coerência e significativa relevância que não se medem em número de publicações tampouco em tempo de trabalho, ainda que ambos sejam bastante amplos. Magda Soares está para além do seu tempo. Sua luta é também a nossa luta. Como docentes que se dedicam ao ensino do ler e do escrever e ao investimento em uma verdadeira democracia, ela nos inspira a manter firmes os propósitos e as ações com vistas à efetiva alfabetização de cada um e cada uma que constituem a nação brasileira. Foi com grande satisfação que tivemos a oportunidade de propor esta entrevista, que se pretende de caráter narrativo, trazendo à tona um universo bastante particular da Professora Magda, que nos contempla com mais uma aula.

O DIÁLOGO COM MAGDA SOARES

A senhora poderia nos contar um pouco da sua história até a docência e a pesquisa em alfabetização? O que a trouxe para esta área e nela a manteve tão aguerridamente?

Magda: Gostei do advérbio "aguerridamente" ... expressa bem minha permanente luta, meio belicosa mesmo, sobretudo nos tempos sombrios que estamos vivendo atualmente no Brasil, luta pela democracia, pela educação e particularmente pelo direito de acesso ao mundo da escrita pelas camadas populares, as classes oprimidas, como as caracteriza tão bem Paulo Freire.

Eu fiz o curso de Letras nos distantes anos 1950. Confesso que a motivação foi o fascínio pela literatura e pela língua, leitora voraz que eu fui desde criança. Pertencente à classe média, não me preocupava em buscar um curso superior que me levasse a um bom emprego, nem mesmo cogitava de ser professora (não fui do tipo que dava "aulinha" para as bonecas...). Mas quando me formei, e ciente de que não me enquadrava no destino de "espera marido", como era próprio da geração feminina naquela época, tornei-me professora. Comecei em uma escola municipal pública, ao pé de uma grande favela, para ensinar Português no que então se chamava "curso normal", preparatório para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, e também acompanhar o estágio nas classes de alfabetização das alunas, a maioria delas proveniente de uma grande favela próxima da escola. Para aquelas moças, o curso normal, oferecido então em grande parte das escolas públicas municipais, era quase a única alternativa para conquista rápida de um emprego: dispensando curso superior, podiam entrar imediatamente no mercado de trabalho como professoras das séries iniciais.

Foi então que, no convívio com as alunas e seu universo social e cultural e com as crianças das classes em que elas realizavam o estágio para a docência, crianças daquela mesma favela e imediações, "descobri" as camadas populares que só conhecia "de nome", foi um verdadeiro rito de passagem. Estávamos nos anos 1960, chegando à ditadura militar, e foi então que fiz outra descoberta que me fez compreender aquele rito de passagem: a descoberta de Paulo Freire. Imersa na educação e na cultura de jovens e crianças das camadas populares, fui compreendendo, junto a elas e por elas, a "leitura do mundo" que faziam, e assim fui compreendendo como levá-las à "leitura da palavra". Tornei-me freiriana convicta, não por muito falar ou escrever sobre Paulo Freire, mas por muito viver e praticar o que dele aprendi, e o que me manteve, e ainda me mantém "aguerridamente" na luta pela educação e pela alfabetização nas escolas públicas, particularmente as municipais, é a fidelidade à filosofia e à pedagogia do meu mestre Paulo Freire.

Como a senhora concebe o entrelaçamento entre os estudos linguísticos e o ensino do Português, considerando algumas das diferentes correntes teóricas que abordam o tema nas grandes áreas dos estudos linguísticos e educacionais?

Magda: Minha formação em Linguística foi sobretudo por autodidatismo; quando cursei Letras, não havia a disciplina Linguística no currículo dos cursos de Letras. Essa disciplina só passou a fazer parte do Currículo Mínimo desses cursos em 1963; eu me formei em 1954. No currículo de meu curso de Letras, na parte dedicada à língua, tínhamos Filologia, Sintaxe, Morfologia, sempre no quadro de uma gramática normativa. O que me alertou para o estudo da língua como um objeto científico, e não normativo, foi o professor de Latim, que considero um precursor da Linguística no Brasil, pois desenvolvia o estudo do Latim como o estudo de um objeto científico e assim me fez pensar na necessidade do estudo do português também como o estudo de um objeto científico. Assim é que fui conduzida à Linguística.

Durante os 10 anos em que ensinei e aprendi a ensinar em escolas públicas, refletindo sobre peculiaridades da língua portuguesa que punham sob suspeita a gramática normativa, dediquei-me a conquistar conhecimentos linguísticos por meio de muitas leituras, conversas e orientação de colegas linguistas com quem sempre mantive contato próximo e enriquecedor. Convivendo com as camadas populares e enfrentando frequentemente diferentes modalidades de uso da língua que encontrava nas escolas públicas, não só em crianças, mas também em suas famílias e mesmo em professores, me surpreendia o preconceito linguístico, social e cultural das classes privilegiadas contra o uso da língua pelas camadas populares. Expandi e aprofundi meus estudos e pesquisas na área da Sociolinguística, mas também na perspectiva da Sociologia da Linguagem e da Educação que vinham sendo desenvolvidas fora do Brasil em países em que a imigração e a estratificação social já criavam preconceitos linguísticos e sociais.

Quando me tornei professora da UFMG, pude desenvolver com meus alunos da pós-graduação pesquisas sobre variantes linguísticas nas escolas públicas. De minhas muitas leituras e de resultados de pesquisas resultou o livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, em que anuncio e denuncio as discriminações de crianças nas escolas com base no uso diferenciado da língua (não só nas escolas, mas em toda a sociedade). Esta é uma das minhas lutas permanentes na formação de professores, luta contra a convicção de que existe um único Português, que ensinar Português é ensinar a falar e escrever “certo”, de acordo com a gramática normativa, afinal, era o que lhes tido ensinado na educação básica. Ainda hoje esbarramos com frequência na concepção de ensino de Português como ensino da gramática normativa. Inspirada por minha aprendizagem do latim no curso de Letras, com base em textos de autores latinos, e também influenciada pelo ensino do Francês como língua materna, que encontrava em livros didáticos usados na França, decidi tentar, em minhas aulas de Português e de formação de professores, um ensino do e pelo texto. Sempre com o desejo de chegar às escolas, supus que o livro didático poderia levar aos professores a proposta de um ensino pelo texto, e já no final dos anos 1960 escrevi uma coleção didática denominada “Português através de textos” e continuei escrevendo sucessivas coleções de livros didáticos, em que procurava acompanhar o desenvolvimento dos estudos linguísticos e sociolinguísticos, e ainda com a contribuição fundamental da Linguística Textual. Desiludida com a “indústria” do livro didático que se estendeu neste país a partir dos anos 1970, fui tomando outros caminhos na luta por um ensino de qualidade do Português: pesquisas sobre o uso de livros didáticos nas escolas me mostraram a distorção do que os livros propunham, estudos sobre a formação de professores para o ensino do Português evidenciavam uma orientação em geral afastada da realidade do ensino. Resultados sempre precários dos alunos durante os anos do ensino fundamental me convenceram que era preciso começar do ponto de partida: dos anos iniciais, quando se desenvolve a língua oral das crianças e se introduz as crianças na língua escrita. Foi outro rito de passagem: dirigi meus estudos e pesquisas para a alfabetização, a leitura e a produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como a senhora avalia a formação inicial do alfabetizador pelas universidades brasileiras, levando em consideração a Pedagogia e a inserção indireta da área das Letras? Qual o papel da formação continuada neste contexto?

Magda: Tenho dúvidas se podemos falar em formação do alfabetizador nas universidades brasileiras. Em termos da legislação educacional, essa formação cabe aos cursos de Pedagogia, que por definição forma professores para a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, nessa formação incluída a alfabetização. Mas a licenciatura – a formação para o ensino nessas séries – não tem tido o lugar relevante que deveria ter nos cursos de Pedagogia, apesar da importância que tem a educação escolar inicial das crianças.

O curso de Pedagogia persegue muitos outros objetivos além da formação de professores: visa a desenvolver conhecimentos na área da educação de forma ampla, incluindo disciplinas como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Política, História, para dar apenas alguns exemplos, disciplinas cuja denominação vem sempre acompanhada do complemento “da educação”, e na verdade preparam não propriamente “professores”, mas “pedagogos”, profissionais habilitados a exercer atividades nas mais diversas instâncias que envolvam ações educativas em instituições não escolares, como empresas, hospitais, em projetos e programas educativos não escolares.

Considerando o objetivo talvez principal dos cursos de Pedagogia, a formação para o ensino escolar, ao curso caberia habilitar professores para os currículos da educação infantil e das séries iniciais, o que inclui um grande número de conteúdos, incorporados na BNCC: o ensino da língua, oral e escrita, aqui incluídas a alfabetização, a leitura e a produção de textos, o ensino da matemática, das ciências, da geografia, da história. Alunos de cursos de Pedagogia trazem conhecimentos relativos a esses conteúdos apenas do que aprenderam na educação básica, não suficientes para que sejam capazes de transpor de forma adequada, simplificando sem falsificar, esses conhecimentos para o nível linguístico e cognitivo de crianças.

Os cursos de Pedagogia incluem em geral disciplinas sobre *como* ensinar e estágios de práticas de ensino, e com pouco tempo nos currículos das licenciaturas dedicado a essas disciplinas.

No que se refere à alfabetização, objeto da pergunta (desculpem a digressão que julguei necessário fazer nos parágrafos anteriores para situar a alfabetização), a questão é mais grave porque o engano que vem persistindo em nosso país no processo de alfabetizar crianças e adultos, e tem gerado o renitente fracasso na alfabetização, explica-se porque, apesar dos estudos linguísticos e cognitivos que já vêm há muito tempo se voltando para orientar as crianças à apropriação do complexo sistema alfabético e às normas ortográficas, e ao uso desse sistema para ler e escrever textos, não chegaram à formação de alfabetizadores. Os cursos de Pedagogia oferecem, e na verdade apenas alguns cursos de Pedagogia, e em geral como disciplina optativa, alguma disciplina denominada “alfabetização e letramento”, ou algo semelhante, mas com foco sobretudo no *como ensinar*, não no *como a criança aprende* o sistema de escrita alfabética. Veja-se a insistência e persistência da questão do “método de alfabetização”. É que não se tem incluído na formação de alfabetizadores a necessária base em estudos linguísticos – fonologia, linguística textual, sociolinguística. Defendo, e é o que tenho feito quando me dedico à formação de professores para a alfabetização, a leitura e a produção de textos (não separo alfabetização e letramento), que é indispensável a inclusão nessa formação de disciplinas da área das ciências linguísticas, desde que voltadas explicitamente para o objeto “processos de aprendizagem da língua escrita”. Da mesma forma, é indispensável na formação para a alfabetização e o letramento disciplinas da área das ciências psicológicas, psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva. Uma articulação do currículo da licenciatura do curso de Pedagogia com os currículos dos cursos de Letras e de Psicologia poderia ser uma solução, ou, melhor ainda, dar à formação para a alfabetização e o letramento uma especificidade, um currículo próprio, não apenas uma das possíveis opções de um curso de Pedagogia.

Na sua opinião, qual a importância de Paulo Freire para o cenário educacional brasileiro e para os estudos de alfabetização? O que pensa da forma como ele tem sido reconhecido no cenário político atual?

Magda: Como já disse em resposta a uma pergunta anterior, Paulo Freire teve e tem uma importância fundamental na minha formação e na minha atuação no campo da educação. Deveria ter essa importância para a formação e a atuação de todos os professores, não só alfabetizadores, todos os professores. Paulo Freire é quase sempre ligado à alfabetização, chegam a falar sobre o “método de alfabetização de Paulo Freire”, embora ele mesmo tenha sempre rejeitado que tivesse proposto um método; o que ele realmente nos ensinou, e continua nos ensinando pela leitura e releitura de seus muitos livros, é uma concepção de educação para a conquista de igualdade, de equidade, e uma relação de compreensão e empatia com os que partilhamos a vida neste planeta, uma maneira de viver e interagir com os próximos e os distantes (lembre-se sua corajosa luta em países da África em favor dos colonizados). Os atores do cenário político atual não conhecem a vida e os livros de Paulo Freire, nada sabem do que ele escreveu e fez, nem têm sensibilidade para compreender o que ele nos ensina, por isso se rebelam contra o respeito, a admiração, a fidelidade a ele, nosso patrono, queiram ou não queiram esses que vêm destruindo a educação no cenário atual.

Quanto a Emília Ferreiro e sua psicogênese, como compreende o seu papel na história e no cenário de alfabetização brasileiro?

Magda: Emília Ferreiro deu uma grande colaboração para nosso entendimento do processo de alfabetização. Não propôs um método de alfabetização, e muitas vezes rejeitou publicamente que teria criado um “método construtivista”, como foi, e ainda é, muito repetido pelo mau entendimento do que é “construtivismo”. O inestimável esclarecimento que Emília Ferreiro trouxe para a área da alfabetização foi identificar, com evidências científicas (que, diga-se de passagem, não são exclusividade do método fônico, como pretendem os que des governam a educação atualmente), a psicogênese da escrita na criança e assim esclarecer o processo cognitivo e linguístico da criança na aprendizagem do sistema alfabético da escrita. Considero que as fases que ela identificou nesse processo constituem o eixo fundamental a partir do qual temos pesquisado e praticado a alfabetização, completando-o com outros aspectos que conduzem a criança em seu processo psicogenético de aprendizagem, como o desenvolvimento da consciência fonológica, a aprendizagem sistemática das letras. É preciso ainda não esquecer que Emília Ferreiro vai muito além da pesquisa sobre a psicogênese da escrita; tem desenvolvido e publicado muitas pesquisas que estudam mais miudamente as etapas da psicogênese esclarecendo peculiaridades do processo de alfabetização, e também pesquisas sobre a produção de textos pelas crianças que enriquecem nossa compreensão da aprendizagem da escrita.

Que leitura(s) a senhora faz da atual política brasileira de alfabetização e como avalia o porvir no cenário da alfabetização, pós-pandemia, em termos de políticas públicas e de sala de aula?

Magda: A única leitura que se pode fazer da atual política brasileira é que ela tem destruído o sistema educacional brasileiro, não só no que se refere à alfabetização, mas a todo o sistema: a educação básica, a educação superior, a pós-graduação. Regredimos anos, nem sei quantos, no caminho que vínhamos penosamente trilhando para avançar em qualidade e equidade na educação. Para mim, é revoltante e terrivelmente frustrante ter trabalhado durante mais de 70 anos na educação pública, pela educação pública, com fé, com esperança, acreditando que poderíamos alcançar a utopia que Paulo Freire perseguia, e chegar ao fim da vida — estou chegando aos 90 anos — vendo que nada que perseguíamos chegamos a alcançar, que o que já tínhamos alcançado vem sendo destruído. Antes de pensar na pós-pandemia, temos de pensar na absoluta ausência da política educacional para orientar as escolas, as universidades, toda a sociedade no enfrentamento à pandemia. Se é que já chegamos à pós-pandemia, continuamos vivendo a incerteza, procurando caminhos para minimizar o enorme prejuízo para os estudantes afastados das escolas por tanto tempo, sobretudo as crianças em fase de alfabetização, um processo que tem seu momento adequado no processo de desenvolvimento da criança e depende fundamentalmente de orientação pedagógica. O que pode nos animar um pouco é o esforço que as escolas públicas e as universidades estão fazendo para recuperar o que nem sempre é recuperável, procurando caminhos e soluções.

A senhora é uma referência de extrema importância para os estudos em alfabetização e letramento no cenário brasileiro, especialmente, para nós, organizadoras deste dossiê. Que mensagem gostaria de deixar para aqueles que já estão e/ou que querem mergulhar no universo do trabalho pedagógico e de pesquisa na alfabetização?

Magda: Deixo como mensagem palavras de Paulo Freire que têm sido meu guia, me têm mantido combativa e persistente na luta pela educação; que as palavras dele mantenham persistentes os que, como eu, pretendam dedicar sua vida à educação:

Se não estou no mundo apenas para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Paulo Freire)



Recebida e Aceita em 14/06/2022.

TRIBUTO À PROFESSORA MAGDA BECKER SOARES

HOMENAJE A MAGDA BECKER SOARES

TRIBUTE TO MAGDA BECKER SOARES

ALGUMAS POUCAS PALAVRAS

Ao tomar conhecimento da viagem da Professora Magda Soares, dialogamos com o editor da *Fórum Linguístico* e com os autores e autoras de cujos textos este dossiê se constitui, com o propósito de construirmos juntos, cada um a partir das suas vivências com Magda e sua produção, uma homenagem a ela. Nossos queridos colegas prontamente aceitaram e vieram conosco neste passeio pelas memórias e pela (con)vivência registrada pela/na história. Respeitando as diferenças, os textos que compõem este tributo respeitam as particularidades das experiências e os desejos de fala de cada um e cada uma de nós em relação à Professora Magda. São textos bastante diversos quanto à forma, estilo e conteúdo, mas todos demonstram o carinho que temos pela Professora e também sua relevante contribuição à ciência, à educação e à luta política pela democracia. Gostaríamos ainda de agradecer de modo especial ao professor Wanderley por ter nos apresentado a Magda e com ela nos proporcionar os ricos diálogos durante os três encontros virtuais que tivemos ao longo de 2022. Estamos todas e todos juntos e juntos permaneceremos nesta jornada.

Grande abraço,

Ana Cláudia de Souza e Fabiana Giovani
(Organizadoras do dossiê *As linguísticas da alfabetização*)

**MAGDA SOARES, LEGADO PARA
OS EDUCADORES
POR LEONOR SCLIAR-CABRAL**

Faleceu, aos 90 anos, a insigne cientista e educadora Magda Becker Soares, a quem tanto deve a alfabetização para o letramento, no Brasil.

Rememoremos o percurso trilhado nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão, das assessorias, da gestão e, principalmente, na formação de mestres, doutores e professores.

ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO

Graduou-se em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1953), de onde sua sólida formação em Linguística, Língua Portuguesa e respectiva literatura, bem como suas leituras subsequentes em Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso, o que lhe possibilitou aplicá-las na orientação de muitas das 54 dissertações de mestrado, como a de Santuza Amorim da Silva, “Práticas e possibilidades de leitura na escola” (1997); a de Gladys Agmar Sá Rocha, “A apropriação do texto escrito pela criança: construção de sentidos e condições de produção” (1998); a de Rosa Maria Drumond Costa, “Fora da escola e dentro dela: a literatura na vida de seus leitores” (1998); a de Gláucia Maria dos Santos Jorge, “A sala de aula na educação de jovens e adultos: processos interativos” (2000); a de Maria Therezinha Saad Bedran, “A leitura na escola de 1º grau: gerando o desprazer do texto?” (1988); a de Clénice Griffó, “Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas de aprendizagem” (1996); a de Jane Quintiliano Guimarães, “Tipologias textuais e produção de texto na escola” (1995); a de Cancionila Janzkovski Cardoso, “Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar” (1995); a de Aracy Alves Martins Evangelista, “Condições de construção de leitores alfabetizando: um estudo na escola e na família em camadas populares” (1993); a de Marildes Marinho Miranda, “Os usos sociais da escrita no cotidiano das camadas sociais” (1991); a de Carlos Henrique de Souza Gerken, “Caçadores de esperança: a conquista da escrita por jovens hortigranjeiros de Ibirité” (1991); a de Heliana Maria Brina Brandão, “Nem sapo, nem príncipe: uma leitura das leituras produzidas por camadas sociais diferentes” (1991); a de Leiva de Figueiredo Viana Leal, “A escrita aprisionada: uma análise da produção de texto na escola” (1991); a de Antonio Augusto Batista, “Aula de Português: discurso, conhecimento e escola” (1990); a de Edite Ione dos Santos Frigotto, “Concepções de linguagem e o ensino da língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado” (1990); a de Guido de Almeida, “O professor que não ensina: uma leitura do discurso do profissional do magistério” (1983); a de Maria Helena de Almeida Ribeiro Straling, “Interferências da língua oral no processo de estruturação da escrita escolar” (1990); a de Regina Lucia Peret Del’isola, “Leitura: inferências e contexto sociocultural” (1988); a de Maria Antonieta Antunes Cunha, “Literatura infantil: a procura do leitor” (1986); a de Marilene Valeria Diniz, “Métodos de alfabetização: pressupostos linguísticos” (1987); a de Alzirina Miranda dos Santos, “A formação do professor alfabetizador: a faceta linguística” (1986); a de Maria Ribeiro dos Santos, “A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos” (1979) e a de Maria Inês Mattos Coelho, “A expressão linguística escrita de estudantes da 4ª série da escola de 1º Grau: fatores diferenciais, implicações para a realização escolar e relações com a prática pedagógica” (1979).

A sólida formação em Linguística e Língua Portuguesa e respectiva literatura, bem como suas leituras subsequentes em Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso, também foram essenciais à orientação de algumas das dez teses de doutorado que Magda Soares orientou, como a de Cancionila Janzkovski Cardoso, “A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal” (2000); a de Neusa Salim Miranda “A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores” (2000); a de Leiva de Figueiredo Viana Leal, “Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal” (1999); a de Maria da Graça Ferreira da Costa Val, “Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização” (1996) e a de Antônio Augusto Gomes Batista, “Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios” (1996).

Magda Soares doutorou-se em Didática pela Universidade Federal de Minas Gerais em 1962, de que resultou, igualmente, uma profícua produção em pesquisa, ensino, extensão, consultorias e gestão. Atuou especificamente em tópicos como Formação de

Professores, Didática, Teorias e Metodologias da Alfabetização, Avaliação de Aprendizagem, a Natureza Política do Processo Educativo e Estatística na Educação.

Entre as 54 dissertações de mestrado, na Área da Educação, que Magda Soares orientou, citam-se a de Márcia Helena Nunes Monteiro, “A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: estudo exploratório de alfabetizadoras bem sucedidas” (2000); a de Santuza Amorim da Silva, “Práticas e possibilidades de leitura na escola” (1997); a de Mônica Correia Baptista, “A (de) formação da professora alfabetizadora” (1996); a de Mary Francisca Guimarães, “Preconceito racial em questão: a leitura dos alunos” (1996); a de Ceris Salete Ribas da Silva, “Condições de construção de um saber pedagógico no contexto escolar” (1995); a de Maurilane de Souza Biccias, “Creches comunitárias, como se constroem e se institucionalizam” (1995); a de Martha Lourenço Vieira, “Construtivismo: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do Construtivismo” (1995); a de Ceris Leite Prado, “Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos: um estudo no Centro de Línguas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte” (1995); a de Maria Manuela Alves Garcia, “Tempos pioneiros: a constituição do campo da didática no ensino superior” (1994); a de Valeria Barbosa de Resende, “A produção do fracasso e do sucesso na alfabetização de crianças das camadas populares” (1994); a de Francisca Izabel Pereira Maciel, “O analfabeto: vida e lida sem escrita” (1994); a de Isabel Cristina Alves da Silva Frade, “Mudança de resistência à mudança na escola pública: uma análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”” (1993); a de Dilma Alves Rodrigues, “O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho” (1993); a de Maria Lucia Castanheira, “Entrada na escola, saída da escrita” (1991); a de Maria Terezinha Barude Fernandes, “Professores alfabetizados da região sul de Minas Gerais: caracterização” (1989); a de Avani Avelar Xavier Lanza, “Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório” (1988); a de Maria Leticia Fonseca Barreto, “Velhice, fantasia e realidade social” (1988); a de Elizabete Caetano da Silva, “A constituição de turmas de alfabetização: mecanismos de marginalização e exclusão na escola” (1988); a de Rosa Maria Ferreira Guedes, “Testes de leitura: O discurso do professor em questão” (1988); a de Doris Freire Costa, “Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar” (1987); a de Leda Barbosa Mendes Oliveira, “Encontros e desencontros: a entrada no palco escolar” (1986); a de Alaide Inah González, “A trama da escola: um revólver sob bombons: uma análise da função da escola pela ótica do teatro” (1986); a de Ana Lúcia Amaral, “A pseudo-democratização da escola normal: um estudo no Instituto de Educação de Minas Gerais” (1985); a de Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello, “A diferente distribuição do saber escolar: um estudo da discriminação social através dos programas de ensino” (1985); a de Marisilda Sacani Sancevero, “A didática e a prática” (1984); a de Ceres Maria Pinheiro Ribeiro, “Estudo da mudança curricular no ensino médio da Universidade Federal de Minas Gerais” (1983); a de Ceres Maria Pinheiro Ribeiro, “Estudo da mudança curricular no ensino médio da Universidade Federal de Minas Gerais” (1983); a de Maria Rita Neto Sales Oliveira, “O conteúdo atual da Didática: um discurso da neutralidade” (1980); a de Maria Luiza de Almeida Cunha Ferreira, “Alunos de suplência de 1º Grau em periferia urbana: estudo exploratório” (1980) e a de Maria Aparecida de Mattos Garcia, “Construção de módulos de treinamento para qualificação profissional” (1978).

Entre as dez teses de doutorado, na Área da Educação, que Magda Soares orientou, citam-se a de Gladys Agmar Sá Rocha, “Concepção de alfabetização e analfabetismo em campanhas de alfabetização” (2004); a de Aracy Alves Martins Evangelista, “A escolarização da literatura entre ensinamentos e mediação cultural: formação e atuação de quatro professores” (2001); a de Francisca Izabel Pereira Maciel, “Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais” (2001) e a de Isabel Cristina Alves da Silva Frade, “Imprensa pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores” (2000).

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A produção bibliográfica de Magda Soares é impressionante: os artigos completos publicados em periódicos totalizam 48; os capítulos em livros, 26, enquanto os livros somam 15.

Entre os artigos publicados em periódicos, destacam-se “Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização”. Na conclusão, diz a autora:

[...] procurei identificar o movimento de continuidades e mudanças na pesquisa em Educação, tomando como um “caso exemplar” a pesquisa em alfabetização, tal como aparece em dissertações e teses. Para isso, assumi a perspectiva de uma análise interna dessas

continuidades e mudanças e, para desenvolvê-la, considerei dois conceitos: paradigmas e focos. Com relação a paradigmas, propus a hipótese de que o que vem ocorrendo são predominâncias, mais que mudanças – ora predomina o paradigma positivista, ora o interpretativo (SOARES, 2006, p. 412-3).

Outro artigo, mais recente, em coautoria com Sara Mourão Monteiro, é “Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização”. No resumo, as autoras expõem:

O conhecimento das correspondências grafema-fonema fornece um sistema mnemônico que contribui para a formação dos leitores iniciantes, favorecendo o desenvolvimento da fluência e da compreensão na leitura. Entretanto, muitas crianças apresentam dificuldade no processo de mapeamento automático da escrita das palavras e de sua pronúncia e podem necessitar de muito mais treino para atingir um nível normal de aprendizagem da leitura. Esta pesquisa examinou as estratégias de reconhecimento de palavras escritas manifestadas por crianças que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização, em um teste de leitura controlado por critérios linguísticos relacionados às propriedades das palavras, tais como a estrutura interna da sílaba e os valores de grafemas independentes e dependentes de contexto na composição das palavras. (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 449)

Entre os quinze livros publicados, cabe destaque à obra com 377 páginas, *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016), com a qual, em 2017, foi agraciada com um dos prêmios de maior prestígio no Brasil, o Prêmio Jabuti, em primeiro lugar entre as obras de educação e pedagogia, e foi considerado o livro do ano na categoria de não ficção. No livro, Magda Soares desenvolve os seguintes capítulos: “Alfabetização: o método em questão”, “Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita”, “Aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro”, “Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita”, “Consciência fonológica e alfabetização”, “Consciência fonêmica e alfabetização”, “Leitura e escrita de palavras”, “O efeito de regularidade sobre a leitura e a escrita” e “Métodos de alfabetização: uma resposta à questão”.

Demonstrou, ainda, sua capacidade na gestão de funções essenciais ao desenvolvimento da alfabetização para o letramento, com ênfase na criação do CEALE em 1990, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, onde atuou mesmo depois da aposentadoria, em 2000.

Foi membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); membro de comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); conselheira da *Communitie Economique Europeene*; Coordenadora do Grupo de Especialistas de Avaliação de Cartilhas, MEC/SEF/FAE, 1997; Membro do Grupo “*Experts on Education Indicators*” designado pela UNESCO para avaliação e revisão do *World Education Report*, 1995; Membro do Grupo de Trabalho instituído pelo Ministro de Estado da Educação para análise dos livros didáticos de 1º grau, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, FAE/MEC, 1995; Membro do Grupo de Trabalho “Alfabetização”, da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 1994; Membro do *World Congress Committee* da *International Reading Association* (IRA), 1994.

DISCIPLINAS MINISTRADAS

Entre as muitas disciplinas ministradas, estão Fundamentos do Ensino da Língua Materna; Alfabetização; Prática de Ensino de Português; Linguagem, Classe Social e Educação; Comunicação e Ensino; Alfabetização – Princípios Teóricos e Metodológicos.

PRÊMIOS

Além do Prêmio Jabuti, já mencionado, recebeu, em 2007, a Medalha Reitor Mendes Pimentel, UFMG; em 2005, a Medalha Santos Dumont, Grau Ouro, Governo do Estado de Minas Gerais; em 2000, a Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Comendador, Presidência da República; em 1998, o Título de Professora Emérita, Faculdade de Educação da UFMG; em 1989, o Prêmio Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, UFMG; em 1985, a Medalha do Mérito na Assistência ao Estudante, MEC; em 1981, Honra ao

Mérito da Associação de Professores Públicos de Minas Gerais; em 1977, a Medalha de Honra da Inconfidência, Governo do Estado de Minas Gerais e, em 1972, a Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Cavaleiro, Presidência da República.

UM LADO POUCO CONHECIDO

Um lado pouco conhecido de Magda Soares foi seu corajoso engajamento político. É da ex-aluna e colega na FaE, amiga por mais de cinquenta anos, a professora Eliane Marta Teixeira Lopes, o seguinte depoimento emocionado: “Lutou contra a ditadura militar e defendeu e abrigou pessoas que se viram ameaçadas pelo regime. É muito simbólico que Magda tenha partido hoje, quando o presidente Lula toma posse para seu terceiro mandato. Quando Fernando Haddad era Ministro da Educação, ligava para ela com muita frequência, e ela ia sempre a Brasília para discutir com as equipes do MEC os rumos da educação brasileira”.

O levantamento que realizei é minha homenagem para que as próximas gerações não esqueçam o imenso legado que nos deixa a Professora Emérita Magda Becker Soares e tenham sempre presente seu ensinamento de 2004: Da definição de letrado funcional da UNESCO infere-se que o letramento efetivo pressupõe que a pessoa saiba ler, isto é, compreenda os textos que circulem socialmente, permitindo o engajamento do indivíduo em todas as atividades nas quais tais competências sejam necessárias. Infere-se, igualmente, não haver uma oposição entre alfabetização e letramento, porquanto só se torna efetivamente letrado quem estiver alfabetizado, havendo, portanto, uma complementaridade entre ambos e não exclusão mútua.

Leonor Scliar-Cabral

REFERÊNCIAS

MOURÃO MONTEIRO, S.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun 2014.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 377 p.

SOARES, M. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, p. 393–417, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização. As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 25, p. 1-17, jan./abr., 2004.

QUERIDA AMIGA MAGDA POR JOÃO WANDERLEY GERALDI

Querida amiga Magda,

Você partiu antes mesmo de eu ter respondido sua mensagem de 22.12.22 – semana de Natal, fiquei envolvido com a vida familiar natalina sem lhe dar resposta. E você nos abandona do fim do ano, levando consigo esperanças e desesperanças; lembranças e também o que ainda guardávamos e deveríamos ter esquecido.

Ambos vínhamos compartilhando nosso espanto com os resultados eleitorais brasileiros: não queríamos crer que justamente nos territórios mais escolarizados do país, a maioria dos eleitores escolhia conscientemente um representante do fascismo, depois de quatro anos atribulados de destruições de conquistas sociais e ameaças contínuas de golpes. Não nos conformamos e fizemos votos de nos tornarmos apenas expectadores, embora soubéssemos que isto não aplacaria nossa indignação. Você me dizia então “pelo menos tenho uma vantagem em relação a você, eu “estou de saída”, logo me retiro deste planetinha e vou para o nirvana, como me diz a budista que sou, vou para o NADA e a roda continua a rodar”.

Estando em seu nirvana, poupou-se de acompanhar nosso 8 de janeiro de 2023, com todo o vandalismo da extrema direita bolsonarista no Congresso Nacional, na sede do STF e no palácio do Planalto. Certamente choraríamos, juntos, as peças de arte destruídas, ficaríamos indignados com a confraternização entres membros das forças de segurança e vândalos que destruíam símbolos materiais da democracia que queriam ver no chão. Saímos todos enlameados, Magda. No seu NADA, você não recebeu os golpes. Nem terá as feridas com que temos que lidar. Você partiu!

Mas você, encarando a partida, me deixou um conselho: “Melhor é agora fechar os olhos para o presente, anular o futuro, e lembrar, de vez em quando, de bons momentos que tivemos de companheirismo, empatia, de alegria, também, com certeza. Passaram, mas ficaram na lembrança, é bom de vez em quando descansarmos nessas lembranças, né?”.

Sem a sua vantagem, mantenho a indignação com nosso presente; recuso todo e qualquer convite que me obrigue falar, porque falar de nossos temas comuns é projetar um futuro. Por isso resisti ao convite de escrever em sua homenagem neste dossiê que organizam duas amigas nossas, Fabiana e Ana. Por isso aproveito para uma resposta que fiquei devendo. E vou lembrar aqui alguns momentos de convívio. Eles têm interesse apenas para nós dois, mas cometo a infidelidade de deixar que nos leiam.

Professor do ensino básico no interior do Rio Grande do Sul, seu nome me apareceu no *Português através de textos*. Nunca adotei livro didático, mas eu o manuseava para preparar minhas aulas. Roubei-lhe lições e em suas lições aprendi a organizar algumas de minhas lições, sempre infiel às minhas fontes, querendo sempre algo outro que nunca soube dizer bem o que seja.

Não tenho a menor ideia de como o livro que organizei, “O texto na sala de aula”, foi parar em suas mãos! Sei que você o colocou entre os livros de leitura obrigatória aos candidatos ao mestrado em educação na FAE/UFMG já no ano seguinte a sua publicação. E logo depois recebo um convite seu para ministrar aulas num curso de especialização que você coordenava na PUC-Minas. Minhas aulas seriam de Semântica. Respondi com cuidado. Mais tempo dediquei à preparação do plano de curso. Claro que estava orgulhoso pelo convite. Claro que tinha medo de apresentar qualquer coisa à professora Magda, como se o curso se destinasse a ela. Já durante as aulas, rimos muito disto nos intervalos e nos encontros noturnos. Combinamos que para a próxima turma substituiríamos a Semântica pela Análise do Discurso. Estes cursos tiveram inúmeras turmas. Eram professores-estudantes, alguns deles já atuando no ensino superior.

Foi neste trabalho prático de formação de professores e formação de formadores que forjamos nossa amizade. Foi graças a estas viagens que conheci muitos professores e fiz muitos amigos, entre eles o Prof. Milton Nascimento, com quem fazia longas discussões. Destas lembranças tão boas, queria registrar meu primeiro contato com o Dute, Antônio Augusto Gomes Batista. Na primeira aula de sua turma, comeci apresentando o plano de estudos. Ao final ele me fez uma pergunta: um mesmo discurso

(materializado num texto), deslocado de sua instância, adquiriria noutros contextos novos sentidos? Respondi que esta seria a conclusão final dos estudos durante toda a semana, oito horas por dia.

No intervalo, cheguei eufórico à sala dos professores. Milton e Magda já estavam lá. Cheguei dizendo que havia um aluno na turma que eu levaria para a Unicamp para fazer a pós-graduação conosco. Vocês dois começaram a rir – esperavam-me para saber minha opinião sobre este aluno. E você, Magda, me respondeu que tinha encontrado o Dute primeiro e que não abriria mão dele para qualquer outra pós-graduação. Sabemos o quanto o Dute se tornou importante mais tarde no Centro que você fundou.

Você me convidou também para ministrar um curso para seus alunos de mestrado: Filosofia da Linguagem. Aleguei que eu ainda não tinha doutorado, e você disse que minhas aulas seriam dentro de uma disciplina de que você era a responsável. E lá fui eu estudar Foucault e Bakhtin com seus alunos.

Antes disso, quando você publicou “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, escrevi-lhe uma carta. Feliz por lê-la, mas invejando-a. Este seria o livro que gostaria de ter escrito, embora jamais tenha tido competência para tanto. Ele é simplesmente genial. Lembro de você me dizer que mostrou esta carta a outras pessoas, dizendo que estava “se exibindo” com minhas palavras, como se elas tivessem algum valor.

Quando terminei de escrever minha tese de doutorado, quis sua opinião antes de entregá-la para o exame de qualificação. Fui recebido pelo Milton Nascimento, com a geladeira cheia de cervejas e uma melancia. Você aceitou dedicar uma tarde e uma noite para ler as 600 páginas de texto. E enquanto você trabalhava, o Milton e eu bebíamos... No dia seguinte seu veredito: pode defender. Voltei para a rodoviária, viajei mais uma noite agora confiante que havia terminado o meu tão demorado doutoramento.

Por um tempo cometi o erro de participar da administração na Unicamp – você me alertava que isto não era nada bom. Fui diretor de instituto e pró-reitor, até ter enfarto. Mantivemos nossos contatos, mas como ambos já não atuávamos mais em cursos, estes contatos foram rareando. Você passou a discutir as questões postas pelo “letramento”; eu reduzi minhas preocupações com o ensino da língua e passei a me dedicar aos estudos bakhtinianos.

Quando fui convidado para uma fala numa reunião da Anped, em que se pretendia contrapor as posições que defendiam o letramento e aqueles que permaneciam discutindo a alfabetização, escrevi meu texto e imediatamente, antes de apresentá-lo, encaminhei para você. Na sua generosidade de sempre, não retorquiu meus argumentos, de modo que me senti livre para torná-lo público.

Nossas diferenças nunca alteraram nossa amizade. Você era autora de livros didáticos; eu considerava que um dos problemas da educação é que os professores tinham abdicado de dar suas aulas para seguir livros didáticos. Você fazia a aposta de que com livros didáticos melhores, haveria melhora no ensino.

Por um tempo ficamos distantes, mas nossos contatos retornaram com força nos últimos dois anos. Ambos já um pouco desesperançados com a educação brasileira, com o fascismo ‘à moda da casa’, ambos aposentados. Você ainda escrevendo sobre sua experiência em Lagoa Santa; eu recolhido a meus livros e aos registros de minhas leituras. Em sua mensagem, você me escreveu “estou traçando caminhos de leituras que me distanciem e me absorvam em outros mundos”. Neste outro mundo em que você está, que haja muitos destes livros desejados. E que nele possamos nos reencontrar e continuarmos nossa amizade e nossas discussões. Como não há em mim um budista, ainda tenho a esperança deste reencontro.

Barequeçaba, 15 de janeiro de 2023.

Wanderley

LEMBRANDO DE MAGDA SOARES

POR LUIZ CARLOS CAGLIARI



Imagem 1: Magda B. Soares em casa

Fonte: Figura tirada da Internet

Certamente, haverá muitas publicações a respeito da vida e da obra de Magda Becker Soares. É uma memória que nós devemos preservar e passar adiante, como se faz com toda pessoa importante que morre. Afinal, essa é uma herança da Humanidade, do trabalho da vida das pessoas, que mostra que não passamos inutilmente pelo planeta Terra. Todos têm uma história. Algumas pessoas deixam uma contribuição mais significativa do que as demais. Daí o fascínio que despertaram em vida e após a morte.

Magda Soares foi uma dessas pessoas. Não vou lembrar todo o seu trajeto como pessoa e como pesquisadora acadêmica, autora de vários livros e de inúmeros trabalhos, escritos, falados e mostrado em vídeos. O legado pessoal vem do depoimento de seus amigos que sempre a admiraram muito e das pessoas com quem trabalhou. Sempre foi cordial e respeitadora, mesmo quando não concordava. Há muitos depoimentos exaltando suas virtudes pessoais e sua ação social, sobretudo, voltada para as crianças e, de modo especial, para a questão da alfabetização escolar. O trabalho de Magda Soares teve grande destaque e influência na educação escolar da alfabetização pelo aspecto social do ensino e da aprendizagem. Seu trabalho mostrou que os métodos cartilhescos da segunda metade do século passado já não tinham mais lugar, introduzindo uma visão linguística no processo de alfabetização. Esse trabalho pode ser resumido naquilo que ela chamava de letramento.

Eu conheci a professora Magda Becker Soares através de seus trabalhos acadêmicos e do trabalho que ela desenvolveu no CEALE (FaE / UFMG), que ela fundou. Encontrei-me com ela em alguns eventos científicos. Nunca tive a oportunidade de discutir pessoalmente com ela os pontos de vistas com os quais concordávamos ou discordávamos. Sempre admirei seu trabalho voltado para a alfabetização. Acho que devemos a ela o uso, entre nós, do termo “letramento” com o sentido de alfabetizar através do uso social de textos de diferentes gêneros. Esse enfoque tirou o foco, já quase em desuso, das cartilhas e gerou a ideia, não aceita por ela, de que não se devia trabalhar com decifração da escrita. Em mais de uma ocasião, ela disse que primeiro o aluno precisa saber ler, decifrar, e, depois interpretar os textos, não só do ponto de vista da mensagem, mas também do ponto de vista dos elementos linguísticos, em especial, da decifração das “famílias fonéticas”.

Sua formação inicial de Graduação em Letras na UFMG a marcou como linguista pelo resto da sua formação e trabalho. Com sólida formação em Pedagogia (fez Mestrado e Doutorado), defendeu que a ação do professor era mais importante do que os métodos nascidos das pesquisas acadêmicas. Nos últimos anos, se viu envolvida com as salas de alfabetização da prefeitura de Lagoa Santa (MG) seguindo, em parte, o modelo do construtivismo psicogenético desenvolvido por Emília Ferreiro, sem esquecer das “famílias fonéticas”, agora em nova forma e perspectiva, cuja contribuição final acabou no livro “Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020) – sua última obra. Essas ideias foram apresentadas por ela em uma *live* que eu fiz com ela (em 2 de setembro de 2020), promovida pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). Vejo essa mudança do epilinguismo inicial de sua carreira para as interpretações atuais do construtivismo psicogênese como uma grande perda de sua contribuição como linguista

para o processo de alfabetização. Certamente, chegamos a lugares diferentes. Eu prefiro o que ela fez antes, quando admirava Paulo Freire e eu admirava suas ideias sobre Educação e, sobretudo, sobre como alfabetizar com base na ciência Linguística moderna.



Figura 2: Live promovida pela ALAB em 20 de setembro de 2020

Fonte: <https://www.youtube.com/live/DQBKFrklwY?feature=share>

Luiz Carlos Cagliari

MAGDA SOARES: UM ENCANTAMENTO POR OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros.)

Quero iniciar com as palavras de Manoel de Barros, porque me fazem dimensionar o que significa (e sempre significará) Magda Soares em minha vida. Não há como medir, não mesmo, mas é possível analisar o vivido. E aí a memória recorda e volta no tempo.

Conheci a professora Magda em junho de 1986 quando iniciei minha especialização em Língua Portuguesa – Redação na PUC de Minas Gerais. Além de professora, foi coordenadora do curso. Lembro dela sempre gentil para nos receber, atenta às nossas dúvidas, aberta aos diálogos, ações de uma grande educadora. Encantou-me seu jeito de ser, ensinar e nos levar além do que poderíamos pensar saber.

Logo no primeiro módulo, tive aulas com ela na disciplina Técnicas de Redação I, na qual estudamos descrição e narração. Naquele momento o foco eram as tipologias textuais, mas isso não nos impediu de iniciar uma discussão sobre a concepção de linguagem a qual ficou mais acirrada no nosso encontro com Joao Wanderley Geraldi, um ano depois. Ali começávamos a pensar nas formas de aprender para ensinar, rompendo com o que estava firmado, pensando fora da caixa, tentando entender como a língua e a gramática ocupam seu lugar na produção textual. Foram encontros fundamentais que alicerçaram minha compreensão acerca da linguagem, respingando na forma como trabalho até hoje. Cabe aqui Bakhtin para quem o outro me constitui e eu sou constituída por essas vozes do meu ingresso no universo da pós-graduação *lato sensu*. Estava no lugar certo, no tempo preciso e aberto para o diálogo. Sobretudo, estava na companhia de grandes mestres e o maior deles: Magda Becker Soares.

Ali tive contato com sua obra “Técnica de Redação” (edição de 1984), que me acompanhou por muitos anos em minhas aulas. Naquela época (e não faz tanto tempo), precisávamos comprar as obras de um semestre para o outro, pois eram muitas as leituras. Antes de me dirigir a Belo Horizonte para o próximo módulo, já estava com a obra comigo, já iniciava sua leitura. Entretanto, somente na disciplina é que pude ter dimensão da sua potência, pois leva o aluno à reflexão sobre a escrita tanto no que diz respeito aos aspectos linguísticos como textuais. Aprendi e por isso pude ensinar partindo da obra e recorrendo a ela em muitas aulas da graduação e, mais tarde, da pós-graduação. O que está ali continua fazendo parte do processo de aprendizagem da escrita e posso dizer que o título não faz jus à obra, pois o que se tem não são técnicas de redação, mas teoria fundamentada a qual é mobilizada pelas atividades que levam o sujeito a pensar sobre formas como se diz e como se pode dizer por escrito. Digo isso para falar de como ela continuou a me acompanhar com suas obras.

Mais tarde, fomos apresentados à obra “Linguagem e escola: uma perspectiva social” cuja leitura apresentava uma discussão nova para mim no que concerne à teoria, mas muito presente na minha prática. Anos depois, no doutorado, voltei a trabalhar com a obra para a apresentação em um seminário na disciplina de Sociolinguística, e o olhar já era outro. Como ainda precisamos discutir que diferença e deficiência são aspectos distintos. Como precisamos compreender o outro e seu contexto para poder pensar o que é ensinar a língua em um contexto tão diverso.

Como professora da pós-graduação, o texto publicado por Magda Soares em 2003 me acompanhou em muitas aulas, em orientações, em textos que produzi. Há muitas perguntas e reflexões nesse texto que somente alguém como Magda poderia apresentar. Talvez o que mais me tenha inquietado (e continua inquietando) é o que ela apresenta acerca da “reinvenção da alfabetização”. Não quero nesse momento ir ao texto; quero o texto em mim. Afinal, nossos encontros textuais sempre foram profundos, com mais perguntas e dúvidas anotadas à margem do que certezas. Isso está articulado com a professora que conheci anos antes e que sempre foi provocativa. Magda é uma abertura ao diálogo, um desejo de continuidade, um texto que provoca outro.

Em 2016, meu encontro foi com “Alfabetização: a questão dos métodos”. As minhas aprendizagens até aqui, meus estudos no doutorado em Linguística na área de Psicolinguística, minhas pesquisas e, especialmente, algumas questões que vinha levantando

para a formação dos professores alfabetizadores vieram à tona e a leitura foi o melhor e mais profícuo diálogo com Magda. Tanto que, em 2019, quando fui convidada para ser consultora da PEA (Política Estadual de Alfabetização) pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, minha inspiração foi essa obra. Partindo dela, fiz as formações, construímos os acordos semânticos e negociamos nossas compreensões acerca do que é alfabetização.

Nas formações *online* que realizei durante a pandemia, esse construto teórico ajudou a alicerçar as conversas e ampliar o diálogo com outros professores alfabetizadores que foram convidados a pensar, partindo do dito por Magda, a sua prática. Também eu me colocava em lugar de escuta, revisitando a obra e ampliando minhas compreensões.

Poderia ir além em diálogos teóricos, mas vou ficando por aqui. Preciso dizer que ler quem se conhece permite outras incursões na obra, outras formas de dialogar com o dito, seja com marcadores, anotações, resenhas... Quantos ecos as vozes do texto escrito podem provocar... Isso aí: Magda me provoca, e isso é ótimo.

Para finalizar, quero partilhar um momento especial quando ainda estava na PUC-MG em minha especialização. Depois de me conhecer, Magda perguntou se eu não gostaria de fazer o mestrado na UFMG em Educação. Ela viu em mim uma pesquisadora (talvez eu tenha dado sinais). Naquele momento eu não tinha condições financeiras de ficar lá, muito embora ela tenha me falado da possibilidade de bolsa. Que honra ter recebido esse convite. Demorei alguns anos para ir ao mestrado e outros para o doutorado. Nesse tempo fui amadurecendo, mas o primeiro convite foi o dela, e isso aquece meu coração até hoje.

Volto às palavras de Manoel, pois realmente “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”, e Magda me encantou e continua a encantar, porque o que disse, escreveu e fez marcou meu tempo, me fez sempre refletir e ampliou meus diálogos. Me levou além e aqui estou, escrevendo e lembrando... e que lembranças maravilhosas. Gratidão por essa partilha.

Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

**MAGDA SOARES: UMA INTELECTUAL
PROFUNDAMENTE ENGAJADA
POR MARIA SÍLVIA CINTRA MARTINS**

Magda Soares esteve presente em minha vida desde meus tempos como professora de Português na rede estadual paulista de ensino, quando tive contato com a série didática de quatro volumes “Comunicação em Língua Portuguesa”, da qual me servi para dela retirar e datilografar, depois passar no mimeógrafo, alguns dos textos que utilizava com meus alunos do Ensino Fundamental II.

Mais tarde, no Ensino Médio e no trabalho em cursinhos pré-vestibular, foi do “Técnica de Redação” que fiz uso, extraindo dali as orientações para a construção de um parágrafo introdutório, por exemplo, quando preparava os jovens para a prova de redação.

Mais tarde, em cursos de formação de professores, como também em disciplina ministrada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, foram livros como “Letramento: um tema em três gêneros” e “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, ou textos como “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, “Alfabetização: em busca de um método?”, “As muitas facetas da alfabetização”, que nos inspiraram em torno dos debates a respeito dos contrastes e da aliança necessária entre alfabetização e letramento, assim como da perspectiva social em que esses temas se inserem na realidade brasileira.

O que sempre me encantou em Magda Soares foi sua forma de lidar, simultaneamente, com a simplicidade e a profundidade em seus escritos, algo que, bem sabemos, não é fácil conciliar e é característica de intelectuais de sua estatura.

Formada em Letras, é de se supor que entendeu bem cedo que os desafios que se enfrentam na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e, mesmo, na esfera acadêmica, têm, no caso de grande parte de jovens brasileiros, suas raízes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, segmentos aos quais dedicou a maior parte de sua carreira, debruçando-se sobre a reflexão e a teorização em torno dessas questões – alfabetização e letramento – das quais precisamos nos desembaraçar com eficiência e destreza, sob o risco do comprometimento dos processos de ensino e aprendizagem nos níveis mais avançados.

Uma intelectual profundamente engajada.

Maria Sílvia Cintra Martins

“FELIZ POR TER VOCÊ EM MINHA VIDA”
POR ANA RUTH MORESCO MIRANDA

O trabalho com a docência e a pesquisa, apesar de árduo, pode ser mágico ao nos proporcionar encontros que levamos para a vida toda. Ter conhecido pessoalmente Magda Soares é um desses casos. Aconteceu em fevereiro de 2014, quando estivemos juntas em uma Banca no CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Nesse primeiro e único contato presencial, ela se mostrou genuinamente interessada pelas produções do GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita), que coordeno na Universidade Federal de Pelotas desde 2001, dizendo-me, com a generosidade com que logo iria me acostumar, que acompanhava a minha produção teórica. Era a própria mestra em ação, tratando de estimular alguém que aprendera tanto com ela, ainda que soubesse pouco sobre mim.

Naquele momento, em que escrevia um novo livro sobre Alfabetização, Magda falou-me das origens do CEALE, das mudanças ocorridas no campo de estudos da Alfabetização, do impacto das discussões sobre Letramento e do abandono do que ela denominou “faceta linguística da Alfabetização”. Sua meta era produzir um texto que trouxesse extensa revisão de estudos sobre aquisição de leitura e escrita, visando contribuir para mudar o foco das discussões que se desenrolavam nos últimos anos e cuja obsessão eram ainda os métodos.

Terminada a Banca, saímos todos para experimentar o que seria, segundo ela, a melhor galinha à cabidela de Belo Horizonte.

De volta a Pelotas, em casa, tratei de preparar uma caixa com livros e periódicos, nos quais havia publicações minhas, e enviei-a para Magda, conforme havíamos combinado. Poucos dias depois, recebi dela um *e-mail* de agradecimento. Alegremente li as seguintes palavras:

Ana Ruth, coincidência: recebi ontem os livros, grande presente! obrigada!

Claro que já li seus artigos, estes ainda não conhecia; quando este livro que estou escrevendo finalmente chegar ao fim, você vai ver quanto a leitura de seus textos tem acompanhado minhas reflexões.

Foi uma alegria enorme ter conhecido você, fazer, de uma autora e pesquisadora admirada, uma amiga. Espero que novos encontros ocorram.

Forte e agradecido abraço, Magda

Começava aí uma bela amizade virtual, da qual me orgulho demais. O livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, que ela estava escrevendo quando nos encontramos, foi ganhador do Prêmio Jabuti em 2017, na categoria Educação, e lançado em 2016. Muitos trabalhos meus e de orientandos figuram nele. Receber esse reconhecimento da parte dela foi extremamente significativo e motivador para nós.

Passei a me comunicar com a Magda frequentemente, por *e-mail*. Ontem, resolvi revisitar essa correspondência, que durou 8 anos, e me emocionei ao pensar que não voltará a se repetir.

Foi um privilégio tê-la como interlocutora próxima, mas muito antes de nosso encontro, em 2014, Magda já fazia parte de minha vida, desde o início dos meus estudos acadêmicos, por meio de sua vasta e qualificada obra. Lá estava ela no panteão das minhas referências. Em 1987, conheci seu livro *Linguagem e Ensino: uma perspectiva social*, lançado em 1986 pela Editora Ática, e fui imediatamente capturada por ele. Linguística e Sociologia convergiam para temáticas da Educação, áreas de meu interesse. Ao longo de mais de trinta anos esse livro me acompanharia, primeiro como aluna, depois, como professora. Sua ideia de multidialetalismo continua atual, bem como a defesa de uma escola transformadora, capaz de formar sujeitos que transitem entre diferentes dialetos (apropriando-se do padrão sem abrir mão da sua variedade materna), cientes das desigualdades e preparados para enfrentá-las.

Acredito que muito da minha afinidade com a Magda tem a ver com nossa formação e nossos interesses: ambas somos linguistas que elegeram os processos de aprendizagem da escrita como foco. Isso ficou claro quando em junho de 2021 defendi meu memorial para professora titular. À época, Magda não pôde participar da banca, mas, como ela mesma havia pedido, enviei-lhe o texto. Para minha surpresa, no mesmo dia da banca, após seu término, eu ainda muito mobilizada pelo evento, abro o *e-mail* e me deparo com suas amorosas palavras. Ela dizia assim:

Ana querida, são 16:30 desta segunda-feira, e eu estou aqui, desde cedo, me sentindo a seu lado, completando a leitura de seu memorial a que dediquei também o domingo de ontem; deveria talvez adiar esta mensagem para amanhã, hoje o dia é seu, imagino que você poderá estar neste momento diante da banca, ou recebendo os aplausos que merece, mas não consegui conter o desejo de te dizer logo de meu encantamento – a palavra que encontro é mesmo essa – com seu memorial. Encantada com sua trajetória profissional, encantada com sua excelência como pesquisadora, encantada com sua competência em formar pesquisadores, encantada com sua capacidade de “contar” sua história acadêmica envolvendo o leitor em cada tópico, em cada parágrafo, pela clareza, pela precisão e honestidade do relato...

Eu deveria mesmo adiar esta minha reação a seu memorial quando se acomodasse em minha mente e em meu coração este entusiasmo e envolvimento em seu relato, mas fui ficando ansiosa, decidi escrever logo, como uma forma de estar aí eu também aplaudindo.

Nestes tempos dolorosos que estamos vivendo, ler seu memorial me deu horas de afastamento emocional do horror do mundo em volta, e me fez lembrar como ainda nos resta o prazer de estudar, de ler, de pesquisar... horas que preencheram ontem o meu domingo e esta manhã/tarde de segunda-feira, lendo com prazer, aprendendo muito, muito mesmo, e revivendo com saudades como eu era feliz quando estava na fase da vida em que você está agora. Que bom estar partilhando com você.

Gratidão, amiga, e muito carinho, admiração, amizade.

Magda

Reproduzo aqui essa mensagem não para destacar os elogios a mim dirigidos, mas sim para dar testemunho de sua profunda humanidade e de seu amor e entusiasmo de sempre pela Educação e pelo conhecimento, características que a tornavam a pessoa fascinante que era.

Ler esse *e-mail* depois da bela tarde que eu havia vivido foi, como escrevi a ela na ocasião, a cereja do bolo. Tanto carinho e tanta generosidade, vindos de alguém por quem eu tinha tanta admiração, faziam-me sentir abraçada. Eu estava feliz por contar com sua amizade. Seguíamos a nos acompanhar, trocando ideias sobre a vida, a arte e a política.

Em 2022, um desafio me foi proposto pela editoria da Cadernos de Educação (FaE – UFPel): fazer uma entrevista com a Magda para o número comemorativo aos 30 anos da revista, a ser lançado no dia da Alfabetização (8 de setembro), um dia depois de ela completar 90 anos. De pronto Magda aceitou o convite. Formulei as perguntas, buscando a forma de um diálogo, e enviei a ela. A resposta veio em seguida, como de costume:

Querida Ana Ruth, estou aqui emocionada com suas perguntas... pela primeira vez, entre as muitas entrevistas que tenho respondido ao longo da vida, as suas perguntas revelam o quanto você me conhece, e são exatamente as perguntas que eu gostaria que me fizessem. Vou responder com prazer e com a boa sensação de estar acordando a memória daquilo que foi mais significativo na minha vida. É muito bom ser instigada a refletir sobre isso, agora, já aos 90 anos.

Fico feliz por ter você em minha vida, só desejava que isso tivesse acontecido mais cedo, para ter interações mais frequentes com você, sobretudo presenciais.

Abraço forte e carinhoso,

Magda

No prazo combinado recebi as respostas, com o seguinte comentário:

Envio a entrevista meio insegura... acho que me estendi demais em quase todas as perguntas, mas a culpa é sua, que me propôs perguntas que me levaram a rever e repensar o que andei fazendo durante esta longa vida. Podes cortar partes ou mesmo respostas, se for necessário ou conveniente, tá? e fazer mudanças que julgar melhor fazer ou me pedir que faça.

Agradeço a oportunidade que você me deu de buscar os porquês e os para quês andei transitando pelos caminhos do ensino da língua escrita, me fez bem, neste momento em que estou prestes a completar 90 anos e preciso compreender se valeu a pena esta minha passagem pelo nosso planetinha.

Um forte, carinhoso e saudoso abraço.

Magda

Ao publicar a entrevista, na apresentação escrevi:

Magda volta-se à sua larga e importante trajetória, a qual tem provocado reflexões fundamentais na sociedade brasileira dos últimos cinquenta anos. Conectando tempos, campos e saberes, a autora revisita sua história e projeta ações futuras neste ano em que celebramos seus 90 anos de uma vida dedicada ao Brasil. Nesta entrevista, a educadora deixa claro por que continua a impactar de maneira singular as discussões sobre alfabetização e formação de professores no contexto nacional. A forte consistência teórica e o olhar sempre atento para as relações teoria-prática emergem de suas respostas. Conversamos sobre sua obra seminal “Linguagem e Escola” (Ática, 1987); revisitamos sua experiência com a produção de coleções didáticas; abordamos o impacto das discussões sobre Letramento, alavancadas pela publicação “Letramento: um tema em três gêneros” (Autêntica, 1988); falamos sobre seus dois últimos livros, “Alfabetização: a questão dos métodos” e “Alfalettrar” (Contexto, 2016 e 2020); e não deixamos de abordar outros temas desafiadores.

Com este relato procurei expressar o meu carinho e a minha mais profunda admiração por esta pensadora fundamental da educação brasileira, que tanto contribuiu para a alfabetização e a formação de professoras. Escrevi a ela um último *e-mail* em dezembro de 2022. Estranhei quando a resposta, que quase sempre era imediata, não veio.

Em 1º de janeiro de 2023, dia da posse de Lula e da consolidação da democracia brasileira, Magda foi encontrar Paulo Freire para juntos assistirem o povo brasileiro subir a rampa do Planalto e verem, como nós, a esperança renascer no Brasil.

Querida Magda, usando tuas próprias palavras, *fico feliz por ter você em minha vida*. Obrigada.

Pelotas, 12 de janeiro de 2023.

Ana Ruth Moresco Miranda

BRINDE À VIDA DE MAGDA SOARES

POR NELITA BORTOLOTTI E FABIANA GIOVANI, EM NOME DO NEPALP

Em comemoração aos 90 anos da professora Magda Becker Soares, no dia 07 de outubro de 2022, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP) foi convidado para homenageá-la com a escrita de uma carta, a qual foi lida em encontro promovido pelo Professor Lourival José Martins Filho, Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF. O referido encontro ocorreu presencialmente no dia 05 de outubro de 2022, dia Mundial da Alfabetização.

Como o NEPALP tem a liderança e a participação de Nelita Bortolotto e Fabiana Giovani, respectivamente, vivificamos esse ato nesta publicação a convite das organizadoras deste dossiê, ao compartilhar a carta do NEPALP no presente Tributo, delineado em reverência à partida da querida e estimada Magda, em deferência ao que, em nossa trajetória profissional, foi e sempre será para todos e todas nós, estudiosos e estudiosas da linguagem nos seus mais diferentes níveis, uma educadora aguerrida que nos brinda com testemunhos dialógicos potentes em obras e vida.

Janeiro de 2023.

CARTA PARA MAGDA SOARES

Florianópolis, 5 de setembro de 2022.

Feliz Vida, Professora Magda! A potência de suas palavras, desde o primeiro movimento de socialização de suas ideias pelos diferentes meios, brota como sementes em cada um de nós, integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/UFSC. Grupo que, desde sua formação no ano de 2001, prima pela perspectiva discursiva da linguagem e seu ensino, porque nesse palco, o da Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa, que é também seu, o ponto forte nos congrega! Nessa linhagem dos que lidam com a palavra e seu ensino – arriscamos dizer - “és mãe-de-todos”! Você lapidou formosura e responsabilidade no título que carregamos, o de **Professor!** Ou também de **Formadores de Professores**, para outros. Você lapidou vigorosa investida pelo não “divórcio entre a alfabetização e a conquista de direitos sociais, civis e políticos – entre alfabetização e cidadania.”, como mencionou em publicação de 2008. Enunciado ainda em conquista em nosso país, especialmente após acompanharmos como a política atual vem contribuindo para o desserviço no campo educacional. O cenário pandêmico evidenciou expressivo retrocesso em muitas de nossas lutas e conquistas em nome da escola pública e de um ensino com qualidade, como compromisso social, ético e político. Nesse sentido, a escolha de quatro palavras, talvez, ainda que sumariamente, consiga externar gestos nossos de interpretação do que nos foi seu legado “de boniteza”, estimada Professora Magda:

a. Dívida: será dívida nossa hoje e diante das futuras gerações, se não formos herdeiros seus de, ao cair, levantar sempre que estimulados a permanecermos no chão. Uma lição que levamos a mais desses seus 90 anos de vida. Essa incansável tendência a recomeços, como é o caso do trabalho que vem compondo em Lagoa Santa, bem o exemplifica.

b. Perdão – com fio de humildade, pedimos perdão, Profa. Magda, por esse termômetro que vem elevando atual descrédito de um ensino público com qualidade e tudo que o envolve para afirmação de uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades a todos da nossa nação e para além dela.

c. Gratidão - a palavra que escolhemos para falar de nossa gratidão é amorosidade. AMOROSIDADE, palavra potente! Por ela é requerida a “não indiferença ao outro”. Professora Magda, você é semente germinada em nós, professores que perseguimos a “não indiferença ao outro”.

d. Compromisso: não fraquejar! Ouvimos dizer que Paulo Freire, a certa altura de sua vida, disse: “Magda, agora é contigo!”. Da mesma forma, dizemos a você: “Agora é conosco!”. Nosso papel de formadores, inspiradas e inspirados na sua figura humana, de

professora e de pesquisadora, será o de “pôr a mão na massa”, não permitir apagamentos de seu legado e continuar o trabalho de humanizar o outro amorosamente.

Com afeto e « Feliz Aniversário », Professora, Doutora Magda!

Grupo NEPALP

Centro de Ciências da Educação

Universidade Federal de Santa Catarina

MEMÓRIAS DE VIDA POR ANA CLÁUDIA DE SOUZA

O dia era 1º de janeiro de 2023. Estávamos a mãe e eu vivendo um dos mais emblemáticos momentos da democracia brasileira: a posse do Presidente Lula. Foram 4 horas, de pé, sem água e sob um sol escaldante, em uma espécie de fila aglomerada que nos garantiu acesso à Praça dos Três Poderes. Horas mágicas, de encontro, de amizade, de solidariedade. Sim! Fizemos amigos, bons amigos na espera e durante toda a vivência da tão esperada posse. Tínhamos nós todos, naquele momento cujas palavras me faltam para descrever, uma noção corpórea, que é individual e coletiva, da gigantesca importância da democracia e do que significa ter um presidente eleito genuinamente pelo povo. Vivê-lo ao lado da minha mãe foi sublime! E haja fôlego e energia para acompanhá-la em tamanha felicidade e força. Em meio à cerimônia, nós e nossos novos amigos já devidamente posicionados o mais próximo possível da rampa do Palácio do Planalto e ouvindo o belíssimo discurso do nosso esperado presidente, quando chegou a notícia da partida da professora Magda. Ela adoraria ter vivido este momento. E viveu em cada um e em cada uma de nós. Mas, como ela nos disse em uma das longas e agradáveis conversas no ano passado, seu corpo já não acompanhava mais sua mente. Levar o corpo para uma viagem não era mais possível, mas a mente de modo algum se permitiria descansar. Foi um dia feliz. Um dia de celebração. Um dia de celebração da democracia, da amizade, da diferença, do respeito, da liberdade, da luta e da vida da professora Magda e de todos e todas nós. Estivesse ela entre nós, eu certamente a enviaria uma carta contando sobre a experiência. Espero que, do lugar onde ela está agora, possa ter sentido toda a boa energia emanada daquele e deste momento.

Tive a grata oportunidade de enviar, pelos correios, à professora Magda, a quem, sem cerimônias, podíamos chamar Magda, uma única carta das muitas que pretendia trocar com ela... Não houve tempo nem possibilidade de prosseguir, mas tivemos, Fabiana e eu, a grata surpresa de uma linda mensagem eletrônica de agradecimento e de generosidade. A vida nos brindou com a belíssima oportunidade de conhecer pessoalmente, mas de um modo virtual, Magda ao final de sua trajetória neste mundo. Quanta luz, quanto conhecimento, quanta aprendizagem nos foram proporcionados! Magda, a autora, já me era conhecida desde o início de minha vida docente no curso de Letras, no final dos anos 90. O primeiro livro seu que li e que meus estudantes leram foi “Linguagem e Ensino: uma perspectiva social”. Daí, acompanhei suas publicações, estudei seus textos, aprendi com eles. E aprendi ainda mais com a recente experiência com a Magda, que teve a generosidade e a simplicidade de nos tornar cúmplices da sua escrita e de nos enviar uma última mensagem, dez dias antes da sua partida, nos autorizando a cortar à vontade suas falas:

Não se preocupem com a transcrição das entrevistas comigo e com Wanderley, falamos muito e, se bem me lembro, muita coisa não será pertinente, falando por mim, cortem à vontade. Imagino que Wanderley concordaria com isso.

Não, Magda! Não, professora! De modo algum cortaremos suas falas. Elas são vida! Elas são inspiração! Elas expressam uma incessante luta pela educação pública! Elas expressam seu compromisso ético, moral, profissional e pessoal com o legado de Paulo Freire! Que vocês sigam tendo muitos e profícuos diálogos. Quanto a nós, seguimos com as mangas arregaçadas e dispostas a muito trabalho e luta para dar seguimento à jornada que vocês começaram. Vocês são nossos guias! Se não for pedir demais, havendo possibilidade de encontro em uma dessas esquinas desse lugar que nós ainda não conhecemos, peço que a senhora dê um grande abraço no meu saudoso professor Eurico Back, com quem aprendi a ser professora. E foi por meio de cartas (não apenas de aulas) que ele muito me ensinou. Muito obrigada! Um forte e carinhoso abraço,

Verão de 2023.

Ana Cláudia

MAGDA SOARES... MAGA QUE NOS SOA ARES...

POR VANESSA SUZANI DA SILVA BANDEIRA, CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA E SIMONE
WEIDE LUIZ

Suas palavras estão na consciência de alfabetizadores de diversos cantos do Brasil.
Elas são potência contra o analfabetismo...

Não importa a classe econômica
Não importa a cor
Não importa o gênero
Não importa a raça, a idade...
Não há limites para aprender a ler e a escrever!

Quanta pesquisa você fez junto a professores e professoras!
Suas contribuições são preciosidades...
Acompanham-nos a cada letra, a cada palavra, a cada texto que vemos enunciados ou escritos.

Suas palavras ensinam com o coração
Que se coloca no lugar do aluno, acolhe, acompanha e celebra cada avanço!

Sua fala é muito necessária para promover a criticidade
Em um momento em que a linguagem deve ser "vigiada" para não ser mal interpretada...

Magda, pesquisadora na e com a escola...
Você deixa um legado para aqueles que ensinaram, ensinam e ensinarão
a ler e a escrever por meio da interação!

Suas palavras serão lembradas...
Uma vez escrituradas,
estão para sempre fixadas
no acervo precioso de artigos e livros à disposição de cada leitor ou leitora.

Nossa eterna Magda Soares, chegamos às últimas palavras...
Você vai seguir alfaletando onde estiver,
Nós te seguiremos por aqui...

Não há limites para ensinar e aprender a ler e a escrever...

Magda...
Maga...
Magia...
Afaga...
Contagia!

Suas sempre admiradoras e seguidoras,
Vanessa, Cátia e Simone
Janeiro de 2023.



Recebido em 15/01/2023. Aceito em 18/01/2023.