

Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar

New perspectives for the literacy process: reflections based on Magda Soares's recent contributions and the *Alfalettrar* Project

Nuevas perspectivas para el proceso de alfabetización: reflexiones a partir de las recientes contribuciones de Magda Soares y del Proyecto *Alfalettrar*

Magna do Carmo Silva *

Resumo: Este artigo discute as novas perspectivas para o processo de alfabetização, tendo como base as contribuições de Magda Soares no livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, publicado em 2016, e do Projeto Alfalettrar, o qual vem sendo desenvolvido na Rede Municipal de Lagoa Santa – Minas Gerais. O artigo demonstra que o Projeto Alfalettrar, efetivamente, desde seu início, tem se pautado nas evidências científicas revisadas e discutidas do livro citado e que se constitui um projeto de formação de rede, com resultados positivos no que se refere à aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento profissional das professoras envolvidas.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de rede. Desenvolvimento profissional.

Abstract: This paper discusses the new perspectives for the literacy process, based on Magda Soares's contributions in the book *Alfabetização: a questão dos métodos* (Literacy: the issue of methods), published in 2016, and the *Alfalettrar* Project, which has been developed in the Municipal Network of Lagoa Santa - Minas Gerais, Brazil. The paper demonstrates that the *Alfalettrar* Project, effectively, from the beginning, has been based on the scientific evidence reviewed and discussed in the cited book and constitutes a network setting project, with positive results in terms of the learning of students, as well as in the professional development of the teachers involved.

Keywords: Literacy. Network setting. Professional development.

Resumen: Em este artículo se discuten las nuevas perspectivas para el proceso de alfabetización, teniendo como base las contribuciones de Magda Soares en el libro *Alfabetización: la cuestión de los métodos*, publicada en 2016, y del Proyecto Alfalettrar, el cual viene siendo desarrollado en la Red Municipal de Lagoa Santa – Minas Gerais. El artículo demuestra que el Proyecto Alfalettrar, efectivamente, desde su inicio, ha sido guiado por las evidencias científicas revisadas y discutidas, del libro citado; y que constituye un proyecto de formación de red, con resultados positivos en lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos, así como en el desarrollo profesional de las profesoras involucradas.

Palabras clave: Alfabetización. Formación de red. Desarrollo profesional.

* Professora da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <magna_csc@yahoo.com.br>.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir novas perspectivas para o processo de alfabetização, tendo como base reflexões advindas das contribuições recentes da Professora Magda Soares. O interesse nessa temática surgiu por ocasião de nossa imersão nas atividades e nas ações do Projeto Alfalettrar¹, em 2016 e 2017. Esse projeto vem sendo desenvolvido na Rede Municipal de Lagoa Santa – Minas Gerais, desde 2007, e é coordenado por Magda Soares. Nesses momentos, pudemos conversar com a referida professora, conhecer o projeto “de perto” e compreender melhor as relações entre o projeto e sua recente obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016).

Desde o início de sua carreira profissional, há mais de 60 anos, a Professora Magda Soares tinha questões insistentes sobre a escola pública, as quais ela continua a formular: Por que crianças das camadas populares recebem uma educação de pouca qualidade? Por que passamos décadas e décadas lutando pela qualidade da educação pública e nunca conseguimos atingir essa qualidade? É possível ter qualidade na educação pública? Como? Quais caminhos? Essas (e outras) questões foram tratadas pela autora em várias publicações², nas quais aprofundou o tema das “muitas facetas da alfabetização”. No entanto, Soares (2016) aponta, na sessão de apresentação de sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, que, para ela, os processos de aprendizagem inicial da língua escrita (alfabetização e letramento) ainda não se mostram claros.

Assim, para melhor compreensão desses processos e a sua relação com os diversos métodos de alfabetização, contraditórios ou não, Soares (2016) busca dois caminhos: (a) aprofundar as pesquisas e o estudo sobre as diversas facetas da alfabetização, o que gerou a obra em tela em relação à faceta linguística; (b) articular teoria e prática por meio da implantação de um projeto de alfabetização e letramento (Projeto Alfalettrar) na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), em parceria com professores e gestores de um município em Minas Gerais (MG). Para Magda Soares, essa dupla via de ação possibilitou, na relação teoria-prática, a sua vivência e sua compreensão de conceitos, até então apenas definidos em seus textos escritos.

Nesse sentido, para melhor compreender as novas perspectivas para o processo de alfabetização, tendo como base reflexões advindas das contribuições recentes da Professora Magda Soares, optamos por desenvolver um estudo sobre os fundamentos do referido projeto e as atividades desenvolvidas pelos envolvidos, a fim de estabelecer relação com os fundamentos teóricos e práticos presentes na sua obra recém-lançada. Nosso principal objetivo era compreender como os processos de ensino das professoras subsidiariam o processo de alfabetização de crianças e quais princípios sustentavam as ações desenvolvidas no projeto que geravam aprendizagens aprofundadas e diversificadas quanto à alfabetização e ao letramento. A nossa maior motivação foi a possibilidade de compreender como tem sido realizado o desenvolvimento profissional³ de professoras naquele município e qual sua relação com a

¹ O artigo de Monteiro e Maciel (2018) aponta a análise de várias pesquisas realizadas no Município de Lagoa Santa e que tiveram como foco o Projeto Alfalettrar. Nele, as autoras aprofundam análises acerca dos resultados apresentados pelas pesquisas e traçam considerações a fim de compreender a importância do referido Projeto para a formação de professores e a prática docente na alfabetização.

² A autora cita, no livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, as obras que marcaram sua trajetória de pesquisadora do processo de alfabetização, a saber: Soares (1985; 2004; 2014).

³ Para aprofundamento quanto às implicações da opção teórica no uso do termo “Desenvolvimento Profissional Docente”, ler as contribuições de Marcelo Garcia (2009), Hobold (2018) e Alliaud (2018). No segundo tópico deste artigo, iremos aprofundar as nossas análises em relação a esse tema e sua importância no contexto da obra e do Projeto Alfalettrar.

“fabricação”⁴ das práticas docentes no “chão da escola”. Assim, inicialmente, apresentamos uma síntese das discussões presentes na obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016) e, em seguida, discutimos os elementos essenciais do Projeto Alfalettrar que indicam caminhos para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores.

“Alfabetização: a questão dos métodos” - Um livro com proposições teórico-práticas para o fazer cotidiano

O livro *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016) tem revolucionado o mundo acadêmico com as proposições e as reflexões inovadoras e imparciais em relação à possibilidade de uso de variadas metodologias no processo de alfabetização. O reconhecimento nacional veio com a premiação obtida, recentemente, por meio do Prêmio Jabuti de 2017⁵, como o “melhor livro da área de Educação” e como o “melhor livro de não-ficção”. O livro em questão começou a ser escrito pela Professora Magda Soares em 2011 e foi publicado em 2016 pela Editora Contexto. Nessa obra, Magda mergulha em sua trajetória intelectual e investiga um tema que lhe é muito instigador: a faceta linguística e sua relação com o mundo da escrita.

Ela indica que haveriam três facetas no processo de alfabetização (linguística, interativa, sociocultural) e se propõe a aprofundar a primeira. As demais facetas, segundo a autora, seriam temas de livros futuros. Na faceta linguística, Soares (2016) considera que haveria subfacetas que se inter-relacionam e, atreladas às demais, se integram e constituem o processo de alfabetizar e letrar: o alfabetizar letrando. O tema desse livro a acompanha desde 1954, quando, ainda estudante de letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vivenciava experiências na escola pública e a adotava como campo de observação e pesquisa, tendo como foco as crianças das camadas populares. Segundo Magda Soares, em entrevista a Barros (2016),

[...] fiz e orientei pesquisas sobre a língua, sobre problemas de linguagem na escola pública. E fui me convencendo cada vez mais que a questão era o começo da história, a fase de entrada da criança no que podemos chamar de cultura da escrita. E acabei me voltando para essa área inicial. (BARROS, 2016, p. 6).

Ao longo dos nove capítulos do livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, a Professora Magda Soares faz um levantamento do estado da arte no campo da alfabetização, no qual diversas perspectivas teóricas são explicitadas e aprofundadas, tendo como pressuposto a fidelidade ao que propunham e a coerência na articulação entre as ideias, quando possível. Ela

⁴ Usamos o termo “fabricação” pautados na *Teoria da Fabricação do Cotidiano*, de Michel de Certeau (1994), e nas discussões teóricas sobre a *Construção dos Saberes na Ação*, de Anne Marie Chartier (2007). A Teoria da Fabricação do Cotidiano compreende o cotidiano como local onde se formalizariam as práticas sociais e que sofreria influências exteriores. Para Certeau (1994), as práticas são fabricadas a partir das atividades profissionais, sociais, políticas e culturais que se exercem na vida cotidiana. Assim, ele analisa as práticas do ponto de vista das modalidades de ação, da formalidade das práticas e dos tipos de operações que executam, buscando investigar qual a lógica dessas práticas. Certeau ainda definiu a formalidade das práticas no âmbito das estratégias e das táticas: enquanto as estratégias produziram, mapeariam e imporiam as regras; as táticas utilizar-se-iam destas, manipulando-as e alterando-as. Em relação à perspectiva da *Construção dos Saberes na Ação*, Chartier (2007), com base nos estudos de Donald Schön (2008), anunciou que o professor de alfabetização constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Desse modo, o professor re-contextualiza e re-interpreta os saberes de acordo com as suas conjunturas. Nessa re-construção, as práticas escolares cotidianas são apropriações ativas, não sendo consideradas como algo acabado e pronto; em outras palavras, os professores não aplicam diretamente as prescrições oficiais contidas, mas aplicam-nas dentro do que é possível fazer, nas suas condições de trabalho.

⁵ Conferir premiação em: <<https://www.premiojabuti.com.br/livro-do-ano/nao-ficcao/?s=Magda%2CSoares>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

tem como suporte pesquisas sobre diversos aspectos (concebidos como subfacetas) da faceta linguística e considera, em sua análise, campos científicos diferentes, textos em várias línguas e realidades sociais e culturais de diversos países. Além disso, a sua obra aponta questões de pesquisa “em aberto” na área da alfabetização a partir do levantamento do estado da arte, nas diversas subfacetas apresentadas, e proposições metodológicas, sustentadas por uma relação teoria-prática, que ora se apoiam em extratos dos estudos apresentados, ora em exemplos de vivências no chão da escola pública.

Inicialmente, a autora discute a temática *Alfabetização: o método em questão*, e, nesse interim, destaca que o método de alfabetização representa uma questão atual a resolver: de um lado, é uma dificuldade histórica; e, por outro, uma controvérsia/polêmica quanto à melhor forma para o ensino inicial da língua escrita. Para esclarecer o ponto em questão, a autora descreve a disputa histórica entre os métodos (sintéticos e analíticos), bem como os pressupostos teóricos e metodológicos sobre o processo de ensino e de aprendizagem que os sustentam. Ela destaca, ainda, o surgimento da desmetodização do ensino de alfabetização no qual o professor deveria, apenas, estimular, acompanhar e orientar as aprendizagens das crianças sobre a escrita alfabética, respeitando a individualidade de cada uma. Nesse contexto, a autora enfatiza que, por um lado, é desconsiderado o ensino explícito e sistemático do sistema de escrita alfabética (SEA) e suas convenções; e, de outro, institui-se apenas a adoção de práticas de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros por crianças em fase inicial de alfabetização.

Segundo a referida autora, as divergências entre os métodos de alfabetização são, também, uma questão decorrente destes derivarem de diferentes concepções sobre o seu objeto, ou melhor “[...] o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 25). Ora atribui-se peso ao ensino da leitura ou da escrita, ora a função da escrita é considerada como aprendizagem do sistema alfabético ortográfico (alfabetização) ou como introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais (letramento). Magda destaca que essas concepções se diferenciam pela faceta que elegem como objeto de aprendizagem: linguística (representação da cadeia sonora da fala), interativa (a língua como veículo de interação) e sociocultural (usos, funções e valores da escrita). A primeira estaria vinculada ao processo de alfabetização e as duas últimas ao processo de letramento. A pesquisadora considera a faceta linguística como alicerce para as outras duas, pelo fato de aquelas dependerem da capacidade de reconhecimento e de produção de palavras, objeto da primeira.

Assim, a verdadeira questão, segundo Soares (2016), é que cada método elege diferentes objetos na aprendizagem inicial da língua escrita, considerando determinada faceta em detrimento da outra. Este seria o maior problema no processo de alfabetização: considerar a parte como o todo. Magda ressalta a importância de o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização considerar todas as facetas e os objetos da língua escrita. Desse modo, para ela, a aprendizagem da leitura e da escrita é composta por fenômenos multifacetados que devem ser desenvolvidos de forma integrada. No entanto, ela destaca que é preciso ter ações pedagógicas diferenciadas para cada fenômeno, definidas por princípios e teorias, considerando suas especificidades. Magda esclarece, ademais, que, pela amplitude do tema, irá tratar apenas da faceta linguística, que tem como foco o SEA, o sistema ortográfico e suas convenções, nomeando-a como alfabetização.

A partir dessas reflexões, a autora problematiza se a aquisição da escrita seria um processo natural ou de aprendizagem. Para isso, ela faz um contraponto entre as teorias e as pesquisas que defendem, por um lado, que a criança aprende a ler e escrever de forma natural do mesmo modo que aprende a falar em ambiente significativo; e, de outro, que a escrita precisa ser orientada por meio de métodos que subsidiem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Uma das consequências de conceber-se a escrita como um processo natural é o fato de julgar-se

que esse objeto não necessita de um ensino explícito e sistemático, devendo o docente apenas guiar a aprendizagem no processo. Para aprofundar a temática, Magda retoma os conceitos de código, de notação e de sistema de representação para, assim, caracterizar a aprendizagem da língua escrita como um sistema de representação e, ao mesmo tempo, sistema de notação. Para ela, a língua escrita é um sistema representacional porque a criança reconstrói o processo de invenção da escrita como representação, em seu processo de compreensão. E é, também, um sistema notacional, porque, ao compreender o que a escrita representa, ela precisa, ainda, compreender as relações arbitrárias e convencionais sobre como notar os sons da fala.

Magda finaliza essa primeira temática destacando que os métodos são **uma** questão e não **a** questão **da/na e para** a alfabetização. Para ela, os métodos constituem-se de procedimentos de interação entre professores e crianças e se efetivam nessas relações, na sala de aula, sob diversas condições. Não seria, por conseguinte, um processo linear, mas, sim, a consequência de vários fatores. Para a autora, os métodos serão validados no cotidiano, se forem construídos com base na análise do objeto e dos processos cognitivos e linguísticos vivenciados pelas crianças, pois se configuram como “[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que na prática pedagógica possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram nas aprendizagens dos alfabetizando” (SOARES, 2016, p. 53). Ao longo dos demais capítulos, Magda apresenta ao leitor a revisão desses fundamentos, referendados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos diversos, e estabelece conexão entre eles.

Outra temática tratada pela autora tem como foco as *Fases do desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita*. Nesse sentido, ela caracteriza as perspectivas teóricas sob as quais tem sido estudado o desenvolvimento da criança em seu processo cognitivo e linguístico de aprendizagem da escrita. Magda esclarece que é a progressiva interação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, em uma ação recíproca, que origina as fases⁶ demonstradas pela criança no desenvolvimento dos processos de aprendizagem da escrita, as quais são resultantes de causas internas (maturação dos processos linguísticos e psicológicos) e externas (experiências com a língua escrita em contexto sociocultural e o ensino). Em seguida, Soares (2016) apresenta as teorias sobre o desenvolvimento da escrita propostas por diversos pesquisadores, dentre as mais citadas na literatura da área, e ressalta que elas se diferenciam pela delimitação das fases do processo, pelo foco no sistema de representação ou de notação, pela ênfase na leitura ou na escrita e pelo critério usado para distinguir as fases.

Ao tratar da perspectiva semiótica, Magda anuncia que irá se restringir aos aportes teóricos restritivamente linguísticos. A autora destaca que à exceção de Luria (1988 *apud* SOARES, 2016), primeiro teórico a propor uma teoria de estágios de desenvolvimento da escrita na criança, a maioria dos estudos privilegia a leitura como determinante na definição das fases. Luria propôs os estágios, que vão do rabisco até o uso de letras, e denomina esse caminho gradual de diferenciação dos símbolos como pré-história da escrita infantil. Já, em relação à perspectiva psicogenética, Magda apresenta a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999 *apud* SOARES, 2016) sobre a conceitualização da escrita denominada Psicogênese da Língua Escrita no contexto brasileiro. Ela destaca que esta tem como foco os processos cognitivos vivenciados pela criança em sua aproximação ao princípio alfabético, por meio de etapas, e sua relação com os níveis de desenvolvimento da leitura e de evolução da compreensão da escrita pela criança,

⁶ Magda Soares esclarece que irá usar o termo “Fase” para todas as teorias, mesmo diferenciando-se das nomenclaturas oficiais postas pelos autores.

⁷ Optamos, neste artigo, por apresentar, na lista de referências, as fontes utilizadas por Soares (2016) por considerarmos ser importante apresentar ao leitor as referências usadas pela autora ao tratar das perspectivas semiótica, psicogenética e linguística.

como sistema de representação. A autora relata, ainda, as contribuições de Bissex (1980 *apud* SOARES, 2016) e Richard Gentry (1982 *apud* SOARES, 2016) a partir da análise das escritas das crianças, tendo como base o conceito de escrita inventada⁸. Por fim, ao aprofundar as discussões sobre a perspectiva psicogenética, a autora estabelece relação entre as fases propostas por Ferreiro e Gentry e afirma que elas são quase equivalentes, diferenciando-se, principalmente, pelo fato de a primeira não abordar questões ortográficas até o seu último nível (alfabético) e a segunda avançar até o estágio de domínio ortográfico (alfabético consolidado).

Em seguida, Soares (2016) destaca as contribuições da perspectiva linguística de Frith (1985 *apud* SOARES, 2016) e Ehri (1999; 2005a; 2005b *apud* SOARES, 2016). Em princípio, esclarece que estas devem ser consideradas como teorias da aprendizagem, por estudarem a aprendizagem sobre a escrita sem incluir o processo de construção do conceito de escrita que a criança já vem vivenciando. Magda esclarece que a teoria de Uta Frith é proposta como quadro de referência para a discussão das dificuldades de aprendizagem da leitura na dislexia de desenvolvimento e que tal teoria propõe três fases: Fase 1 (habilidades logográficas, por meio das quais a criança reconhece palavras familiares com base em aspectos gráficos ou pistas contextuais e pragmáticas); Fase 2 (habilidade alfabética, por meio da qual a criança conhece e usa as correspondências grafema-fonema); Fase 3 (habilidade ortográfica, por meio da qual a criança analisa as palavras em unidades ortográficas). Magda destaca que Frith propõe a primeira teorização sobre as relações entre os processos de leitura e de escrita de palavras.

Ehri altera e amplia, posteriormente, a proposta de Frith em relação a dois aspectos: modifica o termo *logográfico* por *pré-alfabético*, tendo como objeto o SEA; e o termo *ortográfico* por *alfabético consolidado*. Além disso, Ehri estabelece relação entre o aspecto fonológico e o alfabético como critérios para a identificação das fases do desenvolvimento da escrita que, segundo ela, são: pré-alfabética (leitura apoiada em pistas visuais), parcialmente alfabética (relações entre escrita e pronúncia), plenamente alfabética (domínio das correspondências grafema/fonema) e alfabética consolidada (leitura automática e fluente).

Por fim, nesse segundo capítulo do livro, Magda estabelece, ainda, relação entre as teorias de Ferreiro e Ehri, apesar de aquela estar pautada no paradigma construtivista e esta no fonológico. Segundo a autora, a primeira teoria descreve as hipóteses da criança e considera a escrita como um sistema de representação, e a segunda considera as conexões entre os sons das palavras e sua notação, priorizando a escrita como sistema notacional. Ela também ressalta a importância de conhecermos as diversas teorias e seus objetos a fim de entender a importância da articulação entre elas, tanto na perspectiva de considerarmos a escrita como representação e notação quanto nas suas duas dimensões: leitura e escrita. Destacamos que esse capítulo auxilia o leitor brasileiro a compreender os variados modelos evolutivos sobre a apropriação da escrita e a entender etapas específicas do processo de alfabetização pelas quais as crianças passam, desde o primeiro contato com o escrito até a escrita e a leitura autônomas.

Outro tema tratado por Soares (2016) relaciona-se à *Aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro*. A autora introduz o tema dos variados graus de transparência e de opacidade das relações entre os grafemas e os fonemas em diferentes línguas. Ela destaca que as escritas alfabéticas têm sistemas notacionais diferentes e possuem estrutura simples ou complexas, que vão desde a transparência à opacidade. Em seguida, apresenta várias pesquisas que estudaram a relação entre a alfabetização e o nível de profundidade da ortografia. As especificidades de cada língua, quanto à transparência/opacidade das relações grafema-fonema, são problematizadas e identificados fenômenos presentes em cada uma delas.

⁸ Segundo Soares (2016), o conceito de escrita inventada foi cunhado por Charles Read (1971, 1975) e pressupõe que as escritas das crianças são explorações por meio das quais elas avançam.

Nesse sentido, ela destaca o cuidado que devemos ter ao usar resultados de pesquisas feitas em ortografias opacas (principalmente em língua inglesa) no contexto da alfabetização brasileira, que possui uma ortografia mais próxima da transparência. A autora traça, ainda, uma relação entre a temática da ortografia e os paradigmas de análise usados nos estudos da área: fonológico e construtivista. Para ela, a base da questão está no fato de o paradigma fonológico ver a escrita como sistema notacional e o construtivista como sistema representacional.

Há, portanto, a concepção de que, no paradigma fonológico, a criança se esforça para fazer relação entre som/letra; no construtivista, a criança constrói o objeto por etapas instáveis por meio de alternância, de desordens e de pertinência. Desse modo, no primeiro, o SEA agiria sobre a criança; e, no segundo, a criança agiria sobre o sistema, sendo esse processo influenciado, em maior ou menor grau, pela profundidade da opacidade ou da transparência da língua em foco. Do ponto de vista da organização das práticas de alfabetização, destacamos a relevância dos dois objetos: o primeiro, com base no paradigma construtivista, teria como foco a compreensão do princípio do sistema alfabético, devendo ser orientada e provocada, não propriamente ensinada; o segundo, pautado no fonológico, o foco seria nas convenções do sistema notacional, nas relações letra/som, devendo estas terem suas normas ensinadas de forma explícita. Para a Professora Magda, a compreensão do sistema de representação da escrita e a aprendizagem do sistema notacional de escrita dão-se pela consciência metalinguística, fonológica e fonêmica – seu foco nos próximos três capítulos do livro.

Ao tratar da *Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita*, Magda apresenta as diferentes dimensões da consciência metalinguística. Para isso, ela reflete sobre os aportes teóricos de pesquisadores nacionais e internacionais, destacando as contribuições de cada teoria para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita alfabética. De início, destacamos a importância desse capítulo para o estudo da alfabetização e de toda a área de língua portuguesa, pois, desde a década de 1980, conceitos como *metalinguagem* e *metalinguístico* foram questionados no âmbito nacional, sendo reduzidos a ensino tradicional da gramática, com foco apenas em nomenclaturas e taxonomias, devendo estas ser evitadas. Ela destaca que, para ler e escrever palavras e textos, é importante refletir sobre o texto escrito, sua estrutura, sua organização, suas características sintáticas e contextuais. Assim sendo, a consciência metalinguística é um elemento importante nesse processo, pois envolve “[...] reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nela envolvidos” (SOARES, 2016, p. 126).

Ao mencionar as dimensões da consciência metalinguística, a autora resgata os estudos que são mais frequentes na literatura nacional e internacional⁹ e que incluem as consciências: pragmática, textual, sintática, morfológica, fonológica e lexical. A consciência semântica não é uma dimensão da consciência metalinguística, mas, segundo a autora, ela estaria presente em todas as dimensões, ora influenciando-as, ora sobrepondo-se a elas. O texto aponta, ainda, que as dimensões mais estudadas, no Brasil e internacionalmente, são as consciências fonológica e sintática. Isso ocorre, no Brasil, segundo a autora, de um lado, pela prioridade dada, na pesquisa, às relações da aprendizagem inicial da língua escrita com a consciência fonológica; e, por outro, pela relação dessa dimensão com o fracasso na alfabetização de crianças brasileiras. No entanto, a autora ressalta que, para ela, todas as dimensões têm importância no processo de aprendizagem da língua escrita, quer seja relacionando-se com a faceta linguística ou com as outras duas facetas, sociocultural e interativa. O ideal seria, portanto, uma proposta de ensino equilibrada que envolvesse as três facetas no momento da produção ou da leitura/compreensão de um texto.

⁹ Soares (2016) destaca que os autores divergem quanto ao acréscimo do prefixo “meta” em algumas dimensões.

Em relação à consciência pragmática, o texto aponta sua relevância para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de produção de textos, por considerar a influência de fatores externos à língua no contato com o texto ou sua elaboração, tais como: intencionalidade do produtor, aceitabilidade do receptor e situacionalidade da comunicação. Da mesma forma, a consciência metatextual, que toma o texto como unidade de análise, é importante por auxiliar a compreender o processo de desenvolvimento das habilidades textuais nas crianças e por subsidiar a elaboração de procedimentos que auxiliem a compreensão leitora e as habilidades de produção textual. Para Soares (2016, p. 140), é importante adotar “[...] métodos que desenvolvam a faceta interativa [...] através do estímulo a comportamentos metatextuais: reflexão que acompanhe, regule e controle a produção de textos em seus aspectos micro e macrolinguísticos; reflexão que identifique e analise, em textos lidos esses aspectos”.

Soares trata, ainda, das consciências sintática e morfológica. A consciência sintática, também chamada de consciência gramatical, seria o processo de “[...] identificação de violações à gramaticalidade de frases e correção dessas violações, percebidas por meio de confronto com estruturas gramaticais inconscientemente dominadas e usadas de forma espontânea na língua oral” (SOARES, 2016, p. 143). Afirma que esta facilitaria a compreensão da faceta interativa, após vencida a fase inicial de codificação, decodificação, leitura e escrita de palavras. Já a consciência morfológica auxilia no ensino da ortografia em palavras formadas por derivação com sufixos, cujos fonemas são representados por mais de um grafema, e em flexões verbais. Além disso, a autora destaca que o desenvolvimento dessa consciência, quer por aprendizagem explícita de prefixos e sufixos, quer por aprendizagem implícita, contribuiria para a leitura de palavras morfológicamente complexas e a apreensão do significado de palavras pouco familiares, o que implica na ampliação do vocabulário e na compreensão de textos.

Ao tratar da *Consciência fonológica e alfabetização*, Magda anuncia que consciência fonológica seria a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166). Para isso, a autora reflete sobre o processo de aparecimento e de desenvolvimento desse conceito, bem como sua importância no desenvolvimento de pesquisas que tratam da relação entre fala e escrita e suas implicações para a alfabetização. Em seguida, nossa autora destaca várias pesquisas inglesas (pautadas na Psicologia Cognitiva e Psicolinguística), que comprovam que “[...] a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e segmentá-las em unidades sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 169). A autora aponta, também, que o Brasil tem produzido numerosas pesquisas na área, que contribuíram, dentre outras temáticas, para a superação do realismo nominal no processo inicial de alfabetização, principalmente as desenvolvidas na Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Psicologia Cognitiva. As implicações desses estudos apontam que: (i) o realismo nominal é maior na Educação Infantil; (ii) quanto maior atenção a criança dá à cadeia sonora, menor valor terá o realismo nominal para ela; (iii) superar o realismo nominal é condição e consequência da sensibilidade das crianças aos constituintes das palavras (rimas, aliterações e sílabas) e são elas que a levam à consciência da palavra.

A autora destaca que a consciência fonológica e, no seu interior, a consciência fonêmica são fundamentais para a aprendizagem inicial da língua escrita. A complexidade linguística, então, estaria relacionada à dimensão do segmento da fala a que se dirige: palavras, rimas, aliterações, sílabas, elementos intrasilábicos, fonemas. O texto enfatiza que cada um desses elementos contribui para o processo de alfabetização de forma e em etapas diferenciadas, distinguindo os níveis. Além disso, o grau de consciência demandado pelo segmento da fala também é um fator determinante dos níveis de consciência fonológica que vão, em um *continuum*, da consciência da palavra à consciência do fonema.

No que se refere à consciência da palavra (lexical), Magda afirma que a noção de palavra fonológica e palavra escrita se formam na criança quando se inicia o processo de alfabetização. O texto, ainda, apresenta as definições que envolvem rimas e aliterações bem como a importância (nem sempre homogênea) de seu papel para apropriação do SEA pelas crianças em diferentes línguas. Nesse sentido, a autora destaca que a escola precisa desenvolver

[...] uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, [...], [pois] é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações. (SOARES, 2016, p. 183-184).

Por fim, a pesquisadora esclarece que é a consciência silábica que introduz a criança na fonetização da escrita com a produção da escrita silábica; assim, os níveis de consciência da palavra e da rima/aliteração (no nível da sílaba) precederiam a fonetização da escrita e ajudariam a superar o realismo nominal. Desse modo, o desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera, principalmente, na oralidade e visa, por um lado, levar a criança a pensar no extrato fônico da fala, separando-o do seu conteúdo semântico; e, de outro, sensibilizá-la para a segmentação da fala, a fim de que compreenda o princípio alfabético e a escrita alfabética como notação dos sons da fala. Nesse processo, é imprescindível a tríade: compreensão da escrita alfabética, consciência fonológica e conhecimento das letras.

Outro tema abordado na obra foi a *Consciência fonêmica e alfabetização*. A autora, inicialmente, situa a consciência fonêmica como uma das dimensões da consciência fonológica e trata do conhecimento da representação gráfica da língua pela criança como um processo interdependente em relação à psicogênese da reflexão sobre a língua. Soares (2016) revisa diversos autores na área ao tratar do percurso vivenciado pelas crianças dos níveis globais de consciência fonológica à consciência fonêmica, bem como das diferentes habilidades envolvidas nesse processo e sua relação com a apropriação da escrita alfabética. Para ela, de um lado, a criança vivencia a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora e, independentemente de seu significado, pode ser segmentada (torna-se consciente da estrutura interna das palavras); por outro, apropria-se de uma convenção social sobre as formas de representar cada uma das unidades da fala na escrita.

Seria, portanto, nessa dupla relação que a criança avançaria no nível de consciência fonológica ao mesmo tempo que avançaria na conceitualização da escrita, pois estes processos estariam correlacionados à capacidade de segmentação da oralidade disponível no momento do desenvolvimento. Desse modo, a criança “[...] vai se tornando sensível, por intermédio do desenvolvimento da consciência fonêmica, às unidades mínimas do sistema fonológico que os grafemas representam – os fonemas – e chega à compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2016, p. 193). Magda Soares destaca, ainda, que os fonemas têm natureza abstrata e não podem ser oralmente pronunciados ou manipulados. Contudo, na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas por meio da sensibilidade fonética, sem serem explicitamente reconhecidos, sensibilidade fonêmica. Assim sendo, a consciência fonêmica não parte da oralidade, mas da escrita. Ela emerge da aprendizagem da representação de sons da fala, não identificáveis e não pronunciáveis isoladamente, por grafemas.

Ao estabelecer relação entre a consciência fonêmica e a alfabetização, a autora pontua que a criança parte, na oralidade, da palavra fonológica e sua segmentação em sílaba para chegar ao conceito de escrita como representação dos sons da fala. Em seguida, ela parte da escrita para chegar à consciência fonêmica e é esta que dirige o olhar e atenção da criança para os sons da fala no nível do fonema. Há, portanto, segundo a autora, uma relação de interação e de reciprocidade entre a consciência fonêmica, a aprendizagem da escrita e o conhecimento das letras.

Ao refletir sobre a importância do conhecimento das letras para a compreensão do princípio alfabético, etapa inicial e fundamental da faceta linguística, Magda destaca vários estudos na área e ressalta que a maioria das crianças não descobre o princípio alfabético sozinha, necessitando de orientação para aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas. Ainda em relação a esse aspecto, a autora destaca a importante diferença entre segmentação de fonemas e identificação de fonemas: a primeira pouco contribui para o processo de compreensão do princípio alfabético, pois conduz a apenas manipulação de fonemas; a segunda leva ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras, base do princípio alfabético. Segundo a autora, uma atividade que contribuiria para a consciência fonêmica seria realizar análise fonológica com os pares mínimos de palavras na alfabetização. Dessa forma, seria possível analisar, por oposição, outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico com significados diferentes. A consciência fonêmica, portanto, realizar-se-ia por meio da relação entre o conhecimento das letras e a identificação de fonemas, esta última graças à consciência grafofônica/grafofonêmica.

Com base em diversos autores, Magda Soares ressalta que a consciência grafofônica/grafofonêmica seria a habilidade de relacionar grafemas/letras de palavras escritas aos sons/fonemas detectados na palavra falada. Nessa relação, o nome da letra e a posição da letra que representa esse nome teriam uma influência no desenvolvimento dessa consciência. A autora ressalta que a análise das relações entre os nomes das letras e os fonemas que elas representam no alfabeto português pode elucidar as hipóteses e/ou equívocos que as crianças cometem no processo inicial de alfabetização. Para isso, a autora apresenta uma análise minuciosa sobre o nome das letras e sua possível influência na escrita inicial das crianças, principalmente nas escritas inventadas.

Outra análise presente nesse tópico é a relação entre consciência grafofônica/grafofonêmica e os processos de leitura e escrita. A partir do levantamento de vários estudos na área, a autora destaca que aprender a ler palavras e aprender a escrever palavras não são uma “única” e “mesma” coisa, conceito tratado na obra como *discrepância*. Ao apontar as diferenças e as semelhanças entre ambos os processos, Magda destaca que eles dependem da compreensão do princípio alfabético, apesar de exigirem comportamentos diferentes. A autora defende, por conseguinte, que, na fase inicial de alfabetização, a escrita seria mais fácil para a criança e, à medida que ela compreende o princípio alfabético, a leitura se torna mais fácil, pois as dúvidas na representação de fonemas por grafemas na escrita em geral não se colocam na leitura.

A autora ainda reflete, nesse capítulo, sobre o papel da escrita inventada no processo de compreensão do SEA. No texto, a escrita inventada é concebida como aquela produzida em atividades que levam as crianças a refletirem sobre os porquês da escolha das letras usadas ao escrever as palavras. A autora retoma os dois paradigmas (psicogenético e fonológico) e destaca que ambos se configuram como diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno: a escrita que a criança inventa no processo de compreensão. Na perspectiva psicogenética, estuda-se a criança no confronto com a escrita e a produção de escritas espontâneas nesse processo; na fonológica, investiga-se os reflexos das propriedades da língua na escrita inventada das crianças. Em relação a esses dois paradigmas, Magda apresenta um gráfico no qual destaca que há uma

[...] coexistência e correlação entre o processo de conceitualização da escrita, na perspectiva psicogenética [...], o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e às possibilidades de sua segmentação, na perspectiva fonológica [...], e o conhecimento das notações alfabéticas, das letras. (SOARES, 2016, p. 235).

Nesse sentido, o texto aponta investigações atuais que comprovam as influências positivas na aprendizagem das crianças advindas da mediação docente em situações desafiadoras em que aquelas são incentivadas a produzirem escritas inventadas, tais como: escrever e confrontar com modelos, ofertar modelos acima do nível da criança para reescrita, formar palavras com letras móveis e refletir no nível da sílaba e da letra, comparar escritas em níveis diferentes, dentre outras.

Segundo Magda, os temas apresentados até este momento tratam dos alicerces das habilidades de leitura e escrita em uma ortografia alfabética, por tratarem da “[...] progressiva compreensão da escrita como sistema de representação dos sons da fala que se apoiam na consciência fonológica” (SOARES, 2016, p. 254) e por discutirem a “[...] aprendizagem pela criança do sistema de notação alfabética em que os sons da fala, reduzidos a sua menor unidade, os fonemas, são representados por grafemas, processo que se apoia na consciência grafofonêmica e fonografêmica” (SOARES, 2016, p. 254), sendo estes condicionados pela ortografia brasileira. Ao longo desses processos, a autora destaca que: inicialmente, a criança decifra e cifra com foco na palavra; depois, ela lê e escreve palavras com fluência por construir representações ortográficas; finalmente, ela lê e produz textos de forma fluente. Portanto, conhecer os processos cognitivos e linguísticos que envolvem a leitura e escrita de palavras, segundo a autora, contribui para a compreensão da aprendizagem inicial da língua escrita, e podem fundamentar métodos que assegurem e subsidiem as condições para a leitura e a produção de texto autonomamente pela criança.

A seguir, a autora trata do tema *Leitura e escrita de palavras*. Ela defende que as estratégias de leitura e escrita de palavras são componentes imprescindíveis para a leitura e escrita fluentes de palavras e de textos. Para isso, ela apresenta o modelo de dupla rota (lexical e fonológica) e reflete sobre as especificidades de cada um deles tanto no que se refere à leitura e escrita de palavras conhecidas como desconhecidas pelas crianças. No que se refere à leitura de palavras, o modelo de dupla rota defende que esta pode ocorrer pela via da rota fonológica (ou sublexical), pelo processo de decodificação grafema-fonema, ou via rota lexical (ou visual ou ortográfica), pelo reconhecimento visual da palavra conhecida, arquivada e acessada diretamente no léxico mental. A partir das características presentes nas palavras (ortografia, pronúncia e significado), as crianças percorreriam uma das duas rotas a partir da identificação da cadeia de letras presentes nas palavras: na rota fonológica, as palavras seriam decodificadas até serem lidas; na rota lexical, a criança resgata em seu léxico ortográfico mental a palavra como um todo, sem necessidade de decodificá-la de início, vindo esse processo ativar as questões semânticas e fonológicas até a palavra ser lida. Na escrita, Magda aponta que há poucos estudos que investigaram esse modelo, mas ressalta que a sua importância é a mesma em relação à leitura e reitera sua validade e aplicabilidade no processo de escrita de palavras via modelo de dupla rota.

A autora apresenta-nos um levantamento do estado da arte, refinadíssimo, sobre a leitura silenciosa e o papel da fala interior que vai desde os clássicos, do início do século XX, até evidências de pesquisas, atuais, baseadas em teorias e metodologias experimentais pautadas na neurociência com foco nos processos cerebrais de leitura e de escrita de palavras. Magda tem como objetivo analisar se no reconhecimento silencioso de palavras são usadas as estratégias do modelo de dupla rota e se a leitura silenciosa é fonologicamente mediada. A forma como a autora estabelece relação entre as diversas posições amplia a nossa perspectiva de estudo sobre o processo de alfabetização, esclarecendo alguns dilemas e desfazendo preconceitos sobre essa recente área de conhecimento: a neurolinguística. A autora destaca que a leitura em voz alta seria um caminho para a leitura silenciosa; entretanto, esse processo estaria subordinado às características da palavra a ser lida (se é conhecida ou não; se é frequente ou não; se possui ortografia regular ou irregular) e à tarefa proposta (ler em voz alta ou compreender o texto) e,

nesse caso, pode-se destacar uma ou outra rota. Assim, ela conclui que a leitura silenciosa envolve, também, aspectos fonológicos; ou seja, nela são usadas estratégias de ambos os modelos.

Ainda em relação à temática da leitura e da escrita de palavras, a autora refere-se aos efeitos das características das palavras sobre a leitura e a escrita na perspectiva do ensino da alfabetização, tais como: vizinhança, frequência, lexicalidade, extensão e regularidade. Destaca que é importante conhecê-los para compreender não só os processos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também os tipos e as causas de dificuldades que surgem ao longo desse processo. O texto destaca que, no início da alfabetização, as características de lexicalidade (ser palavra real ou inventada) e extensão (tamanho das palavras) via rota fonológica possuem efeito positivo. Quando a criança avança no processo de alfabetização, os efeitos de vizinhança, de frequência e de regularidade, via rota lexical, são os que mais influenciam positivamente na aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de palavras é importante, “[...] tanto pela rota fonológica quanto pela rota lexical, e são sobretudo os efeitos das características das palavras que suscitam o uso de uma ou outra rota ou a interação entre elas que, na verdade, não se contrapõem, mas interagem” (SOARES, 2016, p. 275).

Por fim, a autora reflete sobre a hipótese de autoensino nesse processo de ler e escrever palavras. O autoensino seria o processo de formação de conexões entre as rotas fonológicas e lexical, relacionando a forma escrita das palavras ao significado e à ortografia delas. Segundo essa hipótese, a criança pode ter acesso a novas palavras e incorporá-las ao léxico ortográfico por meio das habilidades de decodificação já consolidadas, independentemente do nível de opacidade ou transparência da ortografia da língua em foco.

Uma penúltima temática trazida pela autora é o *Efeito de regularidade sobre a leitura e a escrita*. Ao discutir essa questão, ela enfrenta com muita maestria dois pontos de tensão na discussão sobre a alfabetização e sua relação com o construtivismo: Ao alcançar a hipótese alfabética, a criança estaria alfabetizada? É preciso ensinar, sistematicamente, as correspondências entre grafemas e fonemas ou deve-se deixar que as crianças estabeleçam espontaneamente essas relações? Nesse sentido, ela esclarece o duplo sentido da palavra “ortografia” e, para isso, aponta que o termo ortografia foi usado no capítulo três relacionando-se ao sistema de representação das palavras escritas e, nessa parte do livro, ela irá tratar o termo ortografia no sentido de grafia correta ou ortografia oficial.

Inicialmente, ela faz um contraponto de que, no português brasileiro, o efeito de regularidade não teria muito impacto na leitura em comparação ao impacto produzido na escrita e destaca que, por isso, o aprendizado da notação deve vir agregado à convenção. Em seguida, a autora apresenta que, na ortografia do português do Brasil, existem 33 fonemas representados por 22 letras e sete dígrafos, excluídos os que isoladamente não possuem som (cinco ao todo). Por meio de uma análise minuciosa, Magda apresenta os variados tipos de relações regulares e irregulares que grafemas e fonemas (em primeiro lugar, as consoantes e, em seguida, as vogais) assumem e que se configuram como desafios para o aprendiz na leitura e na escrita de palavras de acordo com a ortografia oficial. Para cada grupo apresentado, a autora descreve os erros mais comuns das crianças e quais os caminhos a serem adotados pelo professor no ensino, ora destacando a rota lexical, ora a fonológica.

No mesmo capítulo, ainda, discute o efeito da estrutura silábica sobre a escrita. As estruturas silábicas do português brasileiro são compostas por 13 padrões silábicos com, no máximo, cinco seguimentos. E, apesar de os estudos indicarem que a maioria das sílabas são constituídas apenas por dois segmentos por consoante seguida de vogal, há sílabas complexas que merecem a atenção do professor no momento do ensino. Magda analisa-as de forma detalhada e apresenta, de forma esquemática, o seu mapeamento, relacionando as estruturas silábicas aos

padrões ortográficos do português brasileiro. Ela discute, também, resultados de pesquisas que apresentam uma sequência na aquisição do padrão silábico ou na sequência da aprendizagem com relação ao fonema/grafema, investigando as possibilidades de erros a serem cometidos pelas crianças e possíveis encaminhamentos pelas professoras.

Assim, a autora amplia o conceito de alfabetização tratado no primeiro capítulo para “[...] aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um espelho daquilo que representa, uma vez que é arbitrário [...] e é um sistema regido por normas – por convenções e regras” (SOARES, 2016, p. 328). Segundo a autora, a criança avançaria por assimilar as notações regulares e irregulares e incorporar/memorizar regras e convenções por rotas fonológicas ou lexicais. Os erros cometidos indicam hipóteses equivocadas e as lacunas na compreensão das regras, convenções, cabendo ao docente definir os procedimentos mais adequados, do ponto de vista cognitivo e linguístico, para lidar com esses erros e orientar o desenvolvimento da criança.

A última temática abordada pela autora é intitulada *Métodos de alfabetização: uma resposta à questão*. Magda retoma a polêmica da alfabetização sob três aspectos: (i) a questão estaria relacionada à dificuldade em entender o conceito do que seria o método de alfabetização; (ii) a questão seria a polêmica subjacente às diferenças entre os métodos quanto ao tipo de ensino (construtivista ou ensino direto?); e (iii) ao tempo (quando começa e quanto tempo dura?). Ela, de início, defende o ensino da alfabetização *com método*; ou seja, caberia ao professor “[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que, progressivamente, a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (SOARES, 2016, p. 331). Ao retomar o conceito de métodos de alfabetização, o texto denuncia que estes, ainda hoje, baseiam-se em materiais para alfabetizar pautados em características superficiais da psicologia ou da língua e não em “como” alfabetizar com base em pressupostos psicológicos e linguísticos, conforme tratados nessa obra de Magda Soares.

Ao aprofundar a discussão, Magda Soares ressalta que a faceta linguística se compõe de subfacetas que tratam: do desenvolvimento da criança e seu processo de aprendizagem na compreensão do SEA; da consciência metalinguística em seus diferentes níveis e sua relação com a consciência fonológica e com as consciências grafofonêmica/fonografêmica; das características do sistema ortográfico; das fases de construção do conceito de letra e sua relação com o conhecimento das letras; dos efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita; das diferentes estratégias de escrita e de leitura de palavras e dos efeitos das regularidades e das irregularidades da ortografia sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais subfacetas agem de forma integrada e simultânea, não se caracterizando como um método, mas envolvendo diferentes procedimentos necessários na ação docente de alfabetizar que usam como caminho os processos de ensino e de aprendizagem para que todas as crianças sejam alfabetizadas. A alfabetização bem-sucedida seria, portanto, construída pelo docente que, ao compreender os princípios e as teorias, criaria procedimentos diferenciados que promoveriam a aprendizagem ao mesmo tempo que identificaria as dificuldades, intervindo adequadamente.

A autora aprofunda, ainda, a discussão sobre a relação entre o ensino construtivista e o ensino explícito. No primeiro, o alfabetizador acompanha, provoca e orienta a compreensão do SEA pela criança por meio da construção de hipóteses, fundamentado em teorias e princípios psicogenéticos. O seu papel é de guiar a aprendizagem, ou seja, criar procedimentos para (i) a criação de condições para interação da criança com a língua, (ii) estímulo para que esta descubra a natureza alfabética da notação da língua, (iii) elaboração de situação problema para que ela experimente a escrita, (iv) promoção de reflexão ante uma hipótese inadequada indicando a

necessidade de reformulação. No segundo tipo de ensino, à medida que a criança compreende que o grafema representa os sons da fala, ela vai estabelecendo relações entre os grafemas e os fonemas e vice-versa. Nesse contexto, o mais adequado é o ensino direto e explícito pelo fato de o objeto ser exterior à criança, fruto de convenção social. A autora defende, portanto, que os dois paradigmas (construtivista e de ensino explícito) não são antagonísticos no processo de alfabetização.

Para ela, a questão central que sustenta o referido antagonismo estaria na quantidade e no tipo de orientação a ser dada no processo de alfabetização. Magda ressalta que a dicotomia, geralmente estabelecida entre ensino construtivista (via métodos de ensino ativos) e ensino explícito (realizado por método “passivo”), é um equívoco, pois denomina-se “ensino ativo” quando o certo seria “aprendizagem ativa” e esta pode ocorrer por meio de variados tipos de métodos, inclusive pelo método passivo. A autora destaca, ademais, que não se sustenta o argumento de que os paradigmas se diferenciam pelo grau de orientação. Magda assume que, para a compreensão dos princípios do SEA (sistema de representação), cabe ao professor guiar a reflexão da criança; porém, ao lidar com as relações grafofônicas/fonográficas e a norma ortográfica, o professor deve fazer uso do ensino direto e explícito.

Outra questão polêmica neste capítulo final está relacionada ao tempo da alfabetização. A autora destaca, inicialmente, que a alfabetização é um processo contínuo de desenvolvimento linguístico e cognitivo, não podendo ser determinado o seu início e fim. A criança, portanto, interage com a escrita desde o nascimento, não sendo possível determinar o seu começo, cabendo à escola dar continuidade a esse processo. Ela discute que há, inequivocamente, uma vinculação entre o processo de alfabetização e sua relação com o início da educação formal e o fim daquele, sendo esse vínculo determinado por aspectos econômicos e políticos e não pelos linguísticos e cognitivos. Magda defende, assim, que se deve determinar qual seria o mínimo que a criança precisaria ter aprendido para prosseguir na escolarização a cada etapa, considerando as três facetas (linguística, interativa e sociocultural) de forma integrada.

À guisa de conclusão, Magda ressalta que a alfabetização é apenas uma das facetas da aprendizagem da escrita na qual a faceta linguística é necessária, mas não suficiente. Da mesma forma, afirma que é necessário considerar o ensino direto e explícito atrelado ao ensino construtivista no processo de alfabetizar, pois é imprescindível que as facetas estejam interligadas para que textos reais sejam produzidos, lidos e compreendidos. É preciso, dessa maneira, alfabetizar letrando. As consequências desse processo, segundo a autora, seriam a capacidade de os alfabetizadores: (i) saberem quais procedimentos usar no processo de alfabetização; (ii) analisarem os métodos e identificarem, em cada um, aspectos que atendam ou não à natureza das interações cognitivas entre a língua e a criança; e, ainda, (iii) definirem procedimentos e ações que estimulem, corrijam e acompanhem, com segurança e autonomia, a aprendizagem das crianças. São essas consequências na prática das professoras alfabetizadoras, experienciadas no Projeto Alfalettrar, que iremos apresentar e refletir na segunda parte deste artigo.

O Projeto Alfalettrar: caminhos para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores

Em publicação recente, Magda Soares destaca, referindo-se ao período de 1987 a 2017, que “[...] *novos* conhecimentos não têm tido o poder de alterar as *persistentes* práticas de alfabetização e letramento, que pouco avançaram ao longo desses 30 anos” (SOARES, 2017, p. 30, grifos da autora). Ao visitarmos a Rede Municipal de Lagoa Santa – MG, no entanto, identificamos no Projeto Alfalettrar¹⁰ uma realidade animadora em relação aos dados oficiais apresentados na publicação mencionada. Assim, neste tópico, iremos refletir, a partir do Projeto Alfalettrar, sobre possíveis caminhos para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores. Para isso, realizamos uma inserção nas atividades do projeto a fim de compreender, de um lado, os princípios que o inspiram; e, por outro, como as teorias e as reflexões, presentes na recente obra da autora, têm sido didatizadas pelas professoras no cotidiano escolar.

Nosso estudo foi realizado entre os meses de julho de 2016 e agosto de 2017. Para sua efetivação, utilizamos os procedimentos metodológicos: (i) entrevista com a professora Magda Soares e integrantes do Projeto Alfalettrar; (ii) observação de um seminário do Núcleo de Alfabetização e Letramento com a professora Magda para análise dos resultados das diagnoses; (iii) observação de um encontro na escola para as reuniões pedagógicas mensais a partir das discussões do referido Núcleo; (iv) observação das exposições anuais do Projeto (Paralfalettrar e o Alfalendo); (v) análise documental do material apresentado nas exposições anuais do Projeto, tais como jogos e produções das crianças e das docentes; (vi) realização de visitas às escolas para conhecer a estrutura, o funcionamento das turmas e a biblioteca; (vii) análise do Documento-Base que fundamenta o Projeto Alfalettrar (LAGOA SANTA, 2016); (viii) análise das planilhas e dos materiais apresentados durante o seminário do Núcleo e o encontro para as reuniões pedagógicas mensais.

O Projeto Alfalettrar consiste em uma parceria entre a Secretaria de Educação da Prefeitura de Lagoa Santa e o Núcleo de Alfabetização e Letramento¹¹, liderado pela Professora Magda Soares. O referido projeto compõe-se das seguintes atividades: reuniões semanais e seminários do Núcleo com a professora Magda Soares; reuniões mensais para reuniões pedagógicas nas escolas por cada integrante do núcleo; aplicação de diagnoses pelas professoras e análise de dados três vezes ao ano; elaboração de planilhas para acompanhamento das aprendizagens das crianças; estudo e recontextualização da proposta curricular do município sempre que necessário; exposição e socialização do trabalho desenvolvido nas escolas por meio de mostras anuais (Paralfalettrar e Alfalendo); incentivo ao contínuo enriquecimento e funcionamento efetivo das bibliotecas nas escolas.

¹⁰ Para mais informações sobre o Projeto Alfalettrar, ver site: <<http://alfalettrar.org.br>> e publicações: Soares (2014), Cassiano e Araújo (2018), Moraes (2018), Monteiro e Maciel (2018) e a entrevista com Magda Soares (SILVA; OLIVEIRA, 2018).

¹¹ O Núcleo de Alfabetização e Letramento é constituído pela professora Magda Soares, duas professoras que exercem atividades administrativas e pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação e vinte e três professoras, representantes das 23 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, conforme apontado por Cassiano e Araújo (2018).

O público-alvo do referido Projeto são crianças do Infantil I até o 5º ano do Ensino Fundamental (EF)¹². Segundo Magda Soares (2014), o Projeto tem como lema “ler e escrever, um direito de toda criança” (LAGOA SANTA, 2016, p. 5) no que se expressa o objetivo de

[...] garantir, a todas as crianças da rede pública de ensino de Lagoa Santa, o direito de aprender a ler e escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem com sucesso sua escolarização, mas sobretudo, de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual. (LAGOA SANTA, 2016, p. 5).

Destacamos que, nesse objetivo, está implícita a perspectiva de progressão a qual vimos defendendo e que considera três dimensões do processo de alfabetização: progressão do ensino, definição do que se propõe para a educação infantil e os cinco anos iniciais do EF quanto à Língua Portuguesa; progressão escolar, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; e progressão das aprendizagens, quando esse avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas (CRUZ, 2012). Além disso, o objetivo do projeto, por si só, já é a síntese do que vimos refletindo, na primeira parte desse artigo, com base na obra recente da autora: é preciso conhecer os processos cognitivos e linguísticos do ensino da língua escrita, bem como este objeto de conhecimento, para criar condições adequadas que viabilizem a apropriação plena deste objeto pelas crianças (que estas sejam alfabetizadas e letradas). Desse modo, o Projeto Alfalettrar reafirma o direito da criança na perspectiva de uma “escola justa e eficaz” (CRAHAY, 2000), vindo a alfabetização cumprir sua “[...] dimensão política e pedagógica por meio da igualdade de oportunidades, oportunizando a igualdade de conhecimentos, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas” (CRUZ, 2012, p. 46).

Para atingir o objetivo proposto, são estabelecidos *procedimentos* e *princípios*. Segundo o Documento-Base do Projeto Alfalettrar (LAGOA SANTA, 2016), os *procedimentos* configuram-se como elementos articulados: as *metas* representam os objetivos visados durante cada ano e ao final dele; o *planejamento* estaria vinculado à definição da frequência, sequência e duração do processo de ensino e aprendizagem pertinente à cada componente do processo de alfabetização e letramento; e o *itinerário pedagógico* representa o caminho em direção às metas e depende do planejamento elaborado, do acompanhamento das atividades do docente e do resultado das aprendizagens das crianças. Assim sendo, tendo organizado as metas, o planejamento e o itinerário pedagógico, é possível estabelecer um prognóstico orientado pelo perfil da turma que foi construído por meio do diagnóstico. No perfil da turma, é preciso, portanto, descrever, de forma detalhada, os conceitos, o nível de domínio de conhecimento e de habilidades da turma e de cada criança. Dessa forma, seria possível definir objetivos e desenvolver atividades adequadas para alcançá-los (considerando a turma e cada aluno). Além disso, é importante a realização de diagnósticos (formais, informais, escritos, orais, dentre outras formas), a fim de evidenciar as aprendizagens construídas pelas crianças que podem ser satisfatórias ou insatisfatórias. Caso sejam satisfatórias, novos objetivos devem ser traçados; caso não sejam, novas atividades devem ser propostas e realizadas. Esses procedimentos são permeados pelos princípios do Projeto que os fundamentam e direcionam.

Os princípios do projeto são *Continuidade*, *Integração*, *Sistematização* e *Acompanhamento*. No que se refere à operacionalização do alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, essa perspectiva envolve *integração* entre os eixos da Língua Portuguesa e *sistematização* desse objeto de ensino em uma perspectiva de *continuidade*. O Documento-Base (LAGOA SANTA, 2016) apresenta doze

¹² No município de Lagoa Santa a escolarização está organizada em Ciclos de Aprendizagem. Esses estão divididos em: Ciclo de Introdução (Maternal I ao Infantil II), Ciclo Básico (1º ao 3º ano do EF), Ciclo de Consolidação (4º e 5º anos do EF) e Ciclo de Ampliação (6º ao 9º anos do EF).

componentes curriculares que devem ser desenvolvidos do Maternal ao 5º ano do EF em uma perspectiva de *continuidade*, entre os anos, e aprofundamento, durante o ano. Alguns desses componentes estão previstos para todos os anos (Linguagem Oral, Tecnologia da Escrita, Compreensão de textos, Vocabulário) e outros para apenas alguns anos (Consciência fonológica e alfabeto, Consciência fonêmica e ortografia, Escrita de palavras, Produção de textos, Leitura de palavras, Leitura oral e silenciosa de textos, Reflexão sobre a língua). A professora Magda em entrevista afirma que:

A organização em ciclos só funciona se houver, realmente, uma continuidade dentro de cada ciclo e de um ciclo para o outro. Para isso é preciso que haja continuidade nos objetivos de ensino, de modo que cada professora se posicione em um contínuo, sabendo o que veio antes e dando continuidade a esse antes, ao mesmo tempo que sabe o que vem depois, e se organiza para que os alunos cheguem em condições para esse depois. *Continuidade* é um dos princípios básicos do projeto Alfalettrar. (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Esses componentes são organizados em metas de ensino que consistem em competências a serem alcançadas pelos educandos em cada ano de escolarização. Essas metas são propostas em progressão, ao longo dos anos (de forma horizontal), e por ano escolar, em termos de aprofundamento durante o ano em cada componente (de forma vertical). Essa *continuidade* das metas (de forma vertical e horizontal) visa garantir a sequência dos componentes curriculares e a apropriação pelas crianças do conhecimento de acordo com a sua capacidade de compreensão. A articulação entre os anos garante *continuidade* e *integração* entre as metas.

As metas, presentes no Documento-Base (LAGOA SANTA, 2016), foram construídas pela Professora Magda e pelas professoras do Núcleo, tendo por base as discussões teóricas e práticas desenvolvidas nos seminários do Núcleo sobre os processos cognitivos e linguísticos, que envolvem o ensino e a aprendizagem das crianças, e discutidas em cada escola com as professoras, para sugestões e propostas. Assim, toda a rede assume a autoria das metas, o que garante o trabalho orientado por elas. Além disso, estas fomentaram não só a Proposta Curricular do Município de Lagoa Santa, mas deram suporte, em um movimento de ação-reflexão-ação, às reflexões da Professora Magda em sua obra *Alfabetização: uma questão de Métodos* (SOARES, 2016). Corroborando com nossa reflexão, o artigo de Morais (2018) faz uma análise da primeira (2008) e atual versões (2017) das metas, presentes na Proposta Curricular do município de Lagoa Santa para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e ressalta que estas foram construídas coletivamente pelos professores e são, de fato, vivenciadas no âmbito do currículo, ensino, avaliação e ações de formação docente.

Muito mais do que um Projeto, como dito por Monteiro e Maciel (2018), o Alfalettrar constitui-se de ações e de decisões políticas desenvolvidas no município de Lagoa Santa que visam à qualidade do ensino na alfabetização e à democratização do conhecimento. O processo educativo de Lagoa Santa é, por conseguinte, planejado de modo que haja progressão do ensino e das aprendizagens entre os anos, favorecendo a progressão escolar no combate à evasão e à repetência. Enfatizamos, portanto, a relevância da proposta Curricular do Município de Lagoa Santa, pois consideramos ser papel essencial da escola garantir a apropriação ampla e exitosa do saber sistematizado (KLEIN, 2003); porquanto, muitas vezes, nega-se a aquisição de conhecimento poderoso às crianças das camadas populares (YOUNG, 2007).

Há, ainda, no Documento-Base, a orientação de que o docente realize a *integração* entre os componentes previstos para o seu ano escolar em uma perspectiva de alfabetização e letramento, considerando as diversas facetas presentes nesse processo (SOARES, 2016). Esse documento enfatiza que a consciência fonológica, o conhecimento das letras, a leitura e a escrita de palavras e textos devem estar articulados e que estes dois últimos promovem e favorecem a compreensão

de textos e a ampliação do vocabulário pela criança. Percebemos, desse modo, forte correlação entre o que está posto no Documento-Base e as reflexões produzidas pela professora Magda em sua obra (SOARES, 2016).

No Documento-Base (LAGOA SANTA, 2016), são encontrados, ainda, esquemas que exemplificam como se daria a efetivação dos princípios de *integração* e de *continuidade*. O professor deveria partir de um texto, contextualizado e significativo, e, assim, desenvolver atividades próprias de leitura, compreensão de textos e exploração do vocabulário. Em seguida, poderia explorar as frases, as palavras e as sílabas que o compõem. E, finalmente, por meio da consciência fonológica e fonêmica, formaria e decomporia palavras, seguidas de formação de frases e de novos textos de acordo com a situação de ensino e aprendizagem proposta. Para isso, os docentes são estimulados a usarem diversos recursos, tais como: cantinho da leitura, exploração do alfabeto, calendário, material escrito de vários gêneros, leitura de histórias, biblioteca, dentre outros. Há, ainda, uma grande ênfase na estruturação física das escolas para instalação de bibliotecas equipadas e atrativas bem como investimento em periódicas aquisições de livros literários e de equipamentos de mídia a fim de contribuir na qualidade e no aprimoramento da aprendizagem.

Outro princípio do Projeto é a *sistematização*. A fala das professoras da escola, do núcleo e da professora Magda bem como as orientações presentes no Documento-Base apontam a necessidade de que sejam desenvolvidas atividades intencionais e regulares, de cada componente curricular da língua portuguesa, em perspectiva de espiral, sem, contudo, serem repetitivas, na sua essência, pela ampla possibilidade de exploração das habilidades/competências elencadas e pela diversidade de oportunidades e intervenções oferecidas. Para isso, é proposto que a frequência, a sequência e a duração de cada atividade, no componente a ser explorado, sejam organizadas no momento do planejamento da rotina de cada turma. Para melhor visualização do que precisa ser realizado, sugere-se que os quadros de rotina sejam afixados em cada turma. Dessa forma, buscase estabelecer uma ênfase no compromisso cognitivo que deve haver na sala de aula quanto à intencionalidade do professor no momento de realizar as atividades de alfabetização e letramento na turma.

Segundo as orientações dadas nos encontros do Núcleo e nas reuniões pedagógicas mensais em cada escola, a prática do professor precisaria, portanto, explicitar a articulação necessária entre o ensino explícito e o ensino construtivista na alfabetização por meio da *sistematização* do quê, por quê, como e quando se quer ensinar. Durante os encontros que presenciamos, foi destacada a importância do ensino explícito sobre a relação entre os grafemas e os fonemas e da reflexão sobre os princípios do SEA junto às crianças em paralelo à construção de suas hipóteses sobre a escrita. Essa temática foi aprofundada pela professora Magda na sua recente obra (SOARES, 2016). Em relação a esse aspecto, duas situações por nós observadas nas escolas e identificadas na análise documental, ratificam o princípio da *sistematização* como um elemento importante. A primeira situação relaciona-se aos anexos que compõem o Documento-Base (LAGOA SANTA, 2016). Esses documentos, construídos coletivamente, muitas vezes, ficam expostos nas escolas e na sala do Núcleo e servem como suporte no momento de elaboração individual e coletiva do planejamento e da rotina. A seguir, apresentamos as temáticas presentes nos anexos bem como a sua finalidade (Quadro 1).

Quadro 1 - Levantamento das temáticas presentes nos anexos que compõem o Documento-Base

Temática presente no anexo	Finalidade
Continuidade, integração e sistematização (Esquema 1)	Exemplificar a relação entre consciência fonológica, fonêmica, conhecimento das letras, conceitualização da escrita e conhecimento das relações fonema-grafema.
Alfabetização e letramento: continuidade e integração (Esquema 2)	Exemplificar como se relacionam os princípios de continuidade e integração nos componentes de língua portuguesa do currículo.
Alfabetização e letramento (Esquema 3)	Exemplificar o processo de alfabetização e letramento em meio da diversidade de recursos.
Alfabetização e letramento (Esquema 4)	Exemplificar o processo de alfabetização e letramento em um movimento que vai do texto ao trabalho de consciência fonêmica e vice-versa.
Acompanhamento (Esquema 5)	Exemplificar como se dá o acompanhamento das aprendizagens no âmbito da sala de aula, da escola e do município.
Padrões silábicos	Apresentar os padrões silábicos existentes na Língua Portuguesa, com exemplos.
Relações fonema-grafema: etapas para aprendizagem	Apresentar as relações fonema-grafema, com exemplos.
Escrita inventada (Esquema 6)	Exemplificar acerca da escrita inventada.
Escrita inventada: mediações	Orientar quanto aos níveis de conceitualização da escrita e como criar situações para que as crianças avancem.
Categorias de erros ortográficos e fundamentos para intervenção	Apresentar categorias de erros ortográficos, definição, exemplos e formas de intervenção.
Agrupamentos produtivos	Sugerir formas de agrupamentos produtivos no processo de ensino e aprendizagem das crianças.
Discussões sobre gêneros, tipos e contextos	Problematizar quanto aos procedimentos didáticos e formas de avaliação no processo de produção de textos de diversos gêneros.
Aprendizagem inicial da língua escrita. Integração dos componentes (Esquema 6)	Exemplificar e sugerir procedimentos didáticos para a integração dos componentes de Língua Portuguesa na perspectiva de letrar e alfabetizar.
Fluência de leitura (Esquema 7)	Exemplificar o processo de leitura oral e silenciosa e sua relação com a fluência.
Leitura: estratégias de compreensão	Indicar elementos a serem mobilizados para a compreensão leitora.
Alfabetização: compreensão do princípio alfabético. Procedimento das ‘casinhas’	Apresentar o procedimento das casinhas. Destaque no documento ao fato de não se configurar como método.
Quadros de correspondência fonema/grafema	Apresentar as correspondências entre fonemas e grafemas, com exemplos.
Matriz de componentes e descritores	Apresentar os descritores que irão compor as diagnoses aplicadas na Rede Municipal.

Fonte: Elaborado pela autora. Síntese dos anexos disponíveis no Documento Base (LAGOA SANTA, 2016).

Cada documento foi fruto de discussões teóricas e análise de práticas pautadas em situações cotidianas, ao longo dos encontros com o Núcleo e ressignificado nos encontros pedagógicos nas escolas. Além disso, foram elaborados com base na análise das professoras acerca dos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados no chão da escola à luz das metas propostas. A partir daí, eles passaram a subsidiar as escolhas das professoras quanto aos aspectos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento das metas em respeito aos princípios do projeto. Ao analisarmos as temáticas e as finalidades dos anexos, identificamos forte correlação com os construtos teóricos discutidos pela professora Magda (SOARES, 2016) e constatamos que eles compõem, de certa forma, uma parte do repertório de aspectos linguísticos e cognitivos de que as docentes precisam se apropriar para poder desenvolver sua prática de alfabetizar letrando, conforme os capítulos inicial e final do mesmo livro.

A segunda situação relaciona-se ao uso do *procedimento das “Casinhas”*, na maior parte das escolas, como uma opção metodológica, cujo objetivo é “[...] orientar crianças que tenham atingido bom nível de consciência fonológica e pelo menos nível silábico a identificar fonemas e a relação deles com letras, pelo confronto horizontal e vertical de sílabas” (LAGOA SANTA, 2016, p. 79). Para isso, são pospostas no Documento-Base as seguintes etapas para o procedimento das Casinhas: (i) seleção das palavras, inseridas em atividades de letramento; (ii) desenvolvimento de atividades de divisão de palavras em sílabas; (iii) desenvolvimento de atividades com sílaba(s) das palavras; (iv) colocação da sílaba na(s) casinha(s), seguindo uma sugestão de sequência que leve em consideração o padrão silábico, a dificuldade ortográfica e a relação fonema-grafema; (v) enriquecimento dos padrões silábicos por meio da sua variação; (vi) formação de palavras e frases com base nas sílabas, processo que pode e deve ser feito desde o começo; (vii) apoio nas casinhas para a escrita espontânea, que pode ser realizada a qualquer momento. Os dados das entrevistas e dos documentos relacionados indicaram que a contribuição dessa atividade está no fato de que a criança pode perceber o princípio gerativo, na formação das sílabas das palavras, e passar a identificar mais facilmente a relação fonema/grafema pelo confronto sucessivo entre os pares mínimos, processo vivenciado pelas crianças ao preencher as lacunas das Casinhas no grupo classe. A seguir, as Figuras 1 e 2 apresentam uma sala de aula observada em que foi identificado esse procedimento didático.

Figura 1 - Exemplo da Casinha I

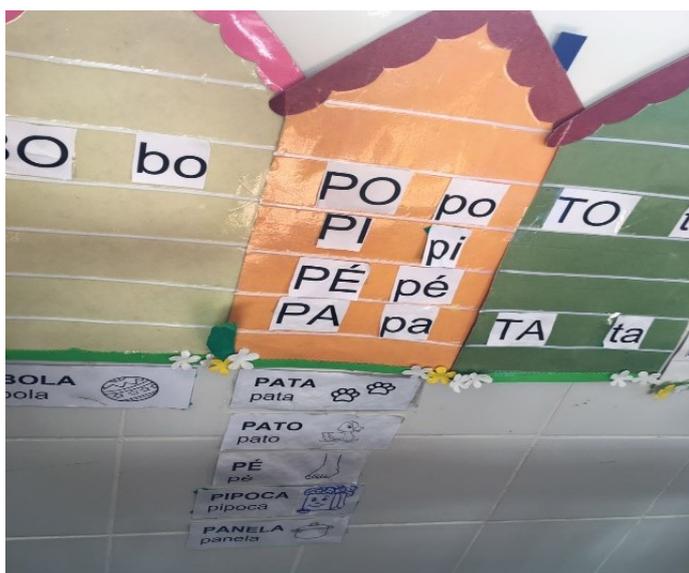


Figura 2 - Exemplo da Casinha II



Fonte: Fotografado pela autora.

Destacamos, ainda, que, na situação exemplificada nas Figuras 1 e 2, a criança assume um papel de sujeito ativo. É uma situação de ensino que ressalta a dimensão da aprendizagem significativa por considerar a alfabetização e o letramento como processos interligados e interdependentes e por envolver a criança em ações e atividades contextualizadas. De acordo com Acevedo (2009), a aprendizagem significativa decorre: de um ensino coerente por meio do tratamento profundo da informação; de estímulo permanente à cognição por meio do estabelecimento de conexões com o que a criança já sabe; e de atividades que possuem sentido para a criança, o que a estimula a aprender ativamente. Nesse processo, ainda segundo Acevedo (2009), caberia ao docente: antecipar as dificuldades de aprendizagem; estar disposto a oferecer todo tipo de ajuda; graduar o tipo de exigência de cada atividade; interessar-se em compreender as estratégias de aprendizagem das crianças; estimular a reflexão pessoal; observar durante a atividade a conduta de cada uma em relação à atividade e ao saber; observar após a atividade quais os tipos de dificuldades e a opinião da criança sobre o que aprendeu; avaliar adequadamente os processos de compreensão dos conteúdos.

Em relação a esses aspectos, o procedimento das Casinhas propõe que o professor estimule operações cognitivas de reflexão sobre o SEA e desafie os estudantes a fixar relações entre grafemas e fonemas de forma mais explícita. Segundo as falas das professoras das escolas, nas conversas realizadas durante as visitas, e o depoimento de professoras do Núcleo, essas atividades decorrem de situações significativas e contextualizadas pelo princípio da *integração*, pois articulam a alfabetização e o letramento.

Corroborando Soares (2016), ressaltamos que, quando o docente compreende os princípios e as teorias que subsidiam o processo de alfabetização, ele próprio elabora procedimentos de ação com base nos conhecimentos construídos. Em relação a esse aspecto, como já vimos na primeira parte desse artigo, Soares (2016) enfatiza, assim, que é importante alfabetizar com métodos. Nesse processo, a professora do Núcleo, responsável pelas reuniões pedagógicas mensais na escola, que entrevistamos, aponta que “[...] o mais importante é a pertinência da intervenção que o professor faz durante a alfabetização da criança”. Isso coincide bastante com nossa perspectiva de que “[...] ao se buscar refletir sobre ‘como e para quê’ se alfabetiza [...], tem-se necessariamente que refletir sobre categorias tais como: regularidade, variabilidade, aprofundamento e diferenciação das atividades propostas e das intervenções na rotina escolar” (CRUZ, 2012, p. 37).

Em relação ao princípio do *acompanhamento*, este envolve, por um lado, o atendimento à diversidade de conhecimentos das crianças e à necessidade de registros diários acerca do processo de ensino e de aprendizagem; e, de outro, o acompanhamento dos processos de aprendizagem e ensino. Ambos aspectos estão relacionados às diagnoses aplicadas em toda a rede cujos objetivos se dividem em três: objetivos internos às salas de aulas, a fim de verificar se o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado; no âmbito da escola e da rede, que tem como princípio avaliar se foi ensinado o que se pretendeu ensinar (metas); e externamente à escola e à rede, como um olhar externo ao que foi ensinado e aprendido de acordo com os parâmetros das avaliações externas.

Para efetivação do *acompanhamento*, são previstos três *diagnósticos* anuais cujas atividades são compostas por questões elaboradas pelas professoras em parceria com suas representantes no Núcleo. As questões são elaboradas com base nas metas e nos descritores previstos no Documento-Base (LAGOA SANTA, 2016). É importante destacar que todas as docentes conhecem as metas dispostas para o seu ano escolar bem como as metas dos outros anos, pois há em cada escola um documento exposto com a progressão das metas no Ciclo. Em todas as orientações sobre esse processo, fica explícito que o importante é olhar não só **o que** a criança aprende, mas **como e o que** ela pensa sobre cada descritor e meta avaliada. Para melhor

compreensão da relação entre metas e descritores, apresentamos a seguir o Quadro 2 com um exemplo dessa relação, tendo como foco a Conceitualização da Escrita/Nível ortográfico.

Quadro 2 - Metas e Diretrizes referentes à conceitualização da escrita/nível ortográfico

Descritores presentes nas diagnoses	1º	Meta/1º ano	2º	Meta/2º ano	3º	Meta/3º ano
Escrever o nome e sobrenome.	X	Progressão ao longo do 1º ano Nível 1: escrever de forma silábico-alfabética Nível 2: Escrever de forma alfabética	X	Escrever de forma alfabética, sem erros ortográficos relativos ao uso das vogais orais e nasais, das relações biunívocas (P, B, T, D, F, V, NH, LH) e regularidades contextuais (S, R, M, N, L)		Escrever de forma alfabética, sem erros ortográficos relativos ao uso das vogais orais e nasais, das relações biunívocas (P, B, T, D, F, V, NH, LH) e regularidades contextuais (S, R, M, N, L, C, QU, G, GU, I, E, U, O, RR, R)
Escrever palavras com sílaba CV, relações biunívocas (exceto dígrafos).	X		X			
Escrever palavras com CV e V oral, relações biunívocas (incluindo dígrafos).			X		X	
Escrever palavras com V nasal, CCV, CVC, regularidades contextuais e dígrafos.			X		X	
Escrever palavras de uso frequente começadas com a letra H.			X		X	
Escrever corretamente palavras acentuadas (paroxítonas e oxítonas no 2º ano e oxítonas no 3º ano).					X	

Fonte: Quadro adaptado pela autora com base no material disponível no Documento Base (LAGOA SANTA, 2016).

A análise das metas e dos descritores constantes no Quadro 2 indica que há uma progressão ao longo dos anos no que se refere à conceitualização da escrita/nível ortográfico. Ao relacionarmos o que está disposto no Quadro 2 às discussões presentes na recente obra da Professora Magda, identificamos que há uma consideração da compreensão dos princípios da escrita em paralelo às regularidades da ortografia brasileira. Nesse sentido, pressupõe, por parte da criança, um trabalho de consciência fonológica, agregado ao de conhecimento das letras, conceitualização da escrita e ao desenvolvimento da consciência grafofonêmica e fonografêmica. A seguir, a título de exemplificação de como se dá a relação entre as metas, descritores e diagnoses, trazemos uma questão que esteve presente na diagnose de cada ano escolar (respectivamente do 1º, 2º e 3º anos do EF) e que está relacionada aos descritores e às metas presentes no Quadro 2 (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3 - Diagnose do 1º ano

QUESTÃO 20
DESCRIPTOR: ESCREVER PALAVRAS COM SÍLABAS CV.

ESCREVA O NOME DOS DESENHOS.

Professora: antes de dar a ordem, verifique se as crianças identificaram as figuras. (pé, pirulito, dedo, caneta, sapato, luva)

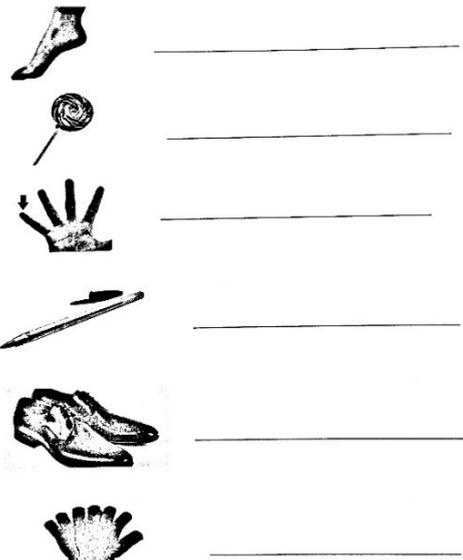
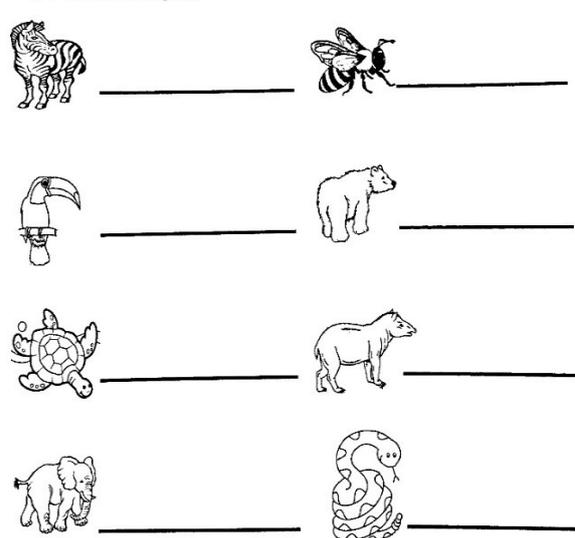


Figura 4 - Diagnose do 2º ano

QUESTÃO 24
DESCRIPTOR: Escrever palavras com V oral e nasal, VC, CCV, CVC, dígrafo

Professora: Antes de dar a ordem, verifique se as crianças identificaram as figuras: zebra, abelha, tucano, urso, tartaruga, anta, elefante, cobra.

Escreva o nome das figuras:



Fonte: Diagnoses aplicadas na Rede Municipal de Lagoa Santa no âmbito do Projeto Alfalettrar no mês de junho 2016.

Figura 5 - Diagnose do 3º ano

QUESTÃO 18
DESCRIPTOR: Escrever palavras com os padrões: CVC, CV, V oral e nasal, CCV, CVC, dígrafos, iniciadas com H, palavras acentuadas paroxítonas.

Professora: inicialmente, leia todo o texto em voz alta, pedindo aos alunos que apenas ouçam; em seguida, releia devagar, dando tempo para que eles preencham as lacunas.

Complete o texto abaixo com as palavras ditadas pela professora:

Jogos Olímpicos

Os jogos olímpicos tiveram origem na Grécia, local onde se realizavam competições de diversas modalidades esportivas entre as cidades. Esses jogos eram realizados em homenagem aos deuses e os ganhadores voltavam para as suas cidades exaltados como heróis.

Os jogos olímpicos acontecem de quatro em quatro anos e reúne atletas de quase todos os países do mundo. A premição é dada para os três primeiros colocados de cada modalidade esportiva. Para o primeiro colocado, a medalha de ouro, para o segundo, a de prata e para o terceiro, a de bronze. A classificação dos países vai acontecendo de acordo com a quantidade de medalhas obtidas.

Ana Paula de Araújo

Fonte: Diagnose aplicada na Rede Municipal de Lagoa Santa no âmbito do Projeto Alfalettrar no mês de junho 2016.

As Figuras 3, 4 e 5 apresentam, respectivamente, as questões direcionadas aos 1º, 2º e 3º anos do EF. A análise das questões em destaque indica que foi solicitado às crianças que escrevessem palavras que continham as estruturas silábicas previstas nas metas e nos descritores previstos para cada ano. Destacamos, também, que há orientações para que o professor se certifique de que identifiquem os desenhos e assim saibam quais palavras devem escrever, a fim de evitar a escrita de palavras que não são esperadas na atividade.

As diagnoses foram aplicadas pelas professoras e os resultados computados e organizados em planilhas dispostas por aluno, turma, escola e rede. As planilhas são organizadas por cores: amarelo (representa que mais de 60% das crianças produziram a resposta esperada), azul (um percentual entre 40% e 60% produziram a resposta esperada), vermelho (um percentual entre 20% e 40% produziram a resposta esperada) e verde (menos de 20% produziram a resposta esperada). O exemplo a seguir apresenta duas planilhas (Figuras 6 e 7), dentre as que foram apresentadas nas reuniões do Núcleo e reunião pedagógica na escola em que estivemos presentes e que enfocavam os resultados por escola das aprendizagens das crianças, do 1º ano do EF, quanto à Conceitualização da Escrita e ao eixo da Análise Linguística.

Figura 6 - Exemplo de planilha com resultado das aprendizagens quanto ao número de alunos do 1º ano em cada nível de conceitualização, por escola na rede.

Níveis Escolas	Rabisco	Icônico	Garatu Ja	Pré- Silábi- Co	Silábico S.v.s	Silábico C.v.s	Silábico Alfabé- Tico	Alfabético		Total de alunos
								Padrão CV	Padrão CCV/CVC	
A	-	-	-	-	2	1	7	14	-	24
B	-	-	-	-	-	-	-	12	-	12
C	-	-	-	3	3	7	5	58	-	76
D	-	-	-	4	-	6	8	46	-	64
E	-	-	-	-	1	2	2	9	-	14
F	-	-	-	2	-	2	3	14	-	21
G	-	-	-	6	-	3	6	25	-	40
H	-	-	-	2	-	3	4	15	-	24
I	-	-	-	17	3	4	3	40	-	67
J	-	-	-	10	6	10	12	61	-	99
L	-	-	-	4	-	1	1	20	-	26
M	-	-	-	-	-	-	3	16	-	19
N	-	-	-	8	2	5	4	21	-	40
O	-	-	-	8	-	8	1	9	-	26
TOTAL	-	-	-	64	17	52	59	360	-	552

Fonte: Planilha elaborada pela Rede Municipal de Lagoa Santa no âmbito do Projeto Alfalettar, junho 2016.

Figura 7 - Exemplo de planilha com resultado das aprendizagens por escola

1º ANO

DIAGNÓSTICO 2 - JUNHO 2016 - RESULTADO NOS DESCRITORES NA REDE - 1º ANO

ESCOLAS	N.º DE ALUNOS AVALIADOS	COMPONENTES																			T O T A L																										
		RECONHECIMENTO DA ESCRITA E CONHECIMENTO DO ALFABETO							CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA			CONSCIÊNCIA FONÊMICA					LEITURA DE PALAVRAS			USOS SOCIAIS DA ESCRITA		ESCRITA DE PALAVRAS																									
		DISCRIMINAR LETRAS COM TRAÇADO SEMELHANTE	RELAÇONAR LETRA MAIUSCULA COM MINUSCULA CORRESPONDENTE	IDENTIFICAR LETRA DO VÍNCULO DO SEU NOME	ESCREVER LETRAS DO VÍNCULO DO SEU NOME	IDENTIF. ENTRE VÁRIAS SEQUELAS DE LETRAS, UMA DETERM.	IDENTIF. UMA PALAVRA ESCRITA EM MESMA ORDEM ALFABÉTICA	CONHECER A ORDEM ALFABÉTICA	IDENTIFICAR NÚMERO DE SILABAS EM PALAVRAS	IDENTIF. ORAL PALAV. QUE COMEÇAM COM A MESMA SIL.	IDENT. PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA SIL.	IDENT. PALA. QUE COMEÇA COM O MESMO FONEMA INICIAL DA PAL.	IDENT. PALA. QUE SE DIFERENCIA POR FONEMA INICIAL VÍCV.	IDENT. PALA. QUE SE DIFERENCIA POR FONEMA MEDIAL VÍCV.	COMPLETAR PALAVRA COM FONEMA INICIAL	COMPLETAR PALAVRA COM FONEMA INICIAL	IDENTIFICAR CONTEÚDO DE PALAVRA ESCRITA EM PALAVRAS EM	IDENTIFICAR DETERMINADA PALAVRA EM TEXTO	LER PALAVRAS FORMADAS POR SILABAS CV	IDENTIFICAR EM LIVROS TÍTULO E AUTOR			INFERIR CONTEÚDO DE UM LIMPO PELA CONFIGURAÇÃO GRÁFICA DA FICHA	ESCREVER NOME E SOBRENOME SEM USAR DA FICHA																							
Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Q.11	Q.12	Q.13	Q.14	Q.15	Q.16	Q.17	Q.18	Q.19	Q.20	Q.21	Q.22	Q.19																									
A	24	22	92%	24	100%	24	100%	24	100%	23	96%	24	100%	24	100%	22	92%	19	79%	21	88%	24	100%	24	100%	21	88%	19	79%	17	71%	24	100%	20	83%	21	88%	24	100%	24	100%	24	100%	93%			
B	12	10	83%	11	92%	12	100%	12	100%	12	100%	6	50%	12	100%	8	67%	12	100%	12	100%	10	83%	12	100%	8	67%	10	83%	12	100%	7	58%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	90%			
C	102	92	90%	99	97%	99	97%	98	96%	100	98%	86	84%	99	97%	93	91%	95	93%	93	91%	96	94%	99	97%	93	91%	87	85%	79	77%	94	92%	83	81%	93	91%	92	90%	99	97%	92	90%	92	90%	92%	
D	66	42	64%	64	97%	65	98%	59	89%	64	97%	47	71%	55	83%	63	96%	51	77%	61	92%	52	79%	64	97%	46	70%	63	96%	63	95%	61	92%	54	82%	56	85%	62	94%	65	98%	43	65%	87%			
E	13	9	69%	12	92%	13	100%	12	92%	13	100%	12	92%	12	92%	13	100%	13	100%	11	85%	13	100%	13	100%	13	100%	9	69%	9	69%	13	100%	12	92%	13	100%	13	100%	13	100%	13	100%	13	100%	93%	
F	21	13	62%	21	100%	21	100%	20	95%	20	95%	17	81%	18	86%	20	95%	19	90%	17	81%	21	100%	20	95%	20	95%	14	67%	15	71%	21	100%	19	90%	18	86%	21	100%	21	100%	19	90%	90%			
G	40	21	53%	33	83%	33	83%	30	75%	39	98%	30	75%	26	65%	30	75%	29	73%	36	90%	37	93%	31	78%	27	68%	23	58%	29	73%	25	63%	32	80%	34	85%	35	88%	24	60%	75%					
H	22	9	41%	20	91%	22	100%	22	100%	22	100%	19	86%	22	100%	17	77%	22	100%	22	100%	20	91%	22	100%	20	91%	16	73%	13	59%	21	95%	15	68%	18	82%	17	77%	22	100%	22	100%	87%			
I	57	48	84%	54	95%	57	100%	55	96%	57	100%	45	79%	55	96%	54	95%	51	89%	51	89%	54	95%	57	100%	50	88%	43	75%	40	70%	55	96%	50	88%	53	93%	55	96%	57	100%	55	96%	87%			
J	98	66	67%	87	89%	90	92%	87	89%	96	98%	84	86%	86	88%	80	82%	68	69%	77	79%	86	88%	94	96%	78	80%	65	66%	65	66%	94	96%	80	82%	81	83%	89	91%	95	97%	81	83%	84%			
L	26	25	96%	24	92%	26	100%	26	100%	24	92%	24	92%	25	96%	26	100%	25	96%	26	100%	26	100%	26	100%	26	100%	24	92%	25	96%	26	100%	25	96%	26	100%	26	100%	26	100%	23	88%	97%			
M	19	15	79%	19	100%	19	100%	19	100%	19	100%	16	84%	19	100%	16	84%	17	89%	17	89%	17	89%	19	100%	17	89%	14	74%	12	63%	19	100%	11	58%	19	100%	19	100%	19	100%	19	100%	19	100%	90%	
N	43	34	79%	41	95%	42	98%	39	91%	43	100%	43	100%	38	88%	42	98%	43	100%	42	98%	39	91%	39	91%	33	77%	38	88%	37	86%	42	98%	39	91%	38	88%	42	98%	43	100%	39	91%	93%			
O	26	16	62%	25	96%	23	88%	21	81%	26	100%	9	35%	24	92%	17	65%	9	35%	18	69%	23	88%	26	100%	19	73%	16	62%	11	42%	23	88%	19	73%	23	88%	530	93%	557	98%	489	86%	86%			
TOTAL	569	422	74%	534	94%	546	96%	524	92%	560	98%	462	81%	518	91%	496	87%	475	83%	496	87%	517	91%	552	97%	479	84%	442	78%	419	74%	534	94%	469	81%	503	88%	530	93%	557	98%	489	86%	86%			

■ B = MAIS DE 80% DAS CRIANÇAS
■ MÉDIO (40 A 80% DAS CRIANÇAS)
■ F = FRACO (DE 40% A 20% DAS CRIANÇAS)
■ NULO (MENOS DE 20% DAS CRIANÇAS)

Fonte: Planilha elaborada pela Rede Municipal de Lagoa Santa no âmbito do Projeto Alfalettar, junho 2016.

Naquela ocasião, todos os resultados das diagnoses por escola foram discutidos, de forma ampla, no Seminário do Núcleo, e, de forma mais específica, na escola (na reunião pedagógica). De forma ampla, foi feita uma análise dos resultados das escolas em perspectiva de rede, de modo a identificar os percentuais obtidos em cada descritor, a cada ano, e quais as possibilidades de encaminhamento. Além disso, foram discutidas as questões que tiveram menos acertos e quais seriam as possíveis causas disso. De forma mais restrita, os resultados da escola foram analisados tendo como foco as diversas turmas do mesmo ano e a progressão entre os anos. Desse modo, buscou-se observar os avanços dos alunos e das diferentes turmas bem como as dificuldades reveladas pelos não acertos às questões.

Nesses momentos, os resultados foram analisados com base nas aprendizagens construídas e nas dificuldades apresentadas pelas crianças. Nos casos em que um grande número de crianças apresentou dificuldades, foram problematizadas a constituição das questões, a adequação das metas ou aspectos relacionados à dificuldade de ensino desses componentes pelas docentes. Assim, a análise dos resultados das crianças foi seguida de proposições de intervenções e encaminhamentos coletivos e individuais. A seguir, explicitamos um trecho por nós registrado

da reunião pedagógica na escola no qual as professoras refletem sobre os resultados apresentados pela representante do Núcleo.

A professora do Núcleo responsável pela Escola D entregou, previamente, as planilhas com os resultados da escola e de cada turma para as professoras. Foram entregues três planilhas: a primeira tinha todos os descritores avaliados na diagnose aplicada com identificação de cada criança por turma; a segunda tinha todas as palavras presentes nas atividades de escrita e a escrita produzida pela criança; a terceira tinha a síntese dos resultados obtidos por criança/turma na primeira diagnose e, na segunda, explicitou-se a progressão ocorrida.

Representante do Núcleo – Vamos, agora, olhar o 1º ano e vamos ver primeiro o resultado na Rede... só de bater o olho aqui na tabela na parede (referindo-se à Figura 7), perguntou: teve problema?

Professoras – Não, não teve...

Representante do Núcleo – Então, não teve problema. Agora, presta atenção. Por quê? Porque o problema da média, aí... o amarelo, apesar de estar tudo amarelo, o que mostra pra gente é o percentual das escolas. Então, às vezes a gente olha e acha que está tudo bem. Mas, no gráfico de barras a gente consegue visualizar as escolas que estão com problemas. Porque nessa tabela está um bloco amarelo e não dá para visualizar. A não ser que eu chegue bem próximo e vá olhando percentual de cada questão e descritor. Então, vamos comparar nossa escola com a Rede. Qual foi o percentual da Rede?

Professoras – 88%.

Representante do Núcleo – Nossa escola?

Professoras – 87%.

Representante do Núcleo – Ficamos 1% para equivaler à Rede, não é? Agora vamos ver onde nós perdemos esse 1%. Os dados estão aqui (mostrando a tabela, Figura 7).

[...]

Nesse momento, as professoras passam a analisar cada percentual abaixo do resultado da Rede e discutir as possíveis causas de cada um deles. Em seguida, passam a analisar como as crianças, de cada turma, escreveram as palavras e os erros e avanços.

[...]

Representante do Núcleo – Vejam como a Andrea (1º ano) recebeu a turma em março com crianças pré-silábicas e rabisco... e vejam agora em junho. Vejam como o percentual de consciência fonológica, que é um fato determinante, aumentou em junho em relação a março. Olha consciência fonológica! O que aconteceu?

Professoras – Limpou tudo!

Representante do Núcleo – Então, limpou porque as crianças avançaram. Vou contar os alfabéticos. Vejam o salto: de seis caiu para vinte e um.

Professoras – Caiu, não!!! (risos).

Representante do Núcleo – Então, foi um avanço muito grande. E agora? Agora, precisamos ver como eles estão escrevendo as palavras... Vejam, eu marquei as crianças com problemas e eu fui colorindo as palavras que as crianças tiveram mais dificuldades. Além disso, vejam... precisa ver o caminhar da turma... que, às vezes, entra aluno e outras coisas. Então, no particular com cada uma de vocês vimos as dificuldades na escrita de cada criança.

Representante do Núcleo – Gente, vejam... no 3º ano, aqui estão as palavras. Tem para colocar o tempo verbal com palavras terminadas em ão e AM que as crianças têm mais dificuldades. Tem outras palavras que as crianças avançaram em relação ao que foi avaliado em março e outras não. Vejam, precisamos voltar às palavras que elas tiveram dificuldades, mesmo que sejam as que foram avaliadas em março. Vejam, mesmo que não sejam as palavras do cotidiano da criança (referindo-se a palavras com H inicial), a gente precisa ver nos ditados e outras atividades. A gente precisa pensar assim: será que essa palavra está sendo “cobrada” apenas na avaliação? Será que no dia a dia na sala de aula HOMEM, HIENA, HORTA, HOJE... essas palavras que precisam ser trabalhadas estão sendo? Vejam aqui (referindo-se à palavra VAMPIRO). As crianças (menciona alguns nomes) cometeram o erro no uso do M e isso é regra contextual... o M antes de P e B. Vejam que em a palavra DUENDE... tem a nasalização que a gente precisa trabalhar. A palavra GUITARRA, mais regra contextual... ou seja, a gente precisa ver o que eles estão errando e como estamos trabalhando para, de fato, ver onde pode estar a dificuldade.

(Observação da reunião pedagógica - Trecho com discussão dos resultados na Escola D, Lagoa Santa)

De acordo com as reflexões desenvolvidas no encontro apresentado, ficou demonstrado o absoluto domínio da formadora sobre análises de resultados das metas alcançadas em nível

quanti e qualitativo, bem como sua sólida formação, quanto aos conhecimentos de natureza linguística e cognitiva implicados nos avanços e dificuldades que se podia observar nos desempenhos das crianças. Também ficou muito explícito que, com base nas metas e nos descritores, é necessário definir as habilidades que o docente tem dificuldade em desenvolver na criança, as habilidades que a criança tem dificuldade em aprender e as habilidades que ainda precisam ser ensinadas a cada ano ou as que já foram compreendida por todas as crianças nesta ou naquela turma. Assim, pudemos atestar que é com base nesses elementos que são elaborados os instrumentos e analisados os resultados das atividades diagnósticas, aplicadas em três momentos no ano, ao mesmo tempo que eram revisitadas as metas e os descritores propostos.

A análise dos dados indica a importância da regulação das/nas aprendizagens das crianças pelo docente no âmbito da sala de aula, da escola e do município, tendo como foco a redefinição dos instrumentos, das metas e das intervenções no nível micro (cada sala de aula) e macro (cada escola e município). Nesse contexto, podemos inferir as possibilidades de articulação entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação escolar e como estas podem dialogar com os processos de avaliação externa na alfabetização. Segundo Magda Soares, o grande objetivo da diagnose para o acompanhamento das aprendizagens é “[...] verificar se estamos conseguindo a meta que perseguimos [...] se todas as escolas atingem aproximadamente o mesmo nível de resultado, se estão crescendo igualmente, se a rede toda está conseguindo qualidade de ensino e de aprendizagem” (SOARES, 2014, p. 170). Desse modo, Magda ressalta a importância da *Formação de Rede*.

Em linhas gerais, os princípios do Projeto Alfaetrar proporcionam aos docentes envolvidos um *Desenvolvimento Profissional*¹³, conceito adotado por Magda para o processo de *Formação de Rede*. Na perspectiva do Desenvolvimento Profissional adotada em Lagoa Santa, segundo a professora responsável pela reunião pedagógica na escola, que entrevistamos, há um investimento no que se refere à formação do professor quanto à compreensão dos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita e suas implicações para a orientação das crianças. Afinal, se o professor não sabe como alfabetizar, isso pode gerar a dificuldade de aprendizagem pela criança. Assim, é preciso ter orientação adequada e pertinente. Segundo Soares (2014), “[...] o professor precisa conhecer o objeto para traduzir em procedimentos, métodos e atividades que promovam e acompanhem o desenvolvimento das crianças”. Por conseguinte, no processo de *Formação de Rede*, todos os alfabetizadores têm a oportunidade de se apropriar ativamente de conhecimentos e fundamentos que lhes dão segurança sobre o processo de aprendizagem da criança e o objeto de ensino. O depoimento que colhemos da Coordenadora do Núcleo, a seguir, esclarece a importância desse processo para as docentes de Lagoa Santa.

Nas instituições superiores, aprendemos as teorias, mas, na prática, no chão da escola, percebemos que só teorias não nos capacitam a garantir que o que ensinamos será de fato aprendido pelo aluno. O que nos empodera como professoras plenas, o que sobretudo garante a aprendizagem de nossos alunos, são os estudos e as discussões das relações entre a prática e a teoria. (Entrevista com a Coordenadora do Núcleo, 2017).

As reuniões de estudo no Núcleo e nas escolas constituem-se como espaços de reflexão sobre os resultados das aprendizagens das crianças, discussões sobre a prática docente e aprofundamento teórico e prático sobre os aspectos linguísticos e cognitivos para o ensino da língua portuguesa. Os professores integrantes do Núcleo constroem saberes sobre o que foi debatido e organizado em suas salas de aula e apresentam o que foi estudado para os demais

¹³ Magda Soares usa o termo Desenvolvimento Profissional com base nas ideias de Júlio Emílio Diniz-Pereira, Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Para aprofundamento nas discussões do autor, indicamos a leitura de: Diniz-Pereira e Zeichner (2002) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

professores de suas escolas, quer no convívio diário, quer nas reuniões pedagógicas mensais. Nesses momentos, as professoras das escolas podem, também, discutir e sugerir proposições, solicitar esclarecimentos e apresentar novas possibilidades de abordagens que serão levadas às reuniões do Núcleo. É nesse processo cíclico, participativo, reflexivo, que as práticas se constituem, são refletidas e fabricadas no cotidiano da rede e não só de algumas salas ou em algumas escolas.

Assim, com base nesses elementos e pautadas em metas, na experiência e na troca de experiências e de conhecimentos com as colegas, as professoras desenvolvem metodologias criativas e inovadoras nas suas turmas. Esses trabalhos são apresentados em duas mostras realizadas pela Rede Municipal: Paralfaletrar (nos anos ímpares) e Alfalendo (nos anos pares). A cada ocasião, os professores e as escolas apresentam, para as crianças, outros professores, as famílias e toda a comunidade, os jogos, as atividades, os encaminhamentos e as metodologias propostos em suas turmas, tendo como base as metas para o ano escolar e o perfil de seus alunos. A exposição *Paralfaletra* é voltada à socialização dos recursos metodológicos usados no processo de ensino da leitura e da escrita no que se refere à alfabetização. A exposição do *Alfalendo* envolve as atividades voltadas às práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas. No entanto, independentemente do foco da exposição, os docentes desenvolvem as atividades considerando as três facetas da alfabetização, conforme proposto por Soares (2016). A seguir, apresentamos um dos jogos construídos pelas docentes e apresentados na Exposição Paralfaletrar, em 2017 (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - Imagem do Jogo dos Verbetes



Fonte: Fotografado pela autora.

Figura 9 - Regra do Jogo dos Verbetes

ESCOLA MUNICIPAL DONA MARUCAS
Núcleo de Alfabetização e Letramento
X PARALFALETRAR
Professora: Telma Turma: 3º ano

JOGO DOS VERBETES

OBJETIVOS:

- Explorar as informações de uma página de dicionário e alguns dos recursos que facilitam sua consulta.
- Orientar os alunos a indicar a posição das palavras-guia e perceber quais os requisitos posicionais para que a entrada de um verbete seja uma das palavras-guia da página do dicionário.
- Auxiliar os alunos a perceber que, quando necessário, os dicionários também apresentam informações quanto à origem e etimologia das palavras.
- Conduzir os alunos à percepção de que, quando necessário, os verbetes apresentam também a pronúncia da palavra.

MATERIAIS:

- 1 bolsão de TNT para o jogo;
- Reprodução de páginas de dicionário;
- Fichas com os verbetes;
- Ficha com indicação das páginas: PA (páginas anteriores), PP (páginas posteriores) e NP (nesta página).

ORGANIZAÇÃO DO JOGO:

- Separar os alunos em 3 grupos, em seguida os mesmos pegarão um verbete e terão que identificar onde esse verbete deverá ser encaixado, se em PA (páginas anteriores), PP (páginas posteriores) e NP (nesta página).
- Os alunos terão a opção de solicitar ajuda para a professora regente, para a professora auxiliar ou outro aluno do seu grupo, através de sorteio.

SUPORTE DO JOGO: Bolsão de TNT

REGRAS:

- No bolsão, colocar verbetes e solicitar aos alunos que indiquem em qual localização do dicionário eles poderiam ser encaixados, se nas PA (páginas anteriores), PP (páginas posteriores) e NP (nesta página).
- Vence o jogo o grupo que alcançar o maior número de acertos.

Fonte: Fotografado pela autora.

O jogo apresentado foi elaborado por uma das professoras do 3º ano do EF do município de Lagoa Santa que estava na mostra do Paralfaletrar. A análise do jogo indica que há uma explícita compreensão, por parte dela, sobre os processos de formação de palavras e sobre o gênero explorado. A docente nos informou que elaborou essa atividade para a sua turma inspirada nos estudos realizados nas escolas sobre a temática. Ela disse que passou a compreender melhor como poderia explorar os verbetes com a sua turma e teve a ideia de criar esse jogo. Em seguida, testou o jogo na sua turma e fez ajustes. Segundo depoimento da professora durante o momento de exposição, todas as crianças da turma afirmaram conhecer o jogo, seu objetivo e souberam informar o que aprenderam com ele, durante as brincadeiras realizadas na turma.

A análise de grande parte dos jogos, apresentados nesse evento, indicou que eles traziam as três facetas que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Apesar disso, eles tinham como foco maior de análise as subfacetas da faceta linguística, tais como: conhecimento de letras, consciência fonológica (exploração de consciência da palavra, das sílabas, rimas e aliterações), consciência dos fonemas, ortografia, conceitualização da escrita, leitura e escrita de palavras e frases. Além disso, o grau de dificuldade, entre um jogo e outro, era variado porque as professoras mobilizaram diferentes operações cognitivas e habilidades linguísticas nas crianças,

tais como: identificação, exploração, contagem, composição, decomposição, partição, segmentação e ordenação de letras, sílabas, palavras, frases e, em alguns momentos, nas relações entre fonemas e grafemas.

Conforme vimos apresentando, os princípios do projeto Alfalettrar articulam-se de forma cíclica e contínua na prática das professoras alfabetizadoras no que se refere ao estabelecimento de metas, desenvolvimento de procedimentos de ensino e de avaliação, formas de intervenção e tratamento do erro da criança no processo, diagnose e acompanhamento das aprendizagens das crianças. Nesse sentido, para o desenvolvimento do projeto, são propostas estratégias de diagnóstico, de intervenção e de *Desenvolvimento Profissional* dos professores. Assim, a operacionalização do Alfabetizar Letrando, na perspectiva de Magda Soares, envolveria a *integração* entre as facetas da alfabetização, bem como entre as subfacetas da faceta linguística, apresentadas na sua recente obra, e *sistematização* do objeto de ensino em uma perspectiva de *continuidade* atrelada ao *acompanhamento* das aprendizagens construídas para diagnosticar o que já sabem, o que precisam saber e o que, ainda, não conseguimos ensinar.

No processo de *acompanhamento* das aprendizagens, os construtos teóricos, abordados na obra *Alfabetização: a questão dos métodos* e discutidos nas reuniões do Núcleo e reuniões pedagógicas na escola, dariam subsídios para que o professor investigue: Qual procedimento cognitivo e linguístico está implícito no processo de ensino e de aprendizagem específico da língua escrita que está didatizando e como podemos avaliar a sua compreensão pela criança? Qual o melhor momento para desenvolver esta ou aquela estratégia de ensino da língua escrita? Foi ensinado o que se pretendeu em cada faceta e subfaceta da língua escrita? Quais os possíveis resultados das ações empreendidas quanto às capacidades cognitivas e linguísticas das crianças? A criança aprendeu o que lhe foi ensinado em cada faceta ou subfaceta da língua escrita? Por que a criança não aprende este específico da língua escrita? Como ela pode aprender? Qual tipo de ajuda pode ser dada à criança para que esta avance na sua aprendizagem das convenções e dos princípios do SEA? O que é ensinado e aprendido na língua escrita está dentro do que é esperado para a etapa escolar da criança? Entendemos, contudo, que esse trabalho não ocorre de forma isolada, pois é um processo coletivo (professores, gestores, estudantes) que envolve a escola e a rede de ensino.

Por isso, ao discutirmos a perspectiva de uma pedagogia diferenciada, apoiamo-nos em Chartier (2007) quando destaca que inovar é cansativo, desestruturador; pois, naturalmente, precisamos manter o que nos dá segurança. Para que o novo possa ser aceito, é preciso validar as experiências. Em relação a essa validação, Magda Soares enfatiza que, para inovar, é preciso ter clareza metodológica quanto a: Como alfabetizar? Quando alfabetizar? Por quê alfabetizar? Qual é o objeto de ensino na alfabetização? Como articular o processo de alfabetização ao de letramento? Como e quando intervir/avaliar no/o processo? A grande questão na prática de alfabetização é, portanto, como tornar operatório um conceito. Assim sendo, ao revisitarmos a obra *Alfabetização: questão de métodos* (SOARES, 2016) e analisarmos os elementos que compõem o Projeto Alfalettrar, podemos ter vários indícios de quais caminhos podemos trilhar nas artes de alfabetizar e letrar... e de formar alfabetizadores e seus formadores.

Em linhas gerais, os resultados encontrados em nosso estudo indicam que os professores do município de Lagoa Santa, que fabricam suas práticas em meio ao projeto Alfalettrar, constroem conhecimentos e práticas diversas que se alimentam de reflexões e de ações sobre o fazer cotidiano. Nesse sentido, a constituição do perfil profissional do professor, nesse município, estaria associada a um processo que busca a construção de novas racionalidades e subjetividades nos espaços educativos, caracterizado por: intencionalidade (planejamento do ensino, do uso do tempo, do uso de recursos, da articulação entre os métodos de alfabetização); curiosidade cognitiva quanto à aprendizagem dos alunos (inovação e adequação quanto às formas

de ensinar, avaliar e intervir); domínio dos objetos do ensino em língua portuguesa (aprofundamento sobre como, quando, o quê e para quê ensinar cada componente curricular, a cada ano); e, por fim, empatia com a criança na relação pedagógica (compromisso e afetividade como motivação docente na garantia do direito da criança em aprender a ler e a escrever). O professor, portanto, constitui-se profissionalmente como professor alfabetizador e, de um lado, torna-se capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal; e, por outro, reconhece-se como autor e auto gerenciador de sua prática.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos as novas perspectivas para o processo de alfabetização, tendo como base as reflexões a partir das contribuições teóricas recentes de Magda Soares e do Projeto Alfabetrar. De início, destacamos que, em ambas as experiências, há a perspectiva de que o professor possa integrar a alfabetização e o letramento de forma intencional, planejada e aprofundada. Para isso, é indispensável que ele se aproprie dos construtos teóricos pertinentes ao objeto de ensino, das formas como a criança aprende e das possibilidades de intervenção. No entanto, aprendemos que, para que esse processo seja significativo para o professor, precisaria ocorrer em meio a situações em que ele possa refletir a partir de sua própria realidade e experiência, no cotidiano escolar, à semelhança da proposta de Desenvolvimento Profissional desenvolvida no Projeto Alfabetrar.

Ressaltamos que essa proposta trata de uma experiência participativa de formação de rede e que tem tido resultados positivos na aprendizagem dos alunos¹⁴. A experiência de formação tem gerado não só a apropriação das docentes de conhecimentos teóricos e práticos, mas a possibilidade de desenvolvimento de autonomia na elaboração de metodologias inovadoras e adequadas à realidade de cada sala de aula. Do ponto de vista da rede, o projeto possibilitou a elaboração e a recontextualização do currículo do município pelas professoras, tendo metas claras e explícitas, que são revisitadas regularmente a partir dos conhecimentos que as crianças vão elaborando, ao longo do ano e dos anos, e das inferências e das experiências docentes. Nesse processo, o acompanhamento das aprendizagens e do ensino por meio das diagnoses, das orientações nos encontros de Núcleo e reuniões pedagógicas nas escolas e das socializações de experiências têm promovido o desenvolvimento profissional das professoras. Por fim, destacamos que é um projeto desenvolvido na rede e pela rede, sem assessoria externa privada, o que demonstra, mais uma vez, que a escola pública pode garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever no tempo adequado, a fim de terem plena autonomia e inserção social.

Referências

ACEVEDO, P. A. **La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo**. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2009.

ALLIAUD, A. El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 278-293, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i2.0002>

BARROS, R. “É preciso ter vários métodos para alfabetizar”, afirma especialista. Entrevista. **Educação**, ed. 233, ano 20, 18 out. 2016. Disponível em:

¹⁴ Em relação aos resultados finais das aprendizagens dos alunos no ano de nosso estudo, ver Cassiano e Araújo (2018).

<<http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-variados-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BISSEX, G. L. **Gnys at Wrk: a child learns to write and read**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

CASSIANO, J.; ARAÚJO, E. P. O Projeto Alfalettrar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais. **Práxis Educativa** (*ahead of print*), Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos. São Paulo: Instituto Piaget, 2000.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; E ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EHRI, L. C. Fases of development in learning to read words. In: OAKHILL, J.; BEARD, R. (Eds.). **Reading development and the teaching of reading**. Oxford: Blackwell, 1999. p. 79-108.

EHRI, L. C. Development of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). **The science of reading: a handbook**. Oxford: Blackwell, 2005a. p. 135-154.

EHRI, L. C. Learning to read words: theory, findings and issues. **Scientific studies of reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005b. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Eds.). **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 301-330.

GENTRY, J. R. Spelling genius at work: an analysis of development spelling in “gnys at wrk”. **The Reading Teacher**, v. 36, n. 2, p. 192-200, 1982.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i2.0010>

KLEIN, L. R. Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: **Seminários de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem**. Curitiba, 2003.

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfalettrar: ler e escrever, um direito de toda criança**. 4. ed. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Coimbra, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MONTEIRO, S. M.; MACIEL, F. I. P. Formação docente, avaliação e prática pedagógica - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfalettrar. **Práxis Educativa (ahead of print)**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018.

MORAIS, A. G. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa (ahead of print)**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018.

READ, C. Pre-school children's knowledge of English phonology. **Harvard Educational Review**, v. 41, n. 1, p. 1-34, 1971. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.41.1.91367v0h80051573>

READ, C. Lessons to be learned from the preschool orthographer. In: LENNEBERG, E. H.; LENNERBERG, E. (Eds). **Foundation of language development: a multidisciplinary approach**. New York: Academic Press, 1975. p. 329-246.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1. reimp. Tradução Roberto Calado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, M. C.; OLIVEIRA, R. A. J. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa (ahead of print)**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018.

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

SOARES, M. Letramento e *alfabetização: as muitas facetas*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000100002>

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/2237-998322014294>

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

SOARES, M. Alfabetização e letramento. In: PINSKI, J. et al. (Org.). **O Brasil no contexto: 1987-2017**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 29-37.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742005000200005>

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000400002>

Recebido em 20/05/2018

Versão corrigida recebida em 02/07/2018

Aceito em 06/07/2018

Publicado online em 10/07/2018