

Sistema de escrita alfabética: problematizando um sistema conceitual

Edeil Reis do Espírito Santo¹
Osvaldo Barreto Oliveira Júnior²

RESUMO

O domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) requer do sujeito cognoscente um eivado esforço conceitual, no sentido de perceber o que a escrita representa e como ela representa. Nós, adultos, por vezes, nos esquecemos de que a construção da base alfabética é um processo que exige estratégias, levantamento de hipóteses e superação paulatina dessas hipóteses, numa ação de monitoramento cognitivo. O domínio progressivo das propriedades do SEA depende da compreensão conceitual da escrita como objeto do conhecimento e da capacidade do professor alfabetizador em, por meio dessa compreensão, engendrar propostas que contemplem ações interventivo-mediadoras voltadas à problematização dos conhecimentos e concepções prévias dos aprendentes, fazendo-os construir novos esquemas e ampliar suas estruturas cognitivas. Entender a escrita como código ou como sistema notacional tem implicações didático-pedagógicas e epistêmicas, haja vista a prática alfabetizadora ser condicionada pela forma como se pensa a escrita e o papel que o sujeito tem nesse processo de apropriação. Defendemos um ensino explícito das propriedades do sistema alfabético aliado aos usos socioculturais da escrita e da leitura, por entendermos que desse ensino intencional resulta a ajuda (mediação) que o docente presta ao sujeito aprendente no percurso em busca de se tornar um proficiente leitor e produtor de textos, afinal, o fim basilar da alfabetização é levar o sujeito a ler e escrever com autonomia, uma vez que leitura e escrita são ferramentas de inserção sociocultural. Contudo, sem domínio das

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor Coordenador da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano) – Campus Senhor do Bonfim. E-mail: edresanto@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – Campus Serrinha. E-mail: osvaldo.oliveira@ifbaiano.edu.br

convenções da notação alfabética não se participa de situações de escrita e de leitura como tecnologias inclusivas.

Palavras-chave: Sistema de escrita alfabética. Psicogênese da língua escrita. Ação interventivo-mediadora

Alphabetical writing system: problematizing a conceptual system

ABSTRACT

The domain of the Alphabetical Writing System (AWS) requires the cognoscent subject to express a conceptual effort in order to perceive what writing represents and how it represents it. Us, adults, sometimes forget that the construction of the alphabetical base is a process that requires strategies, hypothesis collection and gradual overcoming of these hypotheses, in a cognitive monitoring action. The progressive mastery of SEA properties depends on the conceptual understanding of writing as an object of knowledge and the ability of the literacy teacher to, through this understanding, generate proposals that contemplate intervening-mediating actions aimed at the problematization of knowledge and conceptions of learners, making them construct new schemes and expand their cognitive structures. Understanding writing as a code or as a notational system has didactic-pedagogical and epistemic implications, since the literacy practice is conditioned by the way in which writing is thought and the role that the subject has in this process of appropriation. We advocate an explicit teaching of the properties of the alphabetic system combined with the sociocultural uses of writing and reading, since we understand that from this intentional teaching results the help (mediation) that the teacher gives to the learner in the course in order to become a proficient reader and producer of texts, after all, the basic aim of literacy is to lead the subject to read and write with autonomy, since reading and writing are tools of socio-cultural insertion. However, without mastery of the conventions of alphabetic notation, writing and reading situations are not included as inclusive technologies.

Keywords: Alphabetical writing system. Psychogenesis of written language. Interventional-mediating action

Sistema de escrita alfabética: problematizando un sistema conceptual

RESUMEN

El dominio del Sistema de Escritura Alfabética (SEA) requiere del sujeto cognoscente un eivado esfuerzo conceptual, en el sentido de percibir lo que la escritura representa y cómo ella representa. Los adultos a veces nos olvidamos de que la construcción de la base alfabética es un proceso que requiere estrategias, levantamiento de hipótesis y superación paulatina de esas hipótesis, en una acción de monitoreo cognitivo. El dominio progresivo de las propiedades del SEA depende de la comprensión conceptual de la escritura como objeto del conocimiento y de la capacidad del profesor alfabetizador en, por medio de esa comprensión, engendrar propuestas que contemplen acciones intervencionista-mediadoras volcadas a la problematización de los conocimientos y concepciones previas de los alumnos, haciéndoles construir nuevos esquemas y ampliar sus estructuras cognitivas. Entender la escritura como código o como sistema notacional tiene implicaciones didáctico-pedagógicas y epistémicas, hay que la práctica alfabetizadora estar condicionada por la forma en que se piensa la escritura y el papel que el sujeto tiene en ese proceso de apropiación. Defendemos una enseñanza explícita de las propiedades del sistema alfabético aliado a los usos socioculturales de la escritura y de la lectura, por entender que de esa enseñanza intencional resulta la ayuda (mediación) que el docente presta al sujeto aprendente en el recorrido en busca de convertirse en un proficiente lector y el productor de textos, al final, el fin basilar de la alfabetización es llevar al sujeto a leer y escribir con autonomía, una vez que lectura y escritura son herramientas de inserción sociocultural. Sin embargo, sin dominio de las convenciones de la notación alfabética no se participa de situaciones de escritura y de lectura como tecnologías inclusivas.

Palabras clave: Sistema de escritura alfabética. Psicogénesis de la lengua escrita. Acción intervencionista-mediadora

Introdução

O domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelo sujeito em fase de alfabetização implica compreender a natureza e o funcionamento desse sistema, consolidar o domínio das relações convencionais entre

fonema-grafema (sons e letras), além da apropriação da norma ortográfica, por meio de um processo paulatino, que envolve ações interventivo-mediadoras bastante específicas por parte do docente alfabetizador, haja vista serem a escrita e a leitura processos que requerem do sujeito aprendente ações metacognitivas complexas e proatividade intelectual.

Tais ações interventivo-mediadoras devem necessariamente partir de uma consciência de que a apreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) demanda um elevado esforço cognitivo do alfabetizando, posto que a compreensão da lógica de funcionamento de tal sistema envolve um processo longo e lento; processo esse composto por uma sequência evolutiva de níveis de complexidade, considerando que o SEA se constitui de uma série de propriedades que o sujeito precisa reconstruir mentalmente, a fim de entender a escrita alfabética como um objeto conceitual de importância nos distintos contextos socioculturais e não como um mero objeto intraescolar.

Com efeito, o tratamento dado ao aprendizado da leitura e da escrita na escola está diretamente relacionado ao modo como cada professor alfabetizador concebe a escrita e o papel que o alfabetizando exerce frente a esse processo de aquisição. Se a escrita é enxergada do ponto de vista de um código, há uma hipervalorização das ações perceptivas e motoras, num movimento linear em que a criança memoriza letra a letra, faz exaustivas cópias, repete lições e exercícios de fixação e reforço. Nesse processo, o sujeito aprendiz é simplesmente uma tábula rasa, a quem compete acumular na memória as relações fonográficas e reproduzi-las em ações de codificação e decodificação, como se a leitura e a escrita fossem objetos meramente escolares.

Por outro lado, se a escrita é considerada como um sistema, parte-se do princípio que ao sujeito cabe reorganizar os “segredos” do SEA, porque, nessa perspectiva, o alfabetizando é alguém que reelabora e reconstrói as bases que fundam a escrita de cunho alfabético, bem como qualquer outro objeto de conhecimento. Dizer que a escrita é um sistema significa considerar a existência de lógicas e combinações internas que não são despejadas nos sujeitos cognoscentes, tais combinações e lógicas exigem um ensino sistemático e intencional que auxiliem os indivíduos a elaborarem ações operatórias que os levem a um uso autônomo da escrita e, sobretudo, a uma compreensão do ler e do escrever como processos socioculturais que medeiam situações de vida desde as mais formais às mais corriqueiras.

Ferreiro (1985), ao apontar, por meio de seus estudos, a existência de uma Psicogênese da Língua Escrita, parte da ideia de que a escrita é um sistema complexo que exige daquele que dela se apropria um longo e complexo processo conceitual e, dessa forma, a autora apresenta uma série de estágios em que os sujeitos em fase de aquisição da lectoescrita vão tentando construir hipóteses que visam dar conta de compreender como a escrita alfabética funciona como sistema notacional. Os estudos de Ferreiro fazem duras críticas às práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita e evidenciam o ser aprendente como um ser ativo, que pensa e elabora hipóteses sobre a escrita, antes mesmo de estar na esteira da escolarização formal.

Por meio de estudos sistemáticos, Ferreiro (1985) evidencia que, para compreender a lógica de funcionamento do SEA, a criança necessariamente precisará descobrir: “O que as letras notam (registram)?” “Como as letras criam notações”? Em outras palavras, a autora afirma que um sujeito aprendente só compreende a escrita como objeto conceitual quando consegue entender o que a escrita representa – a pauta sonora ou as propriedades físicas das coisas e objetos? E como ela representa – com letras que substituem os sons? Ou com desenhos, rabiscos, letras aleatórias, de acordo com o tamanho ou outra propriedade física do objeto?

Partindo dos argumentos até aqui levantados, elencamos duas questões que emergem como fios condutores das nossas proposições: 1. A forma de conceber a aquisição do processo de lectoescrita está diretamente ligada ao papel destinado ao sujeito aprendente em tal aquisição; 2. Conhecer as propriedades do SEA é imprescindível para o alfabetizador no engendramento de ações interventivo-mediadoras efetivas.

Assim sendo, a complexidade do SEA exige um alfabetizador preocupado ao mesmo tempo com o “como se ensina” e com o “como se aprende”, visto que a atividade interventiva e mediadora deve ser oriunda de escolhas que partam da ponderação entre a estrutura cognitiva e os conhecimentos prévios de cada aprendente, bem como de encaminhamentos didáticos condizentes com as necessidades específicas de cada grupo-classe e/ou de cada aluno individualmente. Se considerarmos que o fim maior do domínio das propriedades do SEA é formar um sujeito que lê, produz e atribui sentido aos textos com autonomia, teremos clareza da necessidade de buscarmos metodologias específicas voltadas para um ensino sistemático e intencional do Sistema de Escrita

Alfabética (SEA), assim como para a produção e leitura de textos orais e escritos, afinal, alfabetização e letramento são aspectos que se imbricam, porém têm especificidades.

A escrita alfabética é um código ou um sistema?

O entendimento da escrita se constrói a partir de dois elementos – a forma como se concebe o ato de escrever e o papel que é atribuído ao sujeito aprendente nesse processo.

Quando se concebe a escrita como um código, essa é vista como um ato motor e perceptual, o que enseja práticas de cópia de letras e textos, atividades de coordenação visomotora e de percepção auditiva, nas quais o sujeito emprega grande parte de sua energia em observar e praticar o traçado de cada letra, aprende a nomear cada letra do alfabeto e a relacioná-las a seus possíveis sons por atividades de mera repetição. Nessa perspectiva, o SEA é visto como algo a ser memorizado e assimilado por meio de atividades cumulativas e repetitivas, como se o conhecimento fosse simples cópia da realidade.

A fim de entendermos mais especificamente essas duas concepções – língua escrita como código e como sistema - precisamos partir das concepções de alfabetização nos principais métodos de ensino da escrita e da leitura ao longo dos anos.

Os métodos tradicionais de ensino da escrita e da leitura desconsideram a complexidade da escrita alfabética e não levam em conta a engenhosa ação operatória que o alfabetizando precisa empreender para se apropriar da escrita, haja vista que os atos de ler e escrever exigem dos sujeitos a capacidade de analisar, relacionar, transferir, combinar, representar, grafar, verbalizar e sintetizar saberes sobre uso e funcionamento do alfabeto, dentre outras ações cognitivas que envolvem mais que uma tarefa motriz e perceptual. Considerando a complexidade dessa tarefa, o professor alfabetizador precisa ser consciente de que

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, ela tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e produzi-la em símbolos alfabéticos que têm de ser memorizados e estudados de antemão (VYGOTSKY, 1979, p. 33).

No entanto, os métodos tradicionais de alfabetização não percebem a língua como um objeto conceitual. Tais métodos partem de uma concepção de língua como um objeto formal de um conhecimento dado a priori pela pura e simples recepção de informações prontas, cabendo ao alfabetizando memorizar letras, sílabas e praticar exercícios grafomotores, bem como desenvolver discriminação visual e auditiva. Nessa visão de alfabetização, a ação operatória e as estratégias mobilizadas pelo sujeito cognoscente são desconsideradas e o professor é alguém que transmite uma técnica centrada nos processos de codificação (escrita) e decodificação (decifração da escrita).

Até a década de 1980, tivemos no Brasil uma discussão sobre o ensino da leitura e da escrita polarizada em torno dos métodos de alfabetização, sendo que toda a preocupação girava em torno do “como se ensina”, isto é, da busca incessante pelo melhor e mais eficaz método de ensino. Pouco se pensava na estrutura cognitiva dos/as alfabetizando/as e não se dava a devida importância a seus estilos de aprendizagem, às estratégias pessoais que precisavam desenvolver para dominar a escrita e a leitura, a seus conhecimentos prévios, dentre tantos outros aspectos pertinentes ao “como se aprende”.

Ao tomarmos por análise a história dos métodos, percebemos dois eixos fundamentais para classificá-los: há métodos que têm como foco de análise as correspondências fonográficas, compreendendo a alfabetização a partir dos mecanismos de codificação e decifração; e os métodos que priorizam a compreensão, entendendo os atos de ler e o escrever como ações ideovisuais e globais. Tanto os métodos que priorizam a análise quanto os que partem da compreensão têm como conteúdo basilar o ensino da escrita, entretanto, apresentam diferenças em, pelo menos, duas questões: 1. No que se refere ao procedimento mental, o ponto de partida do ensino se dá das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; 2. No tocante ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Nos métodos sintéticos, temos distintos princípios organizativos pautados sempre nas correspondências fonográficas. No bojo dessa escolha sobre que segmento micro eleger como ponto de partida do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, temos o método alfabético, o qual toma a letra como unidade de ensino; o método fônico, tomando o fonema; e o método silábico, partindo da sílaba como elemento fonológico de mais fácil pronúncia e possível manipulação

gráfica e fonológica. As discordâncias acerca de qual unidade de análise deve ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba – é que confere diferenciações às correspondências fonográficas escolhidas em cada método. A base lógica dos métodos denominados sintéticos sugere um distanciamento entre as situações de utilização contextual e dos sentidos da escrita nos seus usos e expressões socioculturais, promovendo estratégias de análise do sistema de escrita como simples técnicas de grafar e decifrar.

Os métodos sintéticos, em seu conjunto, parecem priorizar a relação auditiva com a percepção dos sinais gráficos, daí nesse tipo de método ser comum a prescrição de exercícios de leitura em voz alta e ditados, atividades que têm como pressuposto a transformação da fala em sinais gráficos, num frágil e descontextualizado processo de trabalho com a relação fala/escrita.

Freire ([20-?], p. 3) entende que os métodos sintéticos apresentam as seguintes limitações: - Descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas; - Ensinam a leitura de forma mecânica, sem compreensão; - Não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças.

Os métodos analíticos, noutra vertente, em oposição aos métodos sintéticos, têm como fundamentação lógica a ideia de que o ponto de partida para o ensino da língua escrita deve ser o todo para, por meio da análise, chegar às partes. Assim, compreendem que a base do ensino da leitura e da escrita precisa ser a maior unidade de sentido em direção aos elementos menores: texto-frase-palavra-sílaba-fonema-letra.

Conforme Mortatti (2006), não existia um consenso entre os muitos propositores dos métodos analíticos acerca do que viria a ser o “todo”, haja vista esse todo poder ser compreendido como a palavra, no método da palavração; a sentença, no método da sentençação; ou a historieta, no método da historieta.

Apesar de elegerem como ponto de partida uma unidade maior e pretensamente revestida de sentido, os métodos analíticos se perdem em seus propósitos, por centrarem a aprendizagem numa exaustiva repetição de sentenças, o que, ao invés de produzir sentidos, reverberam em processos de memorização e de reprodução que artificializam a leitura porque a entendem como simples decifração. A repetição de uma frase, ficha de palavra ou de um texto se constitui ação metodológica

basilar, uma vez que se acredita numa percepção global das palavras. Ler e escrever, sob esse prisma, é sinônimo de reconhecer as palavras-chave ou frases já trabalhadas, em outros textos, historietas ou sentenças maiores e, como sinal de progresso no domínio da língua escrita, ser capaz de decompor tais palavras e frases em seus elementos menores, formando novas palavras ou novas sentenças.

Freire ([s.d.], p. 5) aponta que os métodos analíticos apresentam como limitações: - o trabalho com elementos isolados (frase e palavra) não favorece a compreensão de um texto; - enfatizam construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes a serviço da repetição e da memorização.

Vemos ainda a necessidade de evidenciar certo espontaneísmo no conjunto desses métodos, pois os métodos analíticos, em sua maioria, partem de um princípio de não diretividade e de motivação intrínseca da criança, sem considerar que a escrita alfabética é um objeto que demanda instrução explícita e conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, linguística e discursiva por parte do alfabetizador.

Embora em sua descrição e nos elementos que adotam como ponto de partida os métodos analíticos pareçam revolucionários no trabalho que visam empreender para a apropriação da leitura e da escrita pela criança quando comparados aos métodos sintéticos, em ambos os casos, a alfabetização é concebida como uma ação de ensinar a codificar sons em letras e decodificar letras em sons.

Postas essas considerações em torno desses dois grupos de métodos utilizados para alfabetizar, ao longo de décadas, no Brasil, já possuímos elementos suficientes para argumentar sobre em que bases estão calcados os docentes que compreendem a escrita alfabética como um código e, assim, torna-se possível estabelecermos a diferença de um contexto de ensino no qual a escrita é considerada um código em relação àquele no qual a escrita é considerada um sistema.

Morais (2005) define código como sendo um conjunto de símbolos substitutos de outros sinais com os quais já estamos familiarizados. Então, ao deciframos uma carta enigmática, estamos usando um código, pois os sinais que compõem tal carta são representativos de um conjunto de sinais de domínio sociocultural e invariável em todas as comunidades de falantes de um mesmo idioma – o sistema alfabético de escrita.

Vejamos uma ilustração do autor que amplia a nossa compreensão acerca do sentido da palavra código:

Do ponto de vista da história coletiva, o Braille é um código, já que seus 64 sinais, criados no século XIX, substituem as letras, números e alguns outros símbolos já existentes em outros sistemas notacionais (alfabético e numérico decimal), usados há séculos pelos indivíduos com visão normal. Do ponto de vista individual, para um portador de deficiência visual, aprender a ler e a escrever pela primeira vez em Braille implica compreender o funcionamento dos sistemas de notação alfabética e numérica decimal, como é exigido para todos os seus pares videntes. Nesse sentido, seria inadequado referir-se ao objeto que o aprendiz vai dominar como um código (MORAIS, 2005, p. 32).

Caso a escrita seja compreendida como código de transcrição da fala, ela se assemelharia comparativamente ao código Morse ou ao Braille, por exemplo. Afinal, esses códigos tiveram sua construção com base na escrita alfabética, de modo que cada um de seus símbolos - silêncios e sons - no caso do código Morse; e os pontinhos em relevo organizados numa dada superfície, no caso do Braille, correspondem a uma das letras que compõem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sistema gráfico já existente e de domínio de um vasto número de pessoas de uma dada comunidade linguística, o qual serviu de matriz de referência para a criação de ambos.

No percurso de apropriação da escrita alfabética, não temos *a priori* um conjunto de símbolos de conhecimento socializado e com convenções e regras próprias para tomar como modelo, até porque a escrita alfabética foi criada para representar a fala. Salientamos que essa tentativa de representação (da fala pela escrita) não é perfeita, pois não há correspondência fidedigna entre os sons da fala e as letras na escrita alfabética.













Ao aprendermos a escrever, temos como matriz de referência a fala e, nesse processo, estabelecemos relação entre sons e sinais gráficos. A fala é variante, não constitui um sistema com regras predeterminadas. Logo, os elementos que compõem a escrita não são da mesma natureza daqueles que produzem a fala, por isso a relação que se estabelece entre eles não é perfeita.






















































Sendo assim, não há um sistema de representação gráfica anterior à escrita; o que existe é a fala, composta de outra materialidade, a sonora, de natureza diversa e com regras, estilos e prosódias difíceis de serem representadas sistematicamente, dado os contextos e as subjetividades de cada falante.

Código é um conjunto de símbolos e sinais que são de domínio privado de um pequeno grupo. A palavra código traz em si uma conotação de segredo que só pode ser partilhado entre pessoas de estrita confiança. Observemos ilustração a seguir:

Ilustração 1: Atividade de escrita como codificação

DECIFRANDO OS CÓDIGOS
DESCUBRA QUAL É A PALAVRA DECIFRANDO OS CÓDIGOS

 Q	 J	 U	 E	 I	 R
 B	 O	 A	 C	 T	 L

Fonte: <https://pt.slideshare.net/Construindo/portugusv2>

A escrita não se constitui um código em que se transcrevem alguns sinais em outros, quer sejam pontinhos em relevo, quer sejam sons, pois a escrita é um sistema de representação cuja referência anterior é inexistente e, portanto, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética é uma atividade essencialmente cognitiva, e não de cunho

perceptual, como acreditam aqueles que compreendem a escrita como código.

Sendo, pois, um conjunto de regras convencionadas que regulam o seu funcionamento, a escrita alfabética é um sistema notacional.

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (BRASIL, 2012, p.11).

Compreender a escrita como um sistema notacional significa dizer que o sujeito aprendente, em seu complexo empreendimento cognitivo, “descobriu” que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras e, dada a complexidade do SEA, esse sujeito precisará compreender e internalizar certas propriedades inerentes a esse sistema, sem as quais esse indivíduo não conseguirá se alfabetizar.

Considerando o conhecimento como uma construção que exige do sujeito esforço cognitivo, engendramento de estratégias e complexidade de raciocínio, Ferreiro (1985), por meio da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, afirma que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética acontece em estágio nos quais os sujeitos vão elaborando explicações para duas questões caras à compreensão e domínio do SEA: o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)? Comumente, na fase inicial, a tendência é o aprendiz não entender que a escrita nota a dimensão sonora das palavras na sequência em que esses sons se apresentam.

Ao elaborar esquemas operatórios mais complexos, o aprendente começa a fonetizar a escrita e, num nível de representação silábico, passa a acreditar que cada letra nota uma sílaba oral. Nesse percurso, após as muitas concepções elaboradas e refutadas pelo sujeito, esse chega à compreensão de que as letras substituem unidades menores, os fonemas. No bojo de pensamentos cada vez mais amplos, o aprendente chega à conclusão de que a análise da fala silábica não dá conta desse processo, visto que as sílabas são compostas de sons menores.

A fim de compreender e internalizar dimensões conceituais do SEA, segundo Morais (2005), o sujeito aprendiz precisa tomar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, Q, q são a mesma letra), além de analisar e perceber que a ordem das letras é uma espécie de correspondência biunívoca (termo a termo), uma vez que os segmentos escritos devem obedecer à ordem e à quantidade dos segmentos falados. Nesse sentido, ao internalizar compreensivamente as propriedades do SEA, o sujeito passa a ter domínio do “princípio alfabético”, ou seja, passa a compreender que, num sistema de natureza alfabética, como o nosso, as letras substituem microssegmentos sonoros, os fonemas; e essa tarefa não consiste em pura e simples memorização sobre quais letras substituem quais fonemas.

Logo, a visão dos métodos tradicionais de alfabetização, ao reduzirem a língua escrita a um simples código, desconsideram-na como um sistema de uso sociocultural e renegam o sujeito cognoscente à condição de alguém que recebe informações prontas e executa tarefas resumidas à codificação e à decodificação; sob essa ótica, constrói-se uma concepção de leitura e escrita fora dos seus contextos de uso e produção, como se ler e escrever fossem tarefas meramente escolares. Por outro lado, a compreensão da escrita como sistema entende que ler e escrever são tarefas requeridas pelas várias instâncias e espaços socioculturais; por isso, seu aprendizado requer um sujeito ativo, que recebe informações, as processa e engendra caminhos e procedimentos para usar a escrita como tecnologia mediadora do existir em situações específicas de interação e comunicação, concebendo o letramento como uma das facetas da alfabetização.

Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Como já vimos anteriormente, até a década de 1980 a discussão sobre alfabetização no nosso país girava em torno da disputa entre os métodos de alfabetização, os quais apresentavam caminhos e prescrições pautados na lógica do adulto e nunca considerando o alfabetizando em seus tempos e processos próprios de aprendizagem.

No meado da década de 1980, a partir da divulgação dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, empreendidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), evidenciou-se um abandono da discussão sobre

a eficácia dos processos e métodos de ensino da leitura e da escrita, dando origem a um movimento cuja questão central é a descoberta de que aprender a ler e a escrever envolvem processos cognitivos evolutivos e da linguagem da criança, até então, desconsiderados na realidade escolar. Tal movimento levou educadores a problematizarem e a se indagarem sobre os sentidos das práticas alfabetizadoras que desenvolviam e, em função disso, repensarem, avaliarem e redimensionarem as práticas pedagógicas já existentes.

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. [...] É um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as questões que esse mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que já possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Nessa visão ativa de aprendizagem, concebendo esse sujeito epistêmico que age sobre os objetos e cria representações próprias para compreender o mundo e os processos que se desenvolvem à sua volta, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita têm como conclusões basilares: - as crianças iniciam o aprendizado da escrita muito antes de entrarem na escola; - ao interagir com a escrita, a criança elabora hipóteses no sentido de compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; - as hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita são regulares, pois todas elas passam por essas mesmas etapas até chegarem a compreender o que a escrita representa e como ela representa.

Sob essa ótica, é imprescindível que os professores repensem suas ações e encaminhamentos didático-pedagógicos e se questionem sobre os legados dos métodos tradicionais de base empirista que existem até hoje nas práticas de ensino da língua escrita, uma vez que, nesse novo paradigma, há a defesa de um sujeito aprendente que pensa e formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo de entrar na escolarização formal. Sabemos que - somente através da interação social com a língua escrita e da internalização/reconstrução desse objeto de conhecimento

- o aprendizado se consolida, requerendo uma ação interventivo-mediadora que tem como sujeito o aprendiz e o professor como parceiro mais experiente, propondo situações desafiadoras.

Partindo dessa preocupação com esse sujeito epistêmico e com a construção de uma política de formação docente que forme professores conscientes do seu papel, da sua árdua e necessária tarefa de intervenção/mediação, temos grupos de pesquisa, em diversas universidades brasileiras, preocupados em, por meio do conhecimento teórico e da tematização da prática, auxiliar os professores a planejarem situações didático-pedagógicas autênticas que ajudem os sujeitos aprendentes a superarem suas hipóteses iniciais e a construir a base alfabética, combinando atividades sistemáticas que contemplam as propriedades do SEA com atividades também sistemáticas que se voltam para os usos socioculturais da escrita e da leitura.

Dentre esses grupos de pesquisa, dois parecem se destacar pela forte produção de textos, materiais, literaturas e formações que intencionam imbuir o professor de uma gama de conhecimentos que contemplam as bases teóricas em relação compreensiva com as bases procedimentais - o Centro de alfabetização leitura e escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem por fundadora a eminente professora Magda Becker Soares; e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual, por meio de suas produções, tem influenciado sobremaneira as políticas de formação de professores alfabetizadores no país. Nesses grupos, há uma lúcida visão de que a formação docente precisa contemplar também aspectos técnicos que englobem os saberes e fazeres dos professores, assim como o domínio e o tratamento metodológico do conteúdo a ser ensinado, sempre destacando que a ação alfabetizadora deve se desenvolver por meio de atividades sistemáticas de reflexão sobre a língua e suas propriedades em justaposição às finalidades e usos da tecnologia da escrita na sociedade.

Membros do CEEL/UFPE, os professores Artur Gomes de Morais e Telma Ferraz Leal, preocupados com a objetivação e a explicitude da Psicogênese da Língua Escrita, no sentido de tornar os estudos de Ferreira e Teberosky acessíveis e balizadores das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), alertam os professores alfabetizadores de que podem e devem planejar situações e tarefas desafiadoras, que auxiliem as crianças em fase de apropriação da escrita e da leitura a do-

minarem cada um dos 10 aspectos, aos quais denominam propriedades do SEA.

A sistematização de tais propriedades intenciona mostrar ao professor o quão complexa é a tarefa do alfabetizando de compreensão e uso da escrita alfabética e, desse modo, oferecer subsídios e caminhos para a sua proposta de intervenção/mediação.

Abaixo, temos o decálogo sugerido por Leal e Morais (2010) e Morais (2012), os quais descrevem dez propriedades fundantes para a compreensão de aspectos estruturais da escrita alfabética.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, Q, q);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51).

Os autores conseguem, de forma clara, listar as descobertas que o sujeito aprendente precisa fazer sobre o funcionamento do SEA, considerando que a lógica adulta, por vezes negligencia o fato de que a aquisição e o uso convencional da escrita alfabética não foi para cada um de nós algo natural e espontâneo, embora, por vezes, assim nos pareça. Nesse sentido,

O “decálogo” anterior lista uma série de conhecimentos que nós, adultos alfabetizadíssimos, dominamos de forma tão automática que sequer pensamos sobre eles. Quem, em algum momento, parou para ver na escrita do português quais combinações de letras não podem ser feitas ou que letras não aparecem no final das palavras? Quem de nós, em alguma ocasião, considerou que, para se alfabetizar, é preciso aceitar que “não podemos inventar letras (grifos do autor) (MORAIS, 2012, p. 52)

Embora considerem e reiterem a cada momento, em suas pesquisas e em sua literatura pedagógica, que a alfabetização engloba a compreensão do SEA em concomitância com as atividades de letramento, nas quais a leitura e a escrita se solidificam como objeto mediador da vida cidadã, os autores vão de encontro a uma compreensão equivocada de construtivismo e de letramento nas quais a intencionalidade e sistematização do fazer didático-pedagógico dão lugar a práticas espontaneístas que encaram essa ação ativa do sujeito sobre os objetos do conhecimento como ação solitária, como se a ação interventivo-mediadora do alfabetizador fosse meio descartável.

É imprescindível que professores alfabetizadores compreendam que alfabetizar numa perspectiva de letramento, dando, portanto, ao sujeito condição de compreender e produzir os mais distintos gêneros textuais, bem como entender a linguagem própria de cada um desses gêneros, sua formatação, sua circulação no seio de espaços e situações sociais específicos, os portadores onde tais gêneros podem ser encontrado, etc., não dispensa o ensino sistemático da notação alfabética. Afinal, para ler e produzir um texto não se pode prescindir de conhecimentos sobre as regras internas que regem o SEA.

No seu mais novo livro – “Alfabetização: a questão dos métodos” – Magda Soares (2016) defende que a escola promova um ensino sistemático e explícito da notação alfabética e afirma existirem três facetas que englobam o processo de alfabetização em suas distintas nuances e

propósitos, a saber: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural.

A autora diz que a existência de vários métodos se deve ao fato de cada um deles focar numa dessas dimensões da alfabetização:

[...] se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a *alfabetização*. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES 2016, p. 29).

Ao definir essas três facetas, Soares (2016) evidencia o equívoco e a ingenuidade de alguns modismos que a escola brasileira adotou, primeiro num falso construtivismo pedagógico, em que a intervenção, a sistematização e a progressão dos conteúdos e habilidades eram percebidas como algo sem sentido, haja vista a ideia de um sujeito cognoscente que constrói seu próprio conhecimento em detrimento da ajuda (mediação) do professor, como parceiro mais experiente. Outra grande deturpação foi a adoção de um movimento de letramento, cuja ideia era expor as crianças aos distintos gêneros textuais e a situações de uso da escrita e da leitura sem, contudo, ensinar as convenções da escrita alfabética e ortográfica, bem como as características específicas de formatação e composição de tais gêneros.

Partindo das ideias de Galvão (2007), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) alertam que a pura e simples inserção de crianças em práticas de leitura e produção dos mais distintos gêneros textuais não garante às crianças, aos jovens e aos adultos o desenvolvimento de uma autonomia para ler e escrever os diferentes textos que circulam socialmente. Apesar de muitos sujeitos terem conseguido se alfabetizar pela

mera inserção em práticas de letramento, essas experiências se constituem raras exceções, não devendo, pois, serem generalizadas.

Focando essa questão, Leal ([2004], p. 2) orienta:

[...] é de fundamental importância que, na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do Sistema Alfabético simultaneamente às atividades de apropriação dos usos e funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos gêneros de textos que circulam socialmente.

Ler e escrever com autonomia, compreendendo a leitura e a escrita como ferramentas de inserção sociocultural, é o fim maior do processo de alfabetização. Porém, entender como a escrita se processa, desvendar os “segredos” de como a rota fonológica interfere e influencia na notação alfabética exige esforço do aprendente, esforço esse que precisa estar aliado a um bom processo de mediação pedagógica do professor.

Como aliados da construção da base alfabética pelo sujeito em fase de alfabetização temos diversos jogos, brincadeiras e atividades que focam em habilidades metalinguísticas. Descobrir esses segredos acerca de como o SEA funciona, isto é, de como a escrita representa a pauta sonora, exige um planejamento e uma aplicação gradual e sequenciada de atividades sistemáticas, por meio das quais os alfabetizando possam: - manipular intencionalmente palavras, sílabas, rimas, aliteraões; - efetuar comparações fonológicas que se voltem para a percepção e comparação da extensão, de semelhanças e diferenças entre palavras; - e, de modo específico, participar de situações nas quais seja possível perceber que a menor unidade em que a escrita se pauta não é a sílaba, mas os fonemas que a compõem. Nesse processo de elevado pensamento operatório, o alfabetizando precisa se dar conta de que, na escrita, cada som enunciado oralmente é representado por uma letra ou por combinações de letras.

Nesse processo de perceber que a escrita representa a cadeia sonora da fala, o desenvolvimento da consciência fonológica em conjunto com atividades específicas de conhecimento e aplicação das letras e dos demais sinais da notação alfabética é um caminho indispensável, visto que, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a relação fala/escrita, o sujeito vai evoluindo nas suas muitas tentativas de descobrir o que a escrita representa e como ela representa e, pouco a pouco, consegue ir ajustando o oral ao escrito e vice-versa.

Morais (2012) define a consciência fonológica como um vasto conjunto de habilidades que possibilitam uma reflexão sobre as partes sonoras das palavras - envolvendo manipulação intencional de rimas, aliterações, sílabas, fonemas, dentre outros mecanismos que focam extensão das palavras, posição de um dado segmento sonoro no interior da palavra, segmentos sonoros que se repetem entre palavras - para efetuar supressão ou acréscimos de segmento e perceber que tais processos alteram a estrutura e o sentido da palavra etc.

O autor descreve alguns comportamentos de crianças em fase de alfabetização, quando operam, por meio de habilidades metafonológicas, observando e manipulando intencionalmente a cadeia sonora das palavras. Tais comportamentos contribuem para um significativo avanço nas convenções da escrita como sistema notacional.

[...] dizer que a palavra *computador* é maior que a palavra *casa*, porque *ca-sa* tem só dois pedacinhos e *com-pu-ta-dor* tem quatro; identificar dentre quatro palavras (*palito, morango, parede, cavalo*), que as palavras *palito* e *parede* começam parecido, porque “é pa e pa”; identificar que as palavras *vela* e *vaso* são as que começam parecido (quando apresentadas junto às palavras *mato* e *roda*), porque “começam com /va/ e /vê/”; falar a palavra *chuveiro*, quando solicita a dizer uma palavra que terminasse parecida com a palavra *coqueiro*, explicando que “ambas terminam com /eiro/”; identificar que, no interior da palavra *tucano*, temos outras palavras: *cano, tu, tuca* (grifos do autor) [...] (MORAIS, 2012, p. 85).

Por partirem de uma concepção de sujeito cognoscente, que precisa reinventar em sua mente as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Moraes e Leal (2010) não entendem a consciência fonológica como mero treino, mas concebem-na como um amplo leque de habilidades que envolvem distintos segmentos – sílabas, fonemas, sons mediais, finais e iniciais – bem como uma série de operações – identificar semelhanças e diferenças, comparar quanto ao tamanho, segmentar, contar, acrescentar e retirar segmentos.

Esse trabalho cognitivo intenso, no qual o sujeito cria representações mentais cada vez mais elaboradas, sendo consciente das ferramentas cognitivas que aciona, requer desse sujeito aprendente a capacidade de explicitar para si mesmo ou para outrem como raciocinou, que

elementos combinou e que estratégias e operações mentais precisou selecionar para resolver uma dada situação-problema que o desafiava cognitivamente. No caso do uso da escrita alfabética, esses conflitos cognitivos envolvem uma gama de conhecimentos sobre aspectos técnicos e pragmáticos do SEA com foco na relação fala/escrita, em interdependência com a função interativa e comunicativa dos textos, suas intencionalidades, linguagens e materialidades, no contexto mais amplo de uso da lectoescrita.

Para tanto, faz-se necessário desenvolver as habilidades de consciência fonológica, combinadas àquelas que promovem a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; a fim de criar um conjunto variado de atividades e/ou jogos que favoreçam ao aluno compreender o SEA e suas características. Tais encaminhamentos didáticos precisam fazer o aprendiz “refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS, 2012, p. 116). Tais atividades, sistematicamente planejadas pela professora, devem fazer parte da rotina da classe na mesma proporção que as tarefas de leitura e produção de textos.

Com efeito, o trabalho de reflexão fonológica desenvolve um processo de metacognição via mediação pedagógica, pois, à medida que o alfabetizando torna-se capaz de entender os caminhos, processos e ferramentas cognitivas que tem selecionado frente ao desafio de entender a lógica do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ele tende a elaborar mais estratégias, traçar metas, sistematizar e se apropriar daquilo que já construiu e, especialmente, torna-se capaz de explicitar (aprende conscientemente) seus processos e produtos de aprendizagem.

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica (BRASIL, 2012, p. 21).

A Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) sistematiza as várias hipóteses que um sujeito aprendente elabora até compreender as propriedades em torno das quais se organiza a escrita alfabética. Nesse percurso de construção da escrita, em cada período, o aprendente dá saltos qualitativos, superando dadas limitações, mas tendo de vencer outras.

As autoras denominam a primeira hipótese de escrita de fase pré-silábica. Essa fase é marcada pela total ausência de fonetização da escrita, uma vez que o indivíduo não consegue estabelecer relação entre a fala e a escrita. Nesse período, a criança ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a dimensão sonora das palavras; não diferencia desenho e escrita; mistura letras, números e outros símbolos; inventa letras (pseudoletras); relaciona a escrita às características físicas ou funcionais dos objetos (realismo nominal).

Para vencer as limitações da fase pré-silábica o aprendente precisa, sobretudo, ser ajudado a descobrir que a escrita representa a pauta sonora e que as palavras são compostas de microelementos (fonemas e letras) e, nesse percurso, aumentar seu repertório de letras, pois é comum crianças pré-silábicas usarem as letras do seu nome em ordens distintas para escrever.

No período silábico, o sujeito apresenta um salto qualitativo significativo, começa a perceber que a escrita representa a fala. Como principais características dessa fase, temos o uso de pseudoletras e letras para escrever e, mesmo quando o traçado da letra não é muito definido, o indivíduo parte da concepção de que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. O principal conflito que a ação interventivo-mediadora do professor deve provocar é o de levar o sujeito a perceber que a sílaba, em alguns casos, é composta por um conjunto de sons e, por isso o esquema de uma letra para cada sílaba não dá conta de escrever convencionalmente as palavras.

O período silábico-alfabético constitui uma transição, pois o sujeito produz uma escrita em que ora usa características da fase silábica, ora representa elementos alfabeticamente. Nesse período, uma grandiosa evolução na fonetização da escrita se dá – o aprendente começa a observar que no interior das sílabas há outros sons e, por isso, passa a se dar conta de que as letras representam sons menores que as sílabas e, nesses salto evolutivo, descobre que as sílabas possuem estruturas diferentes e, por vezes, é preciso usar mais letras,

pois o esquema de apenas uma letra para cada sílaba não funciona sempre.

Crianças silábico-alfabéticas se beneficiam bastante de atividades em que precisem identificar rimas e localizar sílabas iniciais, mediais ou finais que sejam iguais entre palavras. Nesse momento, trabalhar sistematicamente a estrutura da sílaba, ajustando a oralidade à escrita e esta às convenções da nossa ortografia é importantíssimo.

No período alfabético, o aprendente chega ao ápice da fonetização da escrita, haja vista já ter respondido para si mesmo, a partir das intervenções docentes, as questões que giram em torno do *o que* e *como* a escrita representa (nota); ao escrever, na maioria dos casos, coloca uma letra para cada fonema que pronuncia; a partir de agora, a maior preocupação da mediação pedagógica precisa ser o domínio das convenções som-grafia do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para que esse sujeito seja considerado alfabetizado.

Ao se referir aos distintos níveis de conceitualização da escrita, focando a heterogeneidade de uma classe de alfabetização pela existência de conhecimento prévios distintos, Leal (2005, p. 92) reflete sobre as muitas necessidades que uma atividade de reflexão fonológica pode atender:

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas.

O conjunto de argumentos até aqui tecidos evidencia o quão complexo é para o sujeito em fase de alfabetização construir conhecimentos sobre a escrita alfabética, como sistema regido por um conjunto de propriedades a serem reconstruídas ativamente pelo aprendente ao longo do processo de alfabetização. Em vista do exposto, a visão adultocêntrica desse processo causa distorções no sentido de não entender a ação do sujeito que reelabora, recria o objeto a ser conhecido. Sob uma ótica psicogenética, o SEA é reconstruído pelo sujeito epistêmico sempre em parceria com um professor que, ciente das hipóteses dos alunos e da árdua

tarefa que o alfabetizando tem de compreender a escrita como um objeto com propriedades múltiplas, planeja intervenções que provocam saltos qualitativos e ações elaboradas de monitoramento das ações cognitivas.

Considerações finais

A alfabetização é um processo lento e complexo, e atuar como alfabetizador exige compreender as facetas linguística, interativa e sociocultural desse processo, entendendo que o fim maior da alfabetização é formar leitores e produtores de textos proficientes. Para isso, é preciso que os educadores entendam que letramento sem alfabetização não subsiste, pois, embora esses processos se encontrem imbricados, aprender como se processa a escrita e a leitura é condição para desenvolver a leitura e a produção dos diversos gêneros textuais, e seus usos como meios de interação social.

As ações cognitivas complexas que o educando precisa empreender, durante o processo de alfabetização, dependem muito de uma ação interventivo-mediadora consciente e bem planejada. Por essa razão, os docentes alfabetizadores devem conhecer as características psicogenéticas de cada fase de apropriação da escrita alfabética, ter domínio das propriedades do SEA, conhecer as habilidades de reflexão fonológica e a sua relação com a aprendizagem da notação alfabética; além de serem hábeis na manipulação e elaboração de jogos, brincadeiras e atividades que contemplem as relações entre fala e escrita como via de mediação e proposição de desafios que promovam avanços.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na educação de Jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Ângela. Concepções de Alfabetização. [20-?]. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/concepcoes%20-%20de%20-%20alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2012.

LEAL, Telma Ferraz. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético**: por que é importante sistematizar o ensino. [2004]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/106861000/A-Aprendizagem-Dos-Sistemas-Alfabeticos-Telma-Ferraz>. Acesso em: 7 abr. 2018.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz.; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. p. 1-16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paul: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Recebido: Abril/2018

Aceito: Dezembro/2019