

**Nouvelles perspectives pour le processus d’alphabétisation: réflexion à partir des contributions récentes de Magna Soares et du Projet *Alfaetrar***

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

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

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

Magna do Carmo Silva \*

894

---

**Résumé:** Cet article aborde les nouvelles perspectives pour le processus d’alphabétisation, en se basant sur les contributions de Magda Soares dans de livre *Alfabetização: a questão dos métodos* (Alphabétisation: une question de méthodes), publié en 2016 et celles du Projet *Alfaetrar*, qui a été développé dans le Réseau Municipal de Lagoa Santa - Minas Gerais. Cet article montre que le projet Alfaetrar, effectivement, depuis son début, se règle sur les preuves scientifiques examinées et discutées dans le livre cité et qu’il constitue un projet de formation de réseaux, avec des résultats positifs en ce qui concerne l’enseignement des élèves, ainsi que le développement professionnel des enseignantes impliquées.

**Mots-clés:** Alphabétisation. Formation de réseau. Développement professionnel.

**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 Alfaetrar, o qual vem sendo desenvolvido na Rede Municipal de Lagoa Santa – Minas Gerais. O artigo demonstra que o Projeto Alfaetrar, 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.

---

\* Professeur de l’Université Fédérale de Pernambuco. E-mail: <magna\_csc@yahoo.com.br>.

**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.

## Introduction

L'objectif de cet article est d'aborder les nouvelles perspectives pour le processus d'alphabétisation, en se basant sur les réflexions provenant des récentes contributions de la professeur Magda Soares. L'intérêt pour ce thème est apparu lors de notre immersion dans les activités et les actions du Projet Alfalettrar<sup>1</sup>, en 2016 et 2017. Ce projet est en cours d'élaboration dans le Réseau Municipal de Lagoa Santa – Minas Gerais, depuis 2007 et est coordonné par Magna Soares. Lors de ces moments, nous avons pu parler avec cette professeur, connaître le projet « étroitement » et mieux comprendre les relations entre le projet et son ouvrage plus récent *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016).

Depuis le début de sa carrière professionnelle, il y a plus de 60 ans, la Professeur Magda Soares a eu des questions insistantes sur l'école publique, qu'elle continue à formuler: Pourquoi les enfants provenant de couches populaires reçoivent une éducation de mauvaise qualité? Pourquoi passons-nous des dizaines et des dizaines d'années à lutter pour la qualité de l'éducation publique et nous n'arrivons jamais à l'atteindre? Est-il possible d'avoir de la qualité dans l'éducation publique? Comment? Quels chemins? Ces (et d'autres) questions ont été abordées par l'auteur dans plusieurs publications<sup>2</sup> dans lesquelles elle a approfondi le thème des « nombreux aspects de l'alphabétisation ». Mais, Soares (2016) indique, dans la partie sur la présentation de son oeuvre : *Alfabetização: a questão dos métodos*, que, pour elle, les processus d'enseignement initial du langage écrit (alphabétisation et alphabétisme) ne sont pas encore clairs.

<sup>1</sup> L'article de Monteiro et Maciel (2018) indique l'analyse de plusieurs recherches faites dans la ville de Lagoa Santa et qui ont mis l'accent sur le Projet *Alfalettrar*. Dans celui-ci, les auteurs des analyses plus profondes sur des résultats présentés dans des recherches et font des considérations pour comprendre l'importance de ce Projet pour la formation des professeurs et la pratique de l'enseignement en matière d'alphabétisation.

<sup>2</sup> L'auteur cite, dans le livre : *Alfabetização: a questão dos métodos* (Alphabétisation: une question de méthodes), des oeuvres qui ont marquées sa trajectoire en tant que chercheuse du processus d'alphabétisation, à savoir : Soares (1985, 2004, 2014).

Ainsi, pour mieux comprendre ces processus et sa relation avec les différentes méthodes d'alphabétisation, contradictoire ou non, Soares (2016) cherche deux chemins: (a) approfondir les recherches et études sur les divers aspects de l'alphabétisation, ce qui a créé le travail de toile pour l'aspect linguistique; (b) articuler théorie et pratique par l'implantation d'un projet d'alphabétisation (Projet *Alfabetrar*) dans l'Education Infantile et les premières années de l'Enseignement Fondamental (EF), en partenariat avec des professeurs et des gestionnaires d'une municipalité de Mina-Gerais (MG). Pour Magda Soares, cette double voie d'action a permis, la relation théorie-pratique, de son actuation et sa compréhension des concepts, jusqu'alors seulement définis dans ses textes écrits.

En ce sens, afin de mieux comprendre les nouvelles perspectives pour le processus d'alphabétisation, issu des réflexions provenant des récentes contributions de la Professeuse Magda Soares, nous avons choisi de développer une étude sur les principes fondamentaux de ce projet et les activités développées par les impliqués, pour établir la relation des fondements théoriques et pratiques présents dans son dernier ouvrage. Notre principal objectif était de comprendre comment les processus d'enseignement des professeurs soutiendraient le processus d'alphabétisation des enfants et quels principes aidaient les actions développées dans le projet qui a créé des enseignements approfondis et diversifiés de l'alphabétisation. Notre principale motivation était la chance de comprendre comment était effectué le développement professionnel<sup>3</sup> des enseignants de cette ville et quelle était leur relation avec la « fabrication »<sup>4</sup> des pratiques d'enseignements de l'« école de terrain ». Ainsi, initialement, nous présentons une synthèse des discussions présentes dans l'oeuvre : *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016) et, ensuite, nous discutons les éléments essentiels du Projet *Alfabetrar*, qui indiquent les voies de développement professionnel des professeurs d'alphabétisation.

---

<sup>3</sup> Pour approfondir sur les conséquences de l'option théorique dans l'utilisation du terme « Développement Professionnel Enseignement », lire les contributions de Marcelo Garcia (2009), Hobold (2018) et Alliaud (2018). Dans le deuxième point de cet article, nous approfondirons notre analyse de ce thème et son importance dans le contexte du travail et le Projet *Alfabetrar*.

<sup>4</sup> Nous utilisons le terme « fabrication » guidé par la *Théorie de la Fabrication du Quotidien*, de Michel de Certeau (1994) et les discussions théoriques sur la *Construction des Savoirs en Action* d'Anne Marie Chartier (2007). La Théorie de la Fabrication du Quotidien englobe le quotidien comme lieu où se feraient les pratiques sociales et qui subiraient des influences externes. Pour Certeau (1994), les pratiques sont fabriquées à partir des activités professionnelles, sociales, politiques et culturelles qui se font dans la vie quotidienne. Ainsi, il analyse les pratiques du point de vue des modalités d'action, de la formalité des pratiques et des types d'opérations qu'ils effectuent, en cherchant à étudier la logique de ces pratiques. Certeau définit aussi la formalité des pratiques dans le cadre des stratégies et des tactiques : alors que les stratégies produiraient, organiseraient et imposeraient des règles ; les tactiques pourraient les utiliser, les manipuler et les modifier. Du point de vue de la *Construction des Savoirs en Action*, Chartier (2007), basé sur des études de Donald Schön (2008), a annoncé que l'enseignant d'alphabétisation construit ses pratiques à partir de ce qui est discuté dans le milieu universitaire et transposé dans les textes de connaissance ; dans ce processus, de ses réinterprétations, il considère ce qui est possible et approprié de faire en salle de classe. De cette façon, le professeur re-contextualise et ré-interprète les connaissances en accord avec ses conjonctures.

Dans cette reconstruction, les pratiques scolaires quotidiennes sont des appropriations actives, n'étant pas considérées comme quelque chose de fini et prêt ; en d'autres termes, les enseignants n'appliquent pas directement les exigences officielles contenues, mais les appliquent dans ce qu'il est possible de faire, selon leurs conditions de travail.

**“Alfabetização: a questão dos métodos” – Un livre avec des propositions théoriques et pratiques pour le savoir-faire quotidien**

Le livre: *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016) a révolutionné le monde académique avec des propositions et des réflexions innovantes et impartiales sur la possibilité d'utiliser différentes méthodes lors de l'alphabétisation. La reconnaissance nationale s'est faite avec le prix obtenu récemment, Prix Jabuti 2017<sup>5</sup>, comme « meilleur livre du domaine de l'éducation » et comme « meilleur livre de non-fiction ». Ce livre a commencé à être écrit par la Professeuse Magda Soares en 2011 et a été publié en 2016 par la Maison d'édition Contexto. Dans cet ouvrage, Magda plonge dans sa trajectoire intellectuelle et explore un thème qui est très instigateur: l'aspect linguistique et sa relation avec le monde de l'écriture.

Elle indique qu'il y aurait trois aspects dans le processus d'alphabétisation (linguistique, interactif, socioculturel) et se propose à approfondir le premier. Les autres aspects, selon l'auteur, seront sujets de futurs livres. Pour l'aspect linguistique, Soares (2016) estime qu'il y a des sous-aspects qui sont liés et se lient avec les autres, s'intègrent et constituent le processus d'alphabétiser et d'alphabétisme: l'alphabétiser alphabétisme. Le thème de ce livre l'accompagne depuis 1954, lorsque, encore étudiante de lettres à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), elle a été touchée par des expériences dans une école publique et les a adoptées comme terrain d'observation et de recherche, en mettant l'accent sur les enfants issus de couches plus populaires. Selon Magna, dans une entrevue à Barros (2016),

[...] j'ai fait et orienté des recherches sur la langue, sur les problèmes de langage dans l'école publique. Et je suis convaincue de plus en plus que la question était située au début de l'histoire, dans l'entrée de l'enfant dans ce que nous pouvons appeler culture de l'écriture. Et je viens de revenir à ce domaine initial. (BARROS, 2016, p. 6).

897

Tout au long des neuf chapitres du livre *Alfabetização: a questão dos métodos* la Professeuse Magda Soares fait une étude de l'état de la technique dans le domaine de l'alphabétisation, dans lequel différentes perspectives théoriques sont expliquées et approfondies, en prenant comme présupposé la fidélité de ce qui est proposé et la cohérence dans l'articulation entre les idées, lorsque cela est possible. Elle appuie les recherches sur divers aspects (conçus comme sous-aspects) de la facette linguistique et considère, dans son analyse, différents domaines scientifiques, des textes en plusieurs langues et réalités sociales et culturelles de plusieurs pays. De plus, son ouvrage pointe des questions de recherches « ouvertes » dans le domaine de l'alphabétisation à partir de l'observation de l'état de la technique, dans différents sous-aspects présentés et des propositions méthodologiques, soutenues par une relation théorie-pratique, qui tour à tour s'appuie sur des extraits d'études présentées, ou bien sur des exemples d'expériences à l'école publique.

Au début, l'auteur aborde le thème: *Alfabetização: a questão dos métodos*, et parallèlement, souligne que la méthode d'alphabétisation est une question d'actualité à être résolue: d'un côté, c'est une difficulté historique; et de l'autre, un litige/controverse quant à la meilleure façon pour l'enseignement initial de la langue écrite. Pour éclaircir ce point, l'auteur décrit le différend historique entre les méthodes (synthétiques et analytiques), ainsi que les hypothèses théoriques et méthodologiques concernant le processus d'enseignement et d'apprentissage qui les soutient. Elle souligne, également, l'apparition de la fin de la méthodisation dans laquelle le professeur devrait, seulement, stimuler, accompagner et guider les apprentissages des enfants dans l'écriture alphabétique, en respectant l'individualité de chacun. Dans ce contexte, l'auteur indique que, d'une part, est écarté un enseignement explicite et systématique du système d'écriture alphabétique

<sup>5</sup> Regardez la remise du prix: <<https://www.premiojabuti.com.br/livro-do-ano/nao-ficcao/?s=Magda%2CSoares>>. Accès le 28 juin 2018.

(SEA) et ses conventions; d'une autre, l'adoption de pratiques de lecture et d'écriture de textes de genres différents n'est établie que pour des enfants en phase initiale d'alphabétisation.

Selon cette auteur, les divergences entre les méthodes d'alphabétisation sont, aussi, une question provenant de celles dérivant de différentes conceptions de son sujet, ou mieux « [...] ce qui s'enseigne lors de l'enseignement de la langue écrite » (SOARES 2016, p. 25). D'un côté on attribue le poids de l'enseignement de la lecture ou de l'écriture, d'un autre, la fonction de l'écriture est considérée comme un apprentissage du système alphabétique orthographique (alphabétisation) ou comme une introduction de l'enfant à l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans les pratiques sociales (alphabétisme). Magda souligne que ces conceptions se différencient par l'aspect qu'elles déterminent comme objet d'enseignement: linguistique (représentation de la chaîne sonore du discours), interactif (la langue comme vecteur d'interaction) et socioculturel (utilisations, fonctions et valeurs de l'écriture). Le premier serait lié au processus d'alphabétisation et les deux derniers au processus de connaissance alphabétique. La chercheuse considère l'aspect linguistique comme la base pour les deux autres, car ces derniers dépendent de la capacité de reconnaissance et de production des mots, l'objet du premier.

Ainsi, la véritable question, selon Soares (2016), est que chaque méthode choisit différents sujets d'apprentissage initial de la langue écrite, en considérant un aspect déterminé au détriment de l'autre. Ce serait le principal problème du processus d'alphabétisation: considérer une partie comme l'ensemble. Magda souligne l'importance du processus d'enseignement et de l'apprentissage lors de l'alphabétisation de considérer tous les aspects et les objets de la langue écrite. De cette forme, selon elle, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se compose de phénomènes de multiples aspects qui doivent être développés de forme intégrée. Mais, elle indique qu'il doit y avoir des actions pédagogiques différenciées pour chaque phénomène, définies par des principes et des théories, en considérant leurs caractéristiques spécifiques. Magda explique, en outre, que du fait de l'ampleur du thème, elle parlera uniquement de l'aspect linguistique, qui met l'accent sur le SEA, le système orthographique et ses conventions, en les appelant d'alphabétisation.

A partir de ces réflexions, l'auteur examine si l'acquisition de l'écriture serait un processus naturel ou d'apprentissage. Pour cela, elle fait un contrepoint entre les théories et les recherches qui défendent, d'une part, que l'enfant apprend à lire et à écrire de forme naturelle de la même façon qu'il apprend à parler dans un environnement spécifique; et d'une autre, que l'écriture doit être guidée par des méthodes qui supportent le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une des conséquences de concevoir l'écriture comme un processus naturel est le fait de juger que cet objet n'a pas besoin d'un enseignement explicite et systématique, l'enseignant devant seulement guider l'apprentissage pendant le processus. Outre le thème, Magda reprend les concepts de code, de notation et de système de représentation pour, ainsi, caractériser l'apprentissage de la langue écrite comme un système de représentation et, en même temps, un système de notation. Pour elle, la langue écrite est un système de représentation car l'enfant reconstitue le processus d'invention de l'écriture comme représentation dans son système de compréhension. Et il est, aussi, un système rotationnel, car, pour comprendre ce que l'écriture représente, il a besoin, encore, de comprendre les relations arbitraires et conventionnelles sur la façon de noter les sons de la langue.

Magda termine ce premier thème en soulignant que les méthodes sont **une** question et non la question **de/en** et **pour** l'alphabétisation. Pour elle, les méthodes sont des procédés d'interaction entre les enseignants et les enfants et s'effectuent dans ces relations, en salle de classe, sous diverses conditions. Ce ne serait donc pas un processus linéaire, mais si, une conséquence de plusieurs facteurs. Pour l'auteur, les méthodes seront validées dans la vie quotidienne, si elles sont construites sur la base d'analyse de l'objet et des processus cognitifs et linguistiques vécus par les enfants, car elles se présentent comme « [...] un ensemble de procédés fondamentaux basés sur des théories et

des principes linguistiques et psychologiques, mais suffisamment souples pour que dans la partie pédagogique ils puissent surmonter les difficultés formées par des facteurs externes qui interfèrent dans l'apprentissage des alphabétisés » (SOARES, 2016, p. 53). Dans les chapitres restants, Magda présente au lecteur une révision de ces fondements, acceptés dans des divers théories et principes linguistiques et psychologiques et établit une connexion entre eux.

Un autre thème abordé par l'auteur se concentre sur *les Phases du développement dans le processus d'apprentissage de l'écriture*. En ce sens, elle caractérise les perspectives théoriques dans lesquelles a été étudié le développement de l'enfant dans son processus cognitif et linguistique de l'apprentissage de l'écriture. Magda précise que c'est l'interaction progressive entre les processus de développement et d'apprentissage, dans une action réciproque, qui entraîne les phases<sup>6</sup> montrées par l'enfant lors du développement des processus d'apprentissage de l'écriture, lesquelles sont les résultats de causes internes (maturation des processus linguistiques et psychologiques) et externes (expériences avec la langue écrite dans un contexte socioculturel et enseignement). Puis Soares (2016) présente des théories sur le développement de l'écriture, proposées par divers chercheurs, entre les plus citées dans la littérature du domaine et soulignant qu'elles se différencient par la délimitation des phases du processus, par l'objectif dans le système de représentation ou de notation, par l'accent placé sur la lecture ou l'écriture et par le critère utilisé pour distinguer les phases.

Pour la perspective sémiotique, Magda annonce qu'elle se limitera aux apports théoriques restrictivement linguistiques. L'auteur fait observer que, à l'exception de Luria (1988 *apud* SOARES, 2016), premier théoricien à proposer une théorie des stades du développement de l'écriture chez l'enfant, la majorité des études préfèrent la lecture comme un déterminant pour la définition des phases. Luria propose des étapes, allant du gribouillage à l'utilisation des lettres et nomme cette voie graduelle de différenciation des symboles comme la préhistoire de l'écriture infantile. Mais, pour la perspective psychogénétique, Magda présente la théorie de Ferreiro et Teberosky (1999 *apud* SOARES, 2016) sur la conceptualisation de l'écriture appelée Psychogénèse de la Langue Ecrite dans le contexte brésilien. Elle souligne qu'elle a comme objectif les processus cognitifs vécus par l'enfant dans son approche dans les débuts de l'alphabétisation, par étapes et sa relation avec les niveaux de développement de la lecture et l'évolution de la compréhension de l'écriture par l'enfant, comme système de représentation. L'auteur dit, aussi, que les contributions de Bissex (1980 *apud* SOARES, 2016) et de Richard Gentry (1982 *apud* SOARES, 2016) à partir de l'analyse des écrits des enfants, ont pour base le concept de l'écriture inventée<sup>8</sup>. Finalement, pour approfondir les discussions sur la perspective psychogénétique, l'auteur fait la relation entre les phases proposées par Ferreiro et Gentry et affirme qu'elles sont presque équivalentes, se distinguant, principalement, par le fait que la première n'aborde pas les questions orthographiques jusqu'au dernier niveau (alphabétique) et que la seconde avance jusqu'au stage de la maîtrise orthographique (alphabétique consolidé).

Ensuite, Soares (2016) souligne les contributions de la perspective linguistique de Frith (1985 *apud* SOARES, 2016) et Ehri (1999, 2005a, 2005b *apud* SOARES, 2016). En principe, elle précise que celles-ci devraient être considérées comme des théories d'apprentissage, pour étudier l'apprentissage de l'écriture sans inclure le processus de construction du concept de l'écriture que l'enfant connaît déjà. Magda explique que la théorie de Uta Frith est proposée comme cadre de

<sup>6</sup> Magda Soares précise qu'elle utilisera le terme « phase » pour toutes les théories, même en se différenciant des nomenclatures officielles utilisées par les auteurs.

<sup>7</sup> Nous avons décidé dans cet article, de présenter, dans la liste des références, les sources utilisées par Soares (2016) car il nous paraît important de présenter au lecteur les références utilisées par l'auteur pour se traiter des perspectives sémiotiques, psychogénétiques et linguistiques.

<sup>8</sup> Selon Soares (2016), le concept de l'écriture inventée a été adopté par Charles Read (1971, 1975) et suppose que les écrits des enfants sont des explorations à travers lesquelles ils avancent.

référence pour la discussion sur des troubles d'apprentissage de la lecture dans la dyslexie du développement et que cette théorie propose trois phases : Phase 1 (compétences logographiques grâce auxquelles l'enfant reconnaît des mots familiers, basés sur les aspects graphiques ou des pistes contextuelles ou pragmatiques) ; Phase 2 (capacité alphabétique par laquelle l'enfant connaît et utilise les correspondances graphèmes-phonèmes) ; Phase 3 (capacité orthographique par laquelle l'enfant analyse des mots dans des unités orthographiques). Magda souligne que Frith propose la première théorisation sur les relations entre les processus de lecture et d'écriture des mots.

Ehri modifie et augmente, par la suite, la proposition de Frith en deux aspects : modification du terme *logographique* par *préalphabétique*, en ayant comme objet le SEA ; et le terme *orthographique* pour *alphabétique consolidé*. De plus, Ehri fait la relation entre l'aspect phonologique et l'alphabétique comme critères pour identifier des étapes du développements de l'écriture qui, selon elle, sont : préalphabétique (lecture aidée par des repères visuels), partiellement alphabétique (relations entre écriture et prononciation), entièrement alphabétique (maîtrise des correspondances graphème/phonème) et alphabétique consolidé (lecture automatique et courante).

Enfin, dans ce deuxième chapitre du livre, Magda établit, également, la relation entre les théories de Ferreiro et de Ehri, bien que celle-là soit basée sur un paradigme constructiviste et celle-ci sur la phonologique. Selon l'auteur, la première théorie décrit les chances de l'enfant et considère l'écriture comme un système de représentation, et la deuxième considère les connexions entre les sons des mots et de la notation, en priorisant l'écriture comme système notationnel. Elle indique également l'importance pour nous de connaître les différentes théories et leurs objets pour comprendre l'importance de l'articulation entre eux, sous la perspective de considérer l'écriture comme une représentation et une notation, comme dans ses deux dimensions: lecture et écriture. Nous soulignons que ce chapitre aide le lecteur brésilien à comprendre les différents modèles évolutifs sur l'appropriation de l'écriture et à comprendre les étapes spécifiques du processus d'alphabétisation par lesquelles les enfants passent, dès le premier contact avec l'écriture jusqu'à l'écriture et la lecture autonomes.

Un autre sujet traité par Soares (2016) se rapporte à *l'Apprentissage du langage écrit dans différentes orthographe et dans l'orthographe portugais brésilien*. L'auteur introduit le thème de plusieurs degrés de transparence et d'opacité des relations entre les graphèmes et les phonèmes en différentes langues. Elle souligne que les écritures alphabétiques ont des systèmes notationnels différents et possèdent des structures simples ou complexes, allant de transparent à opaque. Ensuite, elle présente plusieurs recherches qui ont étudié la relation entre l'alphabétisation et le niveau de profondeur de l'orthographe. Les spécificités de chaque langue, pour la transparence/opacité des relations graphème/phonème, sont problématisées et des phénomènes présents dans chacune d'entre elles sont identifiés. En ce sens, elle met en évidence le soin que nous devrions avoir d'utiliser les résultats de recherches effectuées en orthographe opaques (principalement en langue anglaise) dans le cadre de l'alphabétisation brésilienne, qui possède une orthographe plus proche de la transparence. L'auteur décrit, encore, une relation entre la thématique de l'orthographe et les paradigmes de l'analyse utilisés dans les études du domaine : phonologique et constructiviste. Pour elle, la base de la question est le fait que le paradigme phonologique observe l'écriture comme un système notationnel et le constructiviste comme un système figuratif.

Il y a, pourtant, une conception selon laquelle, dans le paradigme phonologique, l'enfant essaie de faire la relation entre son/lettre; dans le constructiviste, l'enfant construit l'objet par étapes instables par l'alternance de désordre et de pertinence. Ainsi, dans le premier, le SEA agirait sur l'enfant ; et dans le deuxième, l'enfant agirait sur le système, ce processus étant influencé, à un niveau plus ou moins fort, par la profondeur de l'opacité ou de la transparence de la langue en question. Du point de vue de l'organisation des pratiques d'alphabétisation, nous mettons en

évidence la pertinence de deux objets: le premier, basé sur le paradigme constructiviste, aurait comme but la compréhension du principe du système alfabétique, devant être orienté et provoqué, non simplement enseigné; dans le second, fondé sur le phonologique, l'objectif serait les conventions du système notationnel, dans les relations lettre/son, celles-ci devant avoir eu leurs normes enseignées de forme explicite. Pour la professeur Magda, la compréhension du système de représentation de l'écriture et l'apprentissage du système notationnel de l'écriture se fait par la conscience métalinguistique, phonologique et phonémique - son but dans les trois prochains chapitres du livre.

Lorsqu'il s'agit de la *Conscience métalinguistique et apprentissage de la langue écrite*, Magda présente les différentes dimensions de conscience métalinguistique. Pour cela, elle réfléchit sur les apports théoriques des chercheurs nationaux et internationaux, en soulignant les contributions de chaque théorie au processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture alphabétique. Au début, nous mettons en avant l'importance de ce chapitre pour l'étude de l'alphabétisation et de l'ensemble de la langue portugaise, car, depuis les années 1980, des concepts tels que *métalangage* et *métalinguisme* sont questionnés au niveau national, étant réduits à l'enseignement traditionnel de la grammaire, en se concentrant uniquement sur les nomenclatures et les taxonomies, celles-ci devant être évitées. Elle met en évidence que, pour lire et écrire des mots et des textes, il est important de réfléchir sur le texte écrit, sa structure, son organisation, ses caractéristiques syntaxiques et contextuelles. Ainsi, la conscience métalinguistique est un élément important dans ce processus, car elle regroupe « [...] réflexion, analyse, contrôle intentionnel d'activités linguistiques qui, dans l'usage quotidien de la langue, sont effectués automatiquement et sans conscience des processus utilisés » (SOARES, 2016, p. 126).

En mentionnant les dimensions de la conscience métalinguistique, l'auteur récupère les études qui sont les plus fréquentes dans la littérature nationale et internationale<sup>9</sup> et qui incluent les consciences: pragmatique, textuelle, syntaxique, morphologique, phonétique et lexicale. La conscience sémantique n'est pas une dimension de la conscience métalinguistique, mais selon l'auteur, elle serait présente dans toutes les dimensions, soit en les influençant, soit en les chevauchant. Ce texte souligne également que les dimensions les plus étudiées, au Brésil et à l'étranger, sont les consciences phonétiques et syntaxiques. Cela se passe, au Brésil, selon l'auteur, d'un côté, par la priorité donnée, dans la recherche, aux relations de l'apprentissage initial de la langue écrite avec la conscience phonétique; et d'autre part, par la relation de cette dimension avec l'échec de l'alphabétisation des enfants brésiliens. Cependant, l'auteur indique que, pour elle, toutes les dimensions sont importantes dans le processus d'apprentissage de la langue écrite, qu'elles soient liées à l'aspect linguistique ou aux deux autres aspects, socioculturel et interactif. L'idéal serait donc, une proposition d'enseignement équilibré qui regrouperait les trois aspects lors de la production ou de la lecture/compréhension d'un texte.

En ce qui concerne la conscience pragmatique, le texte indique son importance pour le développement des habilités de compréhension et de production de textes, pour considérer l'influence des facteurs externes à la langue en contact avec le texte ou son élaboration, tels que: intention du producteur, acceptabilité du récepteur et situation de la communication. De même, la conscience métatextuelle qui transforme le développement des compétences textuelles chez les enfants texte en une unité d'analyse, est importante pour aider à comprendre le processus et pour soutenir l'élaboration de Soares parle, encore, des consciences syntaxique et morphologique. La

<sup>9</sup> Soares (2016) souligne que les auteurs diffèrent quant à l'ajout du préfixe « méta » dans certaines dimensions procédures qui aident lors de la compréhension du lecteur et les habilités de production textuelle. Pour Soares (2016, p.140), il est important d'adopter « [...] des méthodes qui développent l'aspect interactif [...] en stimulant les comportements métatextuels: réflexion qui accompagne, règle et contrôle la production de textes dans leurs aspects micro et macrolinguistiques; réflexion qui identifie et analyse, dans des textes lus, ces aspects ».



conscience syntactique, aussi appelée conscience grammaticale, serait le processus de « [...] identification des violations grammaticales de phrases et la correction de ces violations, perçues par la confrontation de structures grammaticales inconsciemment dominées et utilisées spontanément dans le langage oral » (SOARES, 2016, p.143). Elle affirme que cela faciliterait la compréhension de la facette interactive, après avoir surmonté la phase initiale de codification, décodification, lecture et écriture des mots. La conscience morphologique, elle, aide lors de l'enseignement de l'orthographe des mots formés par dérivation avec des suffixes, dont les phonèmes sont représentés par plus d'un graphème, et des flexions verbales. En outre, l'auteur souligne que le développement de cette conscience, soit par l'apprentissage explicite de préfixes et suffixes, soit par l'apprentissage implicite, contribuerait à la lecture de mots morphologiquement complexes et la compréhension du sens de mots peu familiers, impliquant le développement du vocabulaire et la compréhension des textes.

En parlant de la *Conscience phonologique et alphabétisation*, Magda dit que la conscience phonologique serait la « [...] capacité de se concentrer sur les sons des mots, les dissociant de leur sens et segmenter les mots par les sons qui les constituent » (SOARES, 2016, p.166). Pour cela, l'auteur réfléchit sur le processus d'apparition et de développement de ce concept et aussi sur son importance dans le développement de recherches portant sur la relation entre l'oral et l'écrit et ses implications pour l'alphabétisation. Ensuite, notre auteur souligne plusieurs recherches anglaises (basées sur la Psychologie Cognitive et Psycholinguistique), qui prouvent « [...] l'habileté d'attirer l'attention sur les sons des mots et les segmenter en unités sublexicales se rapporte nettement avec l'apprentissage initiale de la langue écrite » (SOARES, 2016, p.169). L'auteur indique, aussi, que le Brésil possède de nombreuses recherches dans ce domaine, qui ont contribué, entre autres, à la supériorité du réalisme nominal dans le processus initial de l'alphabétisation, principalement celles développées à l'Université Fédérale de Pernambuco, dans le programme de Psychologie Cognitive. Les implications de ces études montrent que : (i) le réalisme nominal est plus important en Education Infantile ; (ii) plus l'enfant fait attention à la chaîne sonore moins le réalisme nominal sera important pour lui ; (iii) dépasser le réalisme nominal est la condition et la conséquence de la sensibilité des enfants aux éléments constitutifs des mots (rimes, allitérations et syllabes) et ce sont eux qui le mènent à la prise de conscience du mot.

L'auteur met en évidence que la conscience phonologique et, dans son intérieur, la conscience phonémique sont fondamentales pour l'apprentissage initial de la langue écrite. La complexité linguistique, alors, serait liée à la dimension du segments de la parole à qui elle se dirige : mots, rimes, allitérations, syllabes, éléments intra-syllabiques, phonèmes. Le texte réaffirme que chacun de ces éléments contribue au processus d'alphabétisation de forme et par étapes différenciées, en distinguant les niveaux. De plus, le degré de conscience demandé par le segment de la parole est aussi un facteur déterminant des niveaux de conscience phonologique allant, en *continuum*, de la conscience du mot à la conscience du phonème.

En ce qui concerne la prise de conscience du mot (lexical), Magda affirme que la notion de mot phonologique et de mot écrit se forme chez l'enfant quand il commence le processus d'alphabétisation. Le texte présente, également, les définitions concernant les rimes et les allitérations ainsi que l'importance (pas toujours homogène) de leur rôle pour l'appropriation du SEA par des enfants dans différentes langues. En ce sens, l'auteur souligne que l'école a besoin de développer

[...] une attention dirigée intentionnellement sur les sons du mot, sans considérer le sens de celui-ci, [...] [car] Il est nécessaire de développer de forme systématique par des activités qui mènent l'enfant à reconnaître explicitement des rimes ou des allitérations et aussi à produire des rimes et des allitérations. (SOARES, 2016, p. 183-184).

Finalement, la chercheuse explique que c'est la conscience syllabique qui introduit l'enfant dans la phonétisation de l'écriture avec la production de l'écriture syllabique; de cette forme, les niveaux de conscience du mot et de la rime/allitération (niveau syllabique) précèderaient la phonétisation de l'écrit et l'aideraient à surmonter le réalisme nominal. Ainsi, le développement de ces niveaux de conscience phonologique s'opère, principalement à l'oral et vise, d'un côté, à mener l'enfant à penser à l'extrait phonétique du mot, le séparant de son contenu sémantique ; et, d'un autre, le sensibiliser sur la segmentation du mot, pour qu'il comprenne le principe alphabétique et l'écriture alphabétique comme une notation des mots de la parole. Dans ce processus, la triade est obligatoire: compréhension de l'écriture alphabétique, conscience phonologique et connaissance des lettres.

Un autre sujet abordé dans l'ouvrage a été la *Prise de Conscience phonémique et l'alphabétisation*. L'auteur, initialement, situe la conscience phonémique comme l'une des dimensions de la conscience phonologique et parle de la connaissance de la représentation graphique du langage par l'enfant comme un processus interdépendant en ce qui concerne la psychogenèse de la réflexion sur la langue. Soares (2016) révisé divers auteurs du domaine lorsqu'elle parle du parcours fait par les enfants à niveaux globaux de la conscience phonologique à la conscience phonémique et ainsi que des différentes habilités impliquées dans ce processus et leur relation avec l'appropriation de l'écriture alphabétique. Pour elle, d'un côté, l'enfant fait la découverte que le mot est une chaîne sonore et, indépendamment de son sens, peut être segmenté (il prend conscience de la structure interne des mots) ; d'un autre, il s'approprie de la convention sociale sur les formes de représenter chacune des unités de l'oral dans l'écrit.

Ce serait, alors, dans cette double relation que l'enfant avancerait vers le niveau de la conscience phonologique en même temps qu'il avancerait dans la conceptualisation de l'écrit, car ces processus seraient relationnés à la capacité de segmentation de l'oralité disponible au moment du développement. Ainsi, l'enfant « [...] va se sensibiliser, par le développement de la conscience phonémique, aux unités minimales du système phonologique que les graphèmes représentent - les phonèmes- et arrive à la compréhension du principe alphabétique » (SOARES, 2016, p.193). Magda Soares souligne, également, que les phonèmes sont de nature abstraite et ne peuvent pas être prononcés ou manipulés oralement. Mais, dans la chaîne sonore de l'oral, les phonèmes sont des unités implicitement perçues grâce à la sensibilité phonétique, sans être explicitement reconnues. Pour cela, la conscience phonémique ne part pas de l'oralité mais de l'écrit. Elle surgit de l'apprentissage de la représentation des sons de l'oral, inidentifiables et imprononçables séparément, de graphèmes.

En établissant la relation entre la prise de conscience phonémique et l'alphabétisation, l'auteur définit que l'enfant part, dans l'oralité, du mot phonologique et de sa segmentation syllabique pour arriver au concept de l'écrit comme représentation des sons du mot. Ensuite, il part de l'écrit pour arriver à la conscience phonémique et c'est elle qui conduit le regard et l'attention de l'enfant vers les sons du mot au niveau du phonème. Il y a donc, selon l'auteur, une relation d'interaction et de réciprocité entre la prise de conscience phonémique, l'apprentissage de l'écrit et la connaissance des lettres.

En réfléchissant sur l'importance de la connaissance des lettres pour la compréhension du début alphabétique, étape initiale et fondamentale de l'aspect linguistique, Magda indique divers études dans le domaine et souligne que la plupart des enfants ne découvrent pas seule le principe alphabétique, qu'ils ont besoin d'orientation pour l'apprentissage des relations entre phonèmes et graphèmes. Toujours en relation avec ce sujet, l'auteur met en évidence la différence importante entre la segmentation de phonèmes et l'identification de phonèmes : la première contribue peu au processus de compréhension du principe alphabétique, car elle conduit seulement à la manipulation

des phonèmes ; la deuxième permet la reconnaissance des segments sub-lexicaux trouvés dans les mots, base du principe alphabétique. Selon l'auteur, une activité qui contribuerait à la conscience phonétique serait de réaliser l'analyse phonologique avec des paires minimales de mots pendant l'alphabétisation. De cette manière, il serait possible d'analyser, par opposition, d'autres unités sonores qui apparaissent dans un même contexte linguistique mais avec des sens différents. La prise de conscience phonémique, alors, se fait par la relation entre la connaissance des lettres et l'identification des phonèmes, celle-ci grâce à la conscience grapho-phonétique /grapho-phonémique.

En se basant sur divers auteurs, Magda Soares souligne que la conscience grapho-phonétique /grapho-phonémique serait la capacité de relationner graphèmes/ lettres de mots écrits aux sons/phonèmes détectés à l'oral. Dans cette relation, le nom de la lettre et la position de la lettre qui représente le nom auraient une influence sur le développement de cette conscience. L'auteur fait remarquer que l'analyse des relations entre les noms des lettres et des phonèmes qu'ils représentent dans l'alphabet portugais peut solutionner les hypothèse et/ou équivoques que font les enfants lors du processus initial de l'alphabétisation. Pour cela, l'auteur présente une analyse détaillée sur le nom des lettres et leur possible influence sur l'écrit initial des enfants, principalement dans des écrits inventés.

L'autre analyse présente dans cette rubrique est la relation entre la conscience grapho-phonétique /grapho-phonémique et les processus de lecture et écriture. A partir d'observation de plusieurs études dans le domaine, l'auteur indique qu'apprendre à lire des mots et apprendre à écrire des mots ne sont pas une « unique » et « même » chose, le concept vu dans l'ouvrage comme anomalie. En montrant les différences et les similitudes entre les deux processus, Magda souligne qu'ils dépendent de la compréhension du principe alphabétique, nécessitant des comportements différents. L'auteur défend, par conséquent, que dans la phase initiale de l'alphabétisation, l'écrit soit plus facile pour l'enfant et qu'à mesure qu'il comprend le principe alphabétique, la lecture devient plus facile car les doutes sur la représentation des phonèmes par des graphèmes dans l'écrit en général, ne se posent pas en lecture.

L'auteur réfléchit, dans ce chapitre, sur le rôle de l'écriture inventée dans le processus de compréhension du SEA. Dans le texte, l'écriture inventée est conçue comme celle produite dans des activités qui conduisent les enfants à réfléchir sur les raisons d'avoir choisi les lettres utilisées pour écrire les mots. L'auteur reprend deux paradigmes (psychogénétique et phonologique) et souligne que les deux sont vus sous différentes formes dans le même phénomène: l'écriture que l'enfant invente lors du processus de compréhension. Dans cette perspective psychogénétique, on étudie l'enfant dans le confrontation avec l'écriture et la production d'écrits spontanés dans ce processus ; en phonologique, on recherche les réflexes des propriétés du langage écrit inventé par les enfants. En ce qui concerne ces deux paradigme, Magda présente un graphique dans lequel elle indique qu'il y a une

[...] coexistence et corrélation entre le processus de conceptualisation de l'écrit dans la perspective psychogénétique [...], le développement de la sensibilité aux sons de la parole et aux possibilités de leur segmentation, du point de vue phonologique [...], et la connaissances des notations alphabétiques des lettres. (SOARES, 2016, p. 235).

En ce sens, le texte montre des recherches actuelles qui prouvent les influences positives sur l'apprentissage des enfants , provenant de médiation de l'enseignement dans des situations de défis dans lesquelles on leur demande de produire des écrits inventés, comme: écrire et confronter aux modèles, offrir des modèles d'un niveau supérieur à celui de l'enfant pour le réécrire, former des mots avec des lettre mobiles et réfléchir sur la syllabe et de la lettre, comparer les écrits de différents niveaux, parmi d'autres.

Selon Magda, les tèmes présentés jusqu'à maintenant parlent des bases des habilités de lecture et d'écriture dans une orthographe alphabétique, pour parler de « [...] une compréhension progressive de l'écrit comme un système de représentation des sons de la langue qui s'appuient sur la conscience phonologique » (SOARES, 2016, p. 254) et discuter la « apprentissage par l'enfant du système de notation alphabétique dans lequel les sons de la langue, réduit dans la plus petite unité, les phonèmes, sont représentés par des graphèmes, processus qui repose sur la conscience grapho-phonémique et phono-graphémique » (SOARES, 2016, p. 254), ceux-ci étant conditionnés par l'orthographe brésilienne. Tout au long de ces processus, l'auteur met en évidence que: au début, l'enfant déchiffre et chiffre en mettant l'accent sur le mot ; après il lit et écrit des mots avec aisance pour construire des représentations orthographiques; finalement, il lit et produit des textes couramment. Donc, connaître les processus cognitifs et linguistiques qui impliquent la lecture et l'écriture des mots, selon l'auteur, contribue à la compréhension de l'apprentissage initial de l'écrit et peut justifier les méthodes qui assurent et donnent les conditions à l'enfant de faire la lecture et la production de texte de forme autonome.

Par la suite, l'auteur parle du sujet : *Lecture et écriture des mots*. Elle défend que les stratégies de lecture et d'écriture des mots sont des éléments indispensables pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture des mots et des textes. Pour cela, elle présente le modèle de la double orientation (lexical et phonologique) et réfléchit sur les particularités de chacune d'elles, pour la lecture et l'écriture de mots connus comme pour les inconnus des enfants. Pour la lecture de mots, le modèle de double orientation défend que cela peut se produire par la voie phonologique (ou sub-lexical), par le processus de décodification de graphème-phonème, ou par la voie lexicale (ou visuelle ou orthographique) par la reconnaissance visuelle de mot connu, gardé et accessible directement dans le lexique mental. A partir des caractéristiques présentes dans les mots (orthographe, prononciation et sens), les enfants parcoureraient une des deux voies à partir de l'identification de la chaîne des lettres présentes dans les mots : dans la voie phonologique, les mots seraient décodés jusqu'à ce qu'ils soient lus ; dans la voie lexicale, l'enfant récupérerait dans son lexique orthographique mental le mot dans son ensemble, sans devoir initialement le décoder, ce processus activant les questions sémantiques et phonologiques jusqu'à la lecture du mot. Pour l'écrit, Magda fait remarquer qu'il existe peu d'études qui ont recherché sur ce modèle, mais souligne son importance en ce qui concerne la lecture et rappelle sa validité et application dans le processus de l'écriture de mots par le modèle de double orientation.

L'auteur nous présente une étude de l'état de la technique, très affinée, sur la lecture silencieuse et le rôle du discours intérieur qui va du début des classiques, début du siècle XX, jusqu'aux évidences des recherches actuelles basées sur des théories et méthodologies expérimentales issues des neurosciences en mettant l'accent sur les processus cérébraux de la lecture et de l'écriture des mots. Magda vise à analyser si dans la reconnaissance silencieuse de mots, sont utilisées des stratégies du modèle de la double orientation et si la lecture silencieuse est phonologiquement conciliée. La façon dont l'auteur établit la relation entre les diverses positions étend notre perspective d'étude sur le processus d'alphabétisation, en expliquant certains dilemmes et en dissipant des idées reçues sur le nouveau domaine de connaissance : la neurolinguistique. L'auteur souligne que la lecture à voix haute serait un chemin pour la lecture silencieuse; mais, ce processus serait subordonné aux caractéristiques du mot à lire (si il est connu ou non ; si il est commun au non, si il a une orthographe régulière ou irrégulière) et le devoir proposé (lire à voix haute ou comprendre le texte) et, dans ce cas, il est possible de souligner l'un ou l'autre chemin. De cette façon, elle conclut que la lecture silencieuse comporte, aussi des aspects phonologiques; en d'autres termes, on y utilise des stratégies des deux modèles.

En ce qui concerne le thème de la lecture et de l'écriture des mots, l'auteur fait référence aux effets des caractéristiques des mots sur la lecture et l'écriture dans la perspective de l'enseignement de l'alphabétisation, comme: le voisinage, la fréquence, la lexicalité, l'extension et la régularité. Elle souligne qu'il est important de les connaître pour comprendre non seulement les processus sous-jacents de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi les types et les raisons des difficultés qui apparaissent tout au long du processus. Ce texte met en évidence que, au début de l'alphabétisation, les caractéristiques lexicales (être un mot réel ou inventé) et l'extension (taille des mots) par voie phonologique ont un effet positif. Quand l'enfant progresse dans le processus d'alphabétisation, les effets de voisinage, de fréquence et de régularité, par la voie lexicale, sont ceux qui influencent le plus positivement l'apprentissage. En ce sens, le développement des habilités de lecture et d'écriture des mots est important, « [...] par voie phonologique comme par voie lexicale, et ce sont principalement les effets des caractéristiques des mots qui provoquent l'utilisation de l'une ou l'autre voie ou leur interaction qui, réellement, ne s'opposent pas mais interagissent » (SOARES, 2016, p. 275).

Finalement, l'auteur réfléchit sur la possibilité d'auto-enseignement dans ce processus de lecture et d'écriture des mots. L'auto-enseignement serait le processus de former des connexions entre les voies phonologiques et lexicales, relationnant la graphie des mots à leur sens et leur orthographe. Selon cette hypothèse, l'enfant peut avoir accès à des nouveaux mots et les incorporer dans le lexique orthographique par des habilités de décodification déjà consolidées, indépendamment du niveau d'opacité ou de transparence de l'orthographe de la langue en question.

L'avant-dernier sujet introduit par l'auteur est *l'Effet de la régularité sur la lecture et l'écriture*. En parlant de cela, elle affronte avec beaucoup de brio les deux points de tension dans la discussion sur l'alphabétisation et sa relation avec le constructivisme. En atteignant l'hypothèse alphabétique, l'enfant serait alphabétisé? Est-il nécessaire d'enseigner systématiquement les correspondances entre graphèmes et phonèmes ou doit-on laisser les enfants faire spontanément cette relation? En ce sens, elle éclaircit le double sens du mot « orthographe » et, ainsi, montre que le terme orthographe a été utilisé dans le troisième chapitre sur le système de représentation des mots écrits et, que dans cette partie du livre, elle parlera du terme orthographe dans le sens de la graphie correcte ou graphie officielle.

Au début elle fait un contrepoint selon lequel, en portugais brésilien, l'effet de régularité n'aurait pas beaucoup d'impact sur la lecture si on le compare avec l'impact sur l'écrit et que, par conséquent, l'apprentissage de la notation doit être accompagné de la convention. Ensuite, l'auteur présente que, dans l'orthographe du Brésil, il existe 33 phonèmes représentés par 22 lettres et sept digraphes, excluant ceux qui séparément n'ont pas de son (cinq au total). Grâce à une analyse approfondie, Magda présente les différents types de relations régulières et irrégulières que les graphèmes et les phonèmes (en premier lieu les consonnes et ensuite les voyelles) assument et qui sont comme des défis pour l'apprenti en lecture et écriture des mots selon l'orthographe officielle. Pour chaque groupe représenté, l'auteur décrit les erreurs les plus communes des enfants et quels chemins doivent être adoptés par le professeur lors de l'enseignement, en soulignant soit la voie lexicale, soit la voie phonologique.

Dans ce même chapitre, elle aborde également l'effet de la structure syllabique sur l'écriture. Les structures syllabiques en portugais brésilien sont composées de 13 modèles syllabiques avec, au maximum cinq segments. Et bien que les études indiquent que la majorité des syllabes est formée par seulement deux segments par une consonne suivie d'une voyelle, il existe des syllabes complexes qui méritent l'attention du professeur lors de l'enseignement. Magda les analyse de forme détaillée et présente, brièvement, son observation, liant les structures syllabiques aux normes orthographiques du portugais brésilien. Elle aborde, aussi, des résultats de recherches qui

présentent une séquence d'acquisition du modèle syllabique ou par suite de l'apprentissage sur graphème/phonème, on étudie les possibilités d'erreurs commises par les enfants et les éventuelles références les professeurs.

Ainsi, l'auteur étend le concept d'alphabétisation traité dans le premier chapitre par « [...] l'apprentissage d'un système de représentation qui se traduit par un système de notation qui n'est pas le miroir de ce qu'il représente, car il est arbitraire [...] et c'est un système régi par des normes – par des conventions et des règles » (SOARES, 2016, p.328). Selon l'auteur, l'enfant progresserait par assimilation des notations régulières et irrégulières et par incorporer/mémoriser des règles et des conventions par des voies phonologiques ou lexicales. Les erreurs commises indiquent des hypothèses erronées et des lacunes lors de la compréhension des règles, des conventions, l'enseignant devant définir les procédures les plus appropriées, du point de vue cognitif et linguistique pour pouvoir travailler avec ces erreurs et guider le développement de l'enfant.

Le dernier sujet abordé par l'auteur est intitulé *Méthodes d'alphabétisation : une réponse à la question*. Magda reprend la controverse d'alphabétisation sous trois aspects: (i) la question serait liée à la difficulté de comprendre le concept de ce que serait la méthode d'alphabétisation; (ii) la question serait la polémique derrière les différences entre les méthodes concernant le type d'enseignement (constructiviste ou enseignement direct ?) ; et (iii) le temps (quand cela commence et combien de temps cela dure ?). Elle défend, au départ, l'enseignement de l'alphabétisation *avec une méthode*; en d'autres termes, le professeur serait responsable pour « [...] orienter l'enfant par le biais de procédures basées sur des théories et des principes, qui stimulent et orientent les opérations cognitives et linguistiques qui, progressivement, le conduisent à un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture dans une orthographe alphabétique » (SOARES, 2016, p 331). Pour reprendre le concept des méthodes d'alphabétisation, le texte dénonce que celles-ci, encore maintenant, se basent sur des matériels d'alphabétisation classés sur des caractéristiques superficielles de la psychologie ou de la langue et non « comment » alphabétiser sur la base de conditions psychologiques et linguistiques, comme traités dans cet ouvrage de Magda Soares.

En approfondissant la discussion, Magda Soares indique que l'aspect linguistique se compose de sous-aspects sur: le développement de l'enfant et de son processus d'apprentissage dans la compréhension du SEA ; la conscience métalinguistique à différents niveaux et sa relation avec la conscience phonologique et avec les consciences grapho-phonémique/phono-graphémique ; les caractéristiques du système orthographique ; les phases de construction du concept de lettre et sa relation avec la connaissance des lettres ; les effets des caractéristiques des mots sur l'apprentissage de l'écriture ; les différentes stratégies d'écriture et de lecture de mots et les effets des régularités et des irrégularités de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tels sous-aspects agissent de forme intégrée et simultanément, ils ne se comportent pas comme une méthode, mais impliquent différentes procédures nécessaires à l'enseignement de l'action d'alphabétisation qui utilisent les processus d'enseignement et d'apprentissage pour que tous les enfants soient alphabétisés. L'alphabétisation bien réussie serait, alors, construite par le professeur qui, en comprenant les principes et théories, créerait des procédures différenciées qui stimuleraient l'apprentissage et en même temps identifieraient les difficultés, intervenant correctement.

L'auteur approfondit encore la discussion sur la relation entre l'enseignement constructiviste et l'enseignement explicite. Dans le premier, l'alphabétisateur accompagne, provoque et conduit à la compréhension du SEA par l'enfant en utilisant la construction d'hypothèses basées sur des théories et des principes psychogénétiques. Son rôle est de guider l'apprentissage, c'est-à-dire, créer des procédures pour (i) la création de conditions pour l'interaction de l'enfant avec la langue, (ii) la stimulation pour que celui-ci découvre le caractère alphabétique de la notation de la langue, (iii) l'élaboration de situation problème pour qu'il pratique l'écrit, (iv) la promotion de réflexion avant

une hypothèse inadéquate indiquant un besoin de reformulation. Dans le deuxième type d'enseignement, à mesure que l'enfant comprend que les graphèmes représentent les sons de la parole, il va établir les relations entre les phonèmes et les graphèmes et vice-versa. Dans ce contexte, le plus approprié est l'enseignement direct et explicite car l'objet est externe à l'enfant, le fruit de convention sociale. Par conséquent, l'auteur défend que les deux paradigmes (constructiviste et enseignement explicite) ne sont pas antagoniques dans le processus d'alphabétisation.

Pour elle, la question centrale qui soutient cet antagonisme serait la quantité et le type d'orientation à donner pendant le processus d'alphabétisation. Magda souligne que la dichotomie, généralement établie entre l'enseignement constructiviste (par les méthodes de pédagogie active) et l'enseignement explicite (par des méthodes « passif »), est équivoquée, car on dénomine « pédagogie active » lorsque le correct serait « apprentissage actif » et cela peut se produire par différentes méthodes, y compris la méthode passive. L'auteur souligne, par ailleurs, que l'argument selon lequel les paradigmes se distinguent par le degré d'orientation ne se soutient pas. Magda assume que, pour la compréhension des principes du SEA (système de représentation), le professeur doit guider la réflexion de l'enfant ; mais, lorsqu'il s'agit des relations grapho-phoniques/phono-graphiques et de la norme orthographique, le professeur doit utiliser l'enseignement direct et explicite.

Une autre question polémique dans ce dernier chapitre est liée à la période d'alphabétisation. L'auteur met en évidence, au début, que l'alphabétisation est un processus continu de développement linguistique et cognitif, le début et la fin ne pouvant pas être déterminé. L'enfant interagit donc avec l'écriture dès sa naissance, le début n'est donc pas déterminé, l'école a l'obligation de poursuivre ce processus. Elle fait valoir qu'il y a, clairement, un lien entre le processus d'alphabétisation et sa relation avec le début et la fin de l'éducation formelle, ce lien étant déterminé par des aspects économiques et politiques et non par des linguistiques et cognitifs, Ainsi Magda défend que l'on doit déterminer quel serait le minimum que l'enfant devrait apprendre pour poursuivre la scolarité à chaque étape, en considérant les trois aspects (linguistique, interactif et socioculturel) de manière intégrée.

En guise de conclusion Magda met en évidence que l'alphabétisation est seulement l'un des aspects de l'apprentissage de l'écriture dans lequel l'aspect linguistique est nécessaire mais non suffisant. De même, elle affirme qu'il est nécessaire de considérer l'enseignement direct et explicite lié à l'enseignement constructiviste lors du processus d'alphabétisation, car il est obligatoire que les aspects soient liés pour que les textes réels soient produits, lus et compris. Il faut, par conséquent, alphabétiser en utilisant les lettres. Les conséquences de ce processus, selon l'auteur, seraient la capacité des alphabétiseurs de : (i) savoir quels procédés utiliser lors de l'alphabétisation ; (ii) analyser les méthodes et identifier dans chacune les aspects qui répondent ou non à la nature des interactions cognitives entre la langue et l'enfant ; et encore (iii) définir les procédés et les actions qui stimulent, corrigent et accompagnent avec sécurité et autonomie, l'apprentissage des enfants. Ce sont ces conséquences dans la pratique des professeurs alphabétiseurs, observées dans le Projet Alfalettrar, que nous irons présenter et sur lesquelles nous réfléchirons dans la deuxième partie de cet article.

## Le Projet Alfaetra: chemins pour le développement professionnel de professeurs alphabétiseurs

Dans une publication récente, Magda Soares, a fait remarquer, se référant à la période de 1987 à 2017, que « [...] de nouvelles connaissances n'avaient pas eu le pouvoir de changer les pratiques persistantes de l'alphabétisation et de la connaissance des lettres, qui ont peu changé au long de ces 30 années » (SOARES, 2017, p.30, écrits de l'auteur). En regardant le Réseau Municipal de Lagoa Santa –MC, pourtant, nous observons le Projet Alfaetra<sup>10</sup> une réalité animatrice en ce qui concerne les données officielles présentées dans la publication mentionnée. Ainsi, dans cette rubrique, nous réfléchissons, à partir du Projet Alfaetra, sur les possibles moyens pour le développement professionnel des professeurs alphabétiseurs. Pour cela, nous ferons un encart dans les activités du projet pour mieux comprendre, d'un côté les principes qui l'inspirent et d'un autre, comment les théories et les réflexions présentes dans le récent ouvrage de l'auteur, ont été didactiques pour les professeurs dans leur quotidien scolaire.

Notre étude a été réalisée entre les mois de juillet 2016 et août 2017, pour cela, nous avons utilisé les procédures méthodologiques: (i) entretien avec la professeur Magda Soares et les membres du Projet Alfaetra; (ii) observation d'un séminaire du Centre d'Alphabétisation et d'Alphabétisme avec la professeur Magda pour l'analyse des résultats du diagnostic; (iii) observation d'une rencontre dans l'école pour les réunions pédagogiques mensuelles à partir des discussions du Centre; (iv) observation des expositions annuelles du Projet (Paralfaetra et Alfalendo); (v) analyse documentaire du matériel présenté dans les expositions annuelles du Projet, comme les jeux et les productions des enfants et des professeurs; (iv) visite des écoles pour connaître la structure, le fonctionnement des classes et la bibliothèque; (vii) analyse du Document-Base qui établit le Projet Alfaetra (LAGOA SANTA, 2016); (viii) analyse des feuilles de travail et des matériels présentés pendant le séminaire du Centre et la rencontre pour les réunions pédagogiques mensuelles.

909

Le Projet Alfaetra est un accord entre le Secrétariat de l'Education de la Ville de Lagoa Santa et le Centre d'Alphabétisation et d'Alphabétisme<sup>11</sup>, dirigé par la Professeur Magda Soares. Ce projet comprend les activités suivantes : réunions hebdomadaires et séminaires dans le Centre avec la professeur Magda Soares ; réunions mensuelles pour les réunions pédagogiques dans les écoles pour chaque membre du centre ; application des diagnostics par les professeurs et analyse des données trois fois par an ; élaboration de feuille de route pour accompagner l'apprentissage des enfants; étude et recontextualisation de la proposition curriculaire de la ville si nécessaire; exposition et socialisation du travail développé dans les écoles par des expositions annuelles (Paralfaetra et Alfalendo); encourager l'enrichissement continu et le bon fonctionnement des bibliothèques dans les écoles.

Le groupe cible de ce Projet sont les enfants de la I à la 5 année de l'Enseignement Primaire (EF)<sup>12</sup>. Selon Magda Soares (2014), le projet a pour devise « lire et écrire, un droit de tout enfant » (LAGOA SANTA, 2016, p.5) dans lequel s'exprime le but de

<sup>10</sup> Pour avoir plus d'information sur le Projet Alfaetra, regarder le site: <<http://alfaetra.org.br>> et les publications: Soares (2014), Cassiano et Araújo (2018), Morais (2018), Monteiro et Maciel (2018) et l'entrevue avec Magda Soares (SILVA; OLIVEIRA, 2018).

<sup>11</sup> Le Centre d'Alphabétisation et d'Alphabétisme est constitué de la professeur Magda Soares, de deux professeurs qui exercent des activités administratives et pédagogiques dans le Secrétariat Municipale de l'Education et vingt-trois professeurs, representantes des 23 unités scolaires du Réseau municipal d'Enseignement, conforme présenté par Cassiano e Araújo (2018).

<sup>12</sup> Dans la ville Lagoa Santa la scolarisation est organisée par Cycle d'apprentissage, Ceux-ci sont divisés en : Cycle d'Introduction (Maternelle I à Infantile II), Cycle Basique (1 à 3 année de EF), Cycle de Consolidation (4 e 5 année de EF) et Cycle d'Ampliation (6 à 9 année de EF).



[...] garantir à tous les enfants du réseau municipal d'enseignement de Lagoa Santa, le droit d'apprendre à lire et à écrire, en leur donnant les conditions non seulement de poursuivre leurs études avec succès, mais surtout de s'approprier les compétences essentielles pour une totale intégration dans la vie sociale et professionnelle: compétences de lecture et de production de texte. (LAGOA SANTA, 2016, p. 5).

Nous soulignons que dans cet objectif est implicitement la perspective d'une progression que nous défendons et qui considère trois dimensions du processus d'alphabétisation: progression de l'enseignement, définition de ce que l'on propose pour l'éducation des enfants et les cinq premières années de l'EF en ce qui concerne la langue portugaise; progression scolaire liée au droit que l'enfant a de progresser dans la scolarité; et la progression des apprentissages construits (CRUZ, 2012). En plus, l'objectif de ce projet est, en soi, une synthèse de ce que nous avons vu dans la première partie de cet article, basé sur le récent ouvrage de l'auteur: il est nécessaire de connaître les processus cognitifs et linguistiques de l'enseignement de l'écrit, ainsi que cet objet de connaissance, pour créer des conditions appropriées qui permettent sa totale appropriation par les enfants (que ceux-ci soient alphabétisés). Ainsi, le Projet Alfaetrar réaffirme le droit de l'enfant à une « école juste et efficace » (CRAHAY, 2000), l'alphabétisation réalisant sa « [...] dimension politique et pédagogique par l'égalité d'opportunités, donnant l'opportunité d'égalité de connaissances, considérant la diversité des processus d'apprentissage et respectant l'hétérogénéité des classes » (CRUZ, 2012, p. 46)

Pour atteindre l'objectif proposé, les procédures et les principes sont établis. Selon le Document-Base du Projet Alfaetrar (LAGOA SANTA, 2016), les procédures sont des éléments articulés: les objectifs représentent les buts pour chaque année et à sa fin; l'organisation serait liée à la définition de la fréquence, la séquence et la durée du processus d'enseignement et d'apprentissage pertinent pour chaque élément du processus d'alphabétisation et d'alphabétisme; et le parcours pédagogique représente le chemin vers les objectifs et dépend de l'organisation élaborée, de l'accompagnement des activités du professeur et du résultat des apprentissages des enfants. Ainsi, après avoir organisé les objectifs, la planification et le parcours pédagogique, il est possible d'établir un pronostic axé sur le profil de la classe qui a été construit par le diagnostic. Dans le profil de la classe, il est donc nécessaire de décrire en détail, les concepts, le niveau de maîtrise du domaine de connaissance et les habiletés de la classe et de chaque enfant. De cette façon, il serait possible de définir les objectifs et développer des activités appropriées pour les atteindre (considérant la classe et chaque élève). En outre, la réalisation de diagnostics (formels, informels, écrits, oraux, parmi d'autres formes) est importante, pour mettre en évidence les apprentissages construits par les enfants qui peuvent être satisfaisants ou insatisfaisants. Si ils sont satisfaisants, de nouveaux objectifs doivent être tracés; Si ils ne le sont pas, de nouvelles activités doivent être proposées et réalisées. Ces procédures sont imprégnées par les principes du Projet qui les fondent et guident.

Les principes du projet sont *Continuité, Intégration, Systémisation et Suivi*. En ce qui concerne la mise en oeuvre de l'alphabétisation alphabétisme ou alphabétisme en alphabétisant, cette perspective implique l'intégration entre les axes de la Langue Portugaise et la systémisation de cet objet d'enseignement dans une perspective de *continuité*. Le Document-Base (LAGOA SANTA, 2016) présente douze éléments pédagogiques qui doivent être développés de la Maternelle à la 5<sup>e</sup>.année de EF dans une perspective de continuité entre les années et approfondis au cours de l'année. Certains de ces éléments sont prévus pour toutes les années (Langage Oral, Technologie de l'Écrit, Compréhension de textes, Vocabulaire) et d'autres uniquement pour certaines années (Conscience phonologique et alphabet, Conscience phonémique et orthographe, Écriture de mots, Production de textes, Lecture de mots, Lecture orale et silencieuse de textes, Réflexion à propos de la langue). La professeur Magda Soare dans une entrevue affirme que:

L'organisation en cycle ne fonctionne que si il y a réellement une continuité au sein de chaque cycle et d'un cycle à l'autre. Pour cela il faut une continuité dans les objectifs d'enseignements pour que chaque professeur se positionne en continu, sachant ce qui a précédé et en le continuant et en même temps sachant ce qui vient après et en s'organisant pour que les élèves aient les conditions pour cela plus tard. La *Continuité* est l'un des principes fondamentaux du projet Alfaetrar. (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Ces composants sont organisés en objectifs d'enseignement qui constituent les compétences à atteindre par les éduqués dans chaque année de scolarité. Ces objectifs sont proposés en progression, tout au long des années (de forme horizontale) et par année scolaire, pour l'approfondissement, pendant l'année, de chaque élément (de forme verticale). Cette continuité des objectifs (de forme verticale et horizontale) vise à garantir la séquence des composants pédagogiques et l'appropriation par les enfants de connaissance selon sa capacité de compréhension. L'articulation entre les années assure la *continuité* et l'*intégration* entre les objectifs.

Les objectifs présents dans le Document-Base (LAGOA SANTA, 2016) ont été élaborés par la Professeuse Magda Soares et les professeurs du Centre en prenant comme base les discussions théoriques et pratiques développées lors des séminaires du Centre sur les processus cognitifs et linguistiques portant sur l'enseignement et l'apprentissage des enfants, et discutées dans chaque école avec les professeurs, pour obtenir des suggestions et des propositions. De cette forme l'ensemble du réseau assume l'entière responsabilité des objectifs ce qui garantit le travail orienté par eux. De plus, ils fondent non seulement la Proposition Pédagogique de la Ville de Lagoa Santa mais donnent le support, dans un mouvement d'action-réflexion-action, aux réflexions de la Professeuse Magda dans son ouvrage : *Alphabétisation : une question de Méthodes* (SOARES, 2016). En accord avec nos réflexions, l'article de Morais (2018) fait une analyse de la première (2008) et de l'actuelle version (2017) des objectifs présentés dans la Proposition Pédagogiques de la Ville de Lagoa Santa pour l'Éducation Préscolaire et pour Enseignement Élémentaire et souligne que ceux-ci ont été élaborés collectivement par les enseignantes et qu'ils sont, réellement, observés dans le programme, l'enseignement, l'évaluation et l'action de formation de l'enseignant.

Plus qu'un projet, comme l'ont dit Monteiro et Maciel (2018), l'Alfaetrar se compose d'actions et de décisions politiques prises dans la ville de Lagoa Santa qui visent à la qualité de l'enseignement lors de l'alphabétisation et à la démocratisation de la connaissance. Le processus éducatif de Lagoa Santa est donc, prévu pour qu'il y ait une progression de l'enseignement et de l'apprentissage tout au long des années, favorisant la progression scolaire dans la lutte contre l'évasion et le redoublement. Nous remarquons, pourtant, l'importance du programme Pédagogique de la Ville de Lagoa Santa car nous considérons que le rôle principal de l'école est de garantir l'appropriation ample et réussie des connaissances systématisées (KLEIN, 2003); parce que, souvent, l'acquisition de connaissances solides est niée aux enfants de couches plus populaires. (YOUNG, 2007).

Il y a, dans le Document-Base l'orientation pour l'enseignante de faire l'intégration entre les éléments prévus pour son année scolaire dans une perspective d'alphabétisation et alphabétisme, en considérant les divers aspects présents dans ce processus (SOARES, 2016). Ce document indique que la conscience phonologique, la connaissance des lettres, la lecture et l'écriture des mots et des textes, doivent être articulées et ces deux dernières doivent promouvoir et encourager la compréhension textuelle et l'augmentation du vocabulaire de l'enfant. Nous observons, ainsi, une forte corrélation entre ce qui est mis dans le Document-Base et les réflexions produites par la professeuse Magda dans son livre (SOARES, 2016).

Dans le Document-Base (LAGOA SANTA, 2016), se trouvent également des schémas qui expliquent comment se fait la mise en oeuvre des principes d'*intégration* et de *continuité*. La professeuse devrait partir d'un texte, contextualisé et pertinent, et ainsi développer des activités de lecture, de

compréhension de textes et d'exploration du vocabulaire. Ensuite, elle pourrait exploiter les phrases, les mots et les syllabes qui le composent. Et finalement, au moyen de la conscience phonologique et phonémique, elle formerait et décomposerait des mots, suivis par la formation de phrases et de nouveaux textes en accord avec la situation prévue pour l'enseignement et l'apprentissage. Pour cela, les enseignantes sont stimulées à utiliser une variété de recours comme : le coin de la lecture, l'exploration de l'alphabet, le calendrier, le matériel écrit de genres divers, la lecture d'histoires, la bibliothèque, entre autres. Il existe, aussi, une grande importance sur la structure physique des écoles pour l'installation de bibliothèques équipées et attractives ainsi que pour l'acquisitions périodiques d'ouvrages littéraires et d'équipement de médias afin de contribuer à la qualité et l'amélioration de l'apprentissage.

Un autre principe du Projet est la *systemisation*. Le discours des professeurs de l'école, du centre et de la professeur Magda ainsi que les orientations présentes dans le Document-Base montrent le besoin de développer des activités délibérées et régulières, de chaque élément curriculaire de la langue portugaise, sous forme de spirale, sans être, cependant, répétitives dans son essence dû à la vaste possibilité d'exploration des capacités/compétences énumérées et par la diversité d'opportunités et d'interventions offertes. Pour cela, il est proposé que la fréquence, la séquence et la durée de chaque activité, dans l'élément à être exploré, soient organisées lors de la planification de la routine de chaque classe. Pour mieux observer ce qui doit être réalisé, il est suggéré que des tableaux de routine soient affichés dans chaque classe. De cette forme, nous cherchons à mettre l'accent sur le compromis cognitif qui doit exister en salle de classe sur l'intention de la professeur au moment d'exécuter des activités d'alphabétisation et d'alphabétisme en salle de classe.

Selon les orientations données lors des rencontres du Centre et pendant les réunions pédagogiques mensuelles dans chaque école, la pratique de la professeur aurait besoin, donc, de préciser l'articulation nécessaire entre l'enseignement explicite et l'enseignement constructiviste pendant l'alphabétisation par le biais de la *systemisation* du quoi pourquoi, comment et quand on désire enseigner. Au cours des rencontres que nous avons observées, a été souligné l'importance de l'enseignement explicite sur la relation entre les graphèmes et les phonèmes et l'importance de la réflexion sur les principes du SEA avec les enfants en parallèle avec la construction de leurs suppositions à propos de l'écrit. Ce thème a été également approfondi par la professeur Magda dans son récent ouvrage (SOARES, 2016). Sur cet aspect deux situations que nous avons observées dans les écoles et identifiées dans l'analyse documentaire, ratifient le principe de *systemisation* comme étant un élément important. La première situation concerne les annexes qui composent le Document-Base (LAGOA SANTA, 2016). Ces documents construits collectivement, sont souvent exposés dans les écoles et dans la salle du Centre et servent de support lors de l'élaboration individuelle et collective de la planification et de la routine. Ci-dessous nous présenterons les thèmes présents dans les annexes et leur but (Tableau 1).

**Tableau 1** – Enquête sur les thèmes présents dans les annexes qui composent le Document-Base

Thème présent dans les annexes	Objectif
Continuité, intégration et systématisation (schéma 1)	Illustrer la relation entre la conscience phonologique, phonémique, la connaissance des lettres, la conceptualisation de l'écriture et la connaissance des relations phonème-graphème.
Alphabétisation et alphabétisme: continuité et intégration (schéma 2)	Illustrer comment se lient les principes de continuité et d'intégration dans les composants de langue portugaise du curriculum.
Alphabétisation et alphabétisme (schéma 3)	Illustrer le processus d'alphabétisation et d'alphabétisme dans la diversité des ressources.
Alphabétisation et alphabétisme (schéma 4)	Illustrer le processus d'alphabétisme et l'alphabétisation dans un moment qui va du de texte au travail de sensibilisation phonémique et vice versa.
Accompagnement (schéma 5)	Illustrer comment se fait le suivi de l'apprentissage en salle de classe, à l'école et dans la municipalité.
Modèles syllabiques	Présenter les modèles syllabiques qui existent dans la langue portugaise, avec des exemples.
Relations phonème-graphème: étapes pour l'apprentissage	Présenter des relations phonème-graphème, avec des exemples.
Ecriture inventée (schéma 6)	Expliquer l'écriture inventée.
Ecriture inventée: médiations	Guider les niveaux de conceptualisation de l'écriture et la façon de créer des situations pour permettre la progression des
Catégories de fautes d'orthographe et moyen d'intervention	Présenter des catégories de fautes d'orthographe, définition, exemples et formes d'intervention.
Regroupements productifs	Proposer des moyens de regroupements productifs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des enfants.
Discussions sur les genres, types et contextes	Discuter sur les procédures de l'enseignement et les moyens d'évaluation dans le processus de production de textes de divers genres
Apprentissage initial de la langue écrite. Intégration de composants (schéma 6)	Illustrer et suggérer des procédures d'instruction pour l'intégration des éléments de la Langue Portugaise du point de vue de l'alphabétisme et de l'alphabétisation.
Maîtrise de la lecture (schéma 7)	. Illustrer le processus de lecture orale et silencieuse et sa relation avec sa maîtrise.
Lecture : stratégies de compréhension	Indiquer des éléments à être mobilisés pour la compréhension du lecteur.
Alphabétisation : compréhension du principe alphabétique. Procédure de la « petite maison »	Introduire les procédés des petites maison. Indiquer dans le document car il ne configure pas comme une méthode.
Tableaux de corrélation phonème/graphème	Présenter les correspondances entre phonèmes et graphèmes, avec des exemples.
Tableau des composants et des mots-clés	Présenter les descripteurs qui composeront les diagnostics appliqués dans le Réseau Municipal.

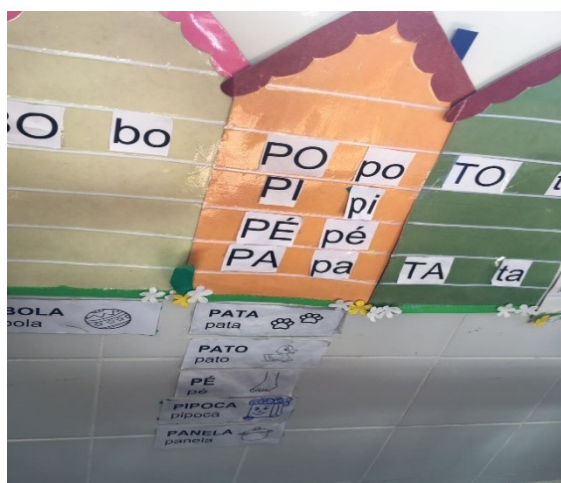
**Source:** Elaboré par l'auteur: Sommaire des annexes disponibles dans le document-Base (LAGOA SANTA, 2016).

Chaque document est le résultat de discussions théoriques et d'analyses de pratiques basées sur des situation quotidiennes tout au long des rencontres avec le Centre et redésigné pendant les rencontres pédagogiques dans les écoles. En plus, elles ont été élaborées en prenant pour base l'analyse des professeurs sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des procédés expérimentés dans les écoles à la lumière des objectifs proposés. A partir de là, elles ont commencé à aider le choix des professeurs sur le choix des aspects théoriques et méthodologiques pour l'élaboration d'objectifs en ce qui concerne les principes du projet. Analysant les questions et les objectifs des annexes, nous avons observé une forte corrélation avec les constructions théoriques discutées par la professeur Magda (SOARES, 2016) et nous avons constaté qu'elles composent en quelque sorte, une partie du répertoire des aspects linguistiques et cognitifs que les professeurs

apprécient de s'approprier pour développer leur pratique d'alphabétiser comme le montre les premiers et derniers chapitre de ce même livre.

La deuxième situation est liée avec l'utilisation du *procédé* des « Petites Maisons », dans la majorité des écoles, avec une option méthodologique, dont l'objectif est « [...] orienter les enfants qui ont atteint un bon niveau de conscience phonologique et au minimum un niveau syllabique, à identifier des phonèmes et leur relation avec les lettres par une confrontation horizontale et verticale des syllabes » (LAGOA SANTA, 2016, p.79). Pour cela sont proposées dans le Document-Base les étapes suivantes pour le procédé des Petites Maisons : (i) choix des mots, insérés dans des activités d'alphabétisme ; (ii) développement d'activités de division de mots en syllabes ; (iii) développement d'activités avec la/les syllabe(s) des mots ; (iv) mettre la syllabe dans la/les petite(s) maison(s), en suivant une suggestion de séquence qui tient compte du modèle syllabique, de la difficulté orthographique et de la relation phonème-graphème ; (v) enrichissement des modèles syllabiques par sa variation ; (vi) formation de mots et de phrases basés sur les syllabes, processus qui peut et doit être réalisé dès le départ ; (vii) soutien des petites maisons pour l'écriture spontanée ce qui peut être fait à tout moment. Les données des entrevues et des documents relationnés ont indiqué que la contribution de cette activité réside dans le fait que l'enfant peut percevoir le principe générationnel lors de la formation des syllabes des mots et passer à identifier plus facilement la relation phonème/graphème par la confrontation successive entre les paires minimales, processus observé par les enfants lorsqu'ils complètent les lacunes des Petites Maisons dans le groupe classe. Ci-dessous les Images 1 et 2 présentent une salle de classe observée dans laquelle ce procédé didactique a été identifié.

**Image 1** – Exemple de la Petite Maison I



**Source:** Photographie de l'auteur.

**Image 2** – Exemple de la Petite Maison II



**Source:** Photographie de l'auteur.

Nous soulignons que, dans la situation illustrée par les Images 1 et 2, l'enfant a le rôle de sujet actif. C'est une situation qui souligne l'importance de l'apprentissage significatif tenant compte de l'alphabétisation et l'alphabétisme comme des procédés interconnectés et interdépendants et pour impliquer un enfant dans des actions et des activités contextualisées. Selon Acevedo (2009), l'apprentissage significatif vient: d'un enseignement cohérent par le traitement en profondeur de l'information ; de stimulation permanente de cognition par l'établissement de liens avec ce que l'enfant connaît déjà et d'activités qui ont un sens pour l'enfant et qui le stimule à apprendre activement. Dans ce processus, toujours selon Acevedo (2009), la professeur devrait anticiper les difficultés d'apprentissage ; être prête à offrir toutes sortes d'aide; déterminer le type d'exigences

de chaque activité, s'intéresser à comprendre les stratégies d'apprentissage de l'enfant, stimuler la réflexion personnelle ; observer pendant l'activité la conduite de chacun en relation par rapport à l'activité et au savoir ; observer après l'activité quelles sont les difficultés et l'opinion de l'enfant sur ce qu'il a appris ; évaluer correctement les processus de compréhension des contenus.

A ces égards, le processus des Petites Maisons propose que la professeur stimule des opérations cognitives de réflexion sur le SEA et défie les élèves à faire les relations entre les graphèmes et les phonèmes plus explicitement. Selon les professeurs des écoles, lors des conversations faites au cours des visites et le témoignage des professeurs du Centre, ces activités proviennent de situation significatives et contextualisées par le principe de *l'intégration* car elles articulent l'alphabétisation et l'alphabétisme.

Corroborant Soares (2016), nous soulignons que, quand la professeur comprend les principes et les théories qui aident le processus d'alphabétisation, elle-même établit des procédures d'action sur la base des connaissances construites. Sur cet aspect, comme nous l'avons vu dans la première partie de cet article, Soares (2016) met en évidence qu'il est important d'alphabétiser avec méthodes. Dans ce processus, la professeur du Centre, responsable pour les réunions pédagogiques mensuelles dans l'école, que nous avons interviewée, remarque que « [...] le plus important est la pertinence de l'intervention que la professeur fait pendant l'alphabétisation de l'enfant ». Cela coïncide avec notre perspective que « [...] en réfléchissant sur le « comment et le pourquoi » on alphabétise [...], il est obligatoire de réfléchir sur les catégories comme : la régularité, la variabilité, l'approfondissement et la différenciation des activités proposées et des interventions dans la routine scolaire » (CRUZ, 2012, p. 37).

Le principe d'*accompagnement* regroupe, d'une part la reconnaissance de la diversité des connaissances des enfants et le besoin de relevés quotidiens des processus d'enseignement et d'apprentissage ; et d'une autre part, le suivi des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces deux aspects sont liés aux diagnostics appliqués dans tout le réseau dont les objectifs se divisent en trois: objectifs internes en salle de classe, pour vérifier si l'élève a appris ce qui lui a été enseigné ; dans l'école et le réseau, qui a pour principe d'évaluer si ce qui a été enseigné et ce qu'il fallait enseigner (objectifs) ; et externe à l'école et au réseau, comme un regard externe sur ce qui a été enseigné et appris selon les paramètres des évaluations externes.

Pour un suivi de *l'accompagnement*, il est prévu trois *diagnostics* annuels dont les activités consistent en des questions élaborées par les professeurs en partenariat avec leurs représentantes du Centre. Les questions sont établies sur la base des objectifs et des descripteurs prévus dans le Document-Base (LAGOA SANTA, 2016). Il est important de noter que tous les professeurs connaissent les objectifs proposés pour son année scolaire ainsi que ceux des autres années, car le document contenant la progression des objectifs dans le Cycle est exposé dans chaque école. Dans toutes les lignes directrices de ce processus, il est clair que l'important est de regarder non seulement **ce que** l'enfant apprend, mais **comment et ce qu'**il pense de chaque descripteur et objectif évalué. Pour mieux comprendre la relation entre objectifs et descripteurs, nous présentons ci-dessous le Tableau 2 comme un exemple de cette relation, en se concentrant sur la Conceptualisation de l'Écriture/Niveau de l'orthographe.

**Tableau 2** – Objectifs et Lignes Directrices concernant la conceptualisation de l’écriture/niveau de l’orthographe

Descripteurs présents dans les diagnostics	1 <sup>re</sup>	Objectif/1 <sup>re</sup> année	2 <sup>o</sup>	Objectif /2 <sup>e</sup> année	3 <sup>o</sup>	Objectif /3 <sup>e</sup> année
Ecrire le prénom et le nom	X	<b>Progression pendant la 1<sup>re</sup> année</b>  <b>Nível 1:</b> écrire de forme syllabique-alphabétique es  <b>Nível 2:</b> Ecrire de forme alphabétique	X	Écrire d’une forme alphabétique sans fautes liées à l’utilisation de voyelles orales et nasales, des liens biunivoques (P, B, T, D, F, V, NH, LH) et des régularités contextuelles (S, R, M, N, L)		Écrire d’une forme alphabétique sans fautes liées à l’utilisation de voyelles orales et nasales, des liens biunivoques (P, B, T, D, F, V, NH, LH) e et des régularités contextuelles (S, R, M, N, L, <b>C, QU, G, GU, I, E, U, O, RR, R</b> )
Ecrire des mots avec la syllabe CV, liens biunivoques ( sauf digraphes).	X		X			
Ecrire des mots avec CV et V oral, liens biunivoques (dont les digraphes).			X		X	
Ecrire des mots avec V nasal, CCV, CVC, régularité contextuelles et digraphes.			X		X	
Ecrire des mots d’utilisation fréquente commençant par la lettre H.			X		X	
Ecrire correctement des mots accentués (paroxytons et oxytons pendant la 2 <sup>e</sup> année et oxytons pendant la 3 <sup>e</sup> année).						

**Source:** Tableau adapté par l’auteur basé du matériel disponible dans le Document-Base (LAGOA SANTA, 2016).

L’analyse des objectifs et des descripteurs du Tableau 2 indique qu’il existe une progression au cours des années concernant la conceptualisation de l’écriture/niveau de l’orthographe. Lorsque nous comparons ce qui est proposé dans le Tableau 2 aux discussions présentes dans le récent ouvrage de Magda Soares, nous identifions qu’il existe une considération de la compréhension des principes de l’écriture en parallèle avec les régularités de l’orthographe brésilienne. En ce sens, on suppose que, pour des enfants, le travail de conscience phonologique est lié à la connaissance des lettres, à la conceptualisation de l’écriture et au développement de la conscience grapho-phonémique et pho-graphémique. Par la suite, à titre d’exemple en relation entre les objectifs, les descripteurs et les diagnostics, nous apportons une question présente dans le diagnostic de chaque année scolaire (à savoir la 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>. et 3<sup>e</sup>. année de EF) relationnée aux descripteurs et aux objectifs présents dans le Tableau 2 ( Images 3,4 et 5).


Image 3 – Diagnostic de la 1<sup>ère</sup>. année

**QUESTÃO 20**

**DESCRIPTOR:** ESCREVER PALAVRAS COM SILABAS 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)



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

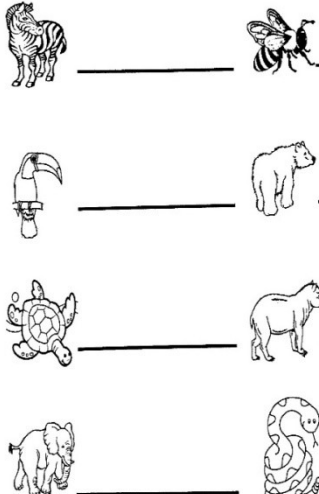
Image 4 – Diagnostic de la 2<sup>e</sup>. année

**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:



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Source:** Diagnostics appliqués par le Réseau Municipal de Lagoa Santa dans le cadre du Projet Alfaetrar du mois de juin 2016.

Image 5 – Diagnostic de la 3<sup>e</sup>. Année

**QUESTÃO 18**

**DESCRIPTOR:** Escrever palavras com os padrões: CVC, CV, V oral e nasal, CCV, CVC, dígrafos, Iniciais 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

**Source:** Diagnostic appliqué par le Réseau Municipal de Lagoa Santa dans le cadre du Projet Alfaetrar du mois de juin 2016.



Les Images 3,4 et 5 présentent respectivement les questions liées aux 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>. et 3<sup>e</sup>. année de EF. L’analyse des questions indique qu’il a été demandé aux enfants d’écrire des mots contenant des structures syllabiques prévues dans les objectifs et dans les descripteurs de chaque année. Nous soulignons, aussi, qu’il existe une orientation pour que la professeur se certifie qu’ils identifient les dessins et ainsi qu’ils sachent quels mots ils devraient écrire afin d’éviter d’écrire des mots inattendus dans l’activité.

Les diagnostics ont été faits par les professeurs et les résultats enregistrés et organisés dans des fiches classées par élève, classe, école et réseau. Les fiches sont organisées par couleur: jaune (indique que plus de 60% des enfants ont donné la réponse attendue), bleu (entre 40% et 60% ont donné la réponse attendue), rouge (entre 20% et 40% ont donné la réponse attendue) et vert (moins de 20% ont donné la réponse attendue). L’exemple suivant présente dans deux fiches (Image 6 et 7), prises entre celles présentées pendant les réunions du Centre et la réunion pédagogique de l’école où nous étions présents, qui décrivent les résultats de l’apprentissage des enfants de 1<sup>ère</sup>. année de EF de l’école, quant à la Conceptualisation de l’Ecriture et l’axe de l’Analyse Linguistique.

**Image 6** – Exemple de fiche avec les résultats des apprentissages sur la quantité d’élèves en 1<sup>ère</sup>. année de chaque niveau de conceptualisation, par école du réseau.

Niveaux Ecoles	Grib- Ouil- Lage	Icon- Ique	Griff- Onnage	Pré- Sylla- Bique	Syllabique S.V.S	Syllabique C.V.S	Syllabique Alphabe- Tique	Alphabétique		Total de Elevés
								Modele CV	Modele 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
<b>TOTAL</b>	-	-	-	64	17	52	59	360	-	552

**Source:** Fiche élaborée par le Réseau Municipal de Lagoa Santa dans le cadre du Projet Alfalettar, juin 2016.

Image7 – Exemple de fiche avec le résultat des apprentissages par école

1ère. ANNEE

DIAGNOSTIC 2 – JUIN 2016 – RESULTATS DES DIAGNOSTICS DU RESEAU – 1ère. ANNEE



ÉCOLES	N° DE ETUDIANTS ÉVALUÉS	COMPOSANTS																							TOTAL																			
		RECONNAISSANCE DE L'ÉCRITURE ET CONNAISSANCE DE L'ALPHABET							CONSCIENCE PHONOLOGIQUE			CONSCIENCE PHONÉMIQUE						LECTURE DE MOTS		USAGES SOCIAUX DE L'ÉCRITURE		ÉCRITURE DES MOTS																						
		IDENTIFIER LETTRE AVEC TRACE IDENTIFIER	ADJOINDRE LETTRE MAJUSCULE AVEC MINUSCULE CORRIGER PONCT.	IDENTIFIER LETTRE ÉCOU TANT SON NOM	CORRIGER LETTRE ÉCOU TANT SON NOM	IDENTIFICATION ENTRE PLUSIEURS SEQUENCES N°P DE LETTRES, LIGNE DÉTERMINÉE	IDENTIFICATION D'UN MEME MOT	CONNAISSANCE L'ORDRE ALPHABÉTIQUE	IDENTIFIER NOMBRE DES SYLLES DANS LES MOTS	IDENTIFIER ORALEMENT MOTS QUI COMMENCENT AVEC LA MEME SYLLABE	IDENTIFIER DES MOTS QUI TERMINENT AVEC LA MEME SYLLABE	IDENTIFIER MOT QUI COMMENCE AVEC LA MEME PHONÈME INITIALE	IDENTIFIER MOT QUI SE DIFFÉRENCE PAR LA PHONÈME INITIALE	IDENTIFIER MOT QUI SE DIFFÉRENCE PAR LA PHONÈME MÉDIALE	COMPLÉTER MOT AVEC PALAVRA LA PHONÈME INITIALE	COMPLÉTER MOT AVEC PALAVRA LA PHONÈME INITIALE	IDENTIFIER LE CONCEPT DU MOT ÉCRIRE N° DES MOTS EN	IDENTIFIER DES MOTS DÉTERMINÉS DANS LE TEXTE	LIRE MOTS FORMÉS PAR LES SYLLES ABES CV	IDENTIFIER LIVRES TITRES ET AUTEUR	DÉCRIRE CONTENU D'UN LIVRE PAR CONFIGURATION GRAPHIQUE	CORRIGER LE NOM ET LE PRÉNOM DANS UTILISER LA FICHE																						
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23																				
A	24	22	92%	34	100%	34	100%	34	100%	23	96%	24	100%	34	100%	22	92%	19	79%	21	88%	34	100%	24	100%	17	71%	24	100%	20	83%	21	88%	34	100%	34	100%	34	100%	93%				
B	12	10	83%	11	92%	12	100%	12	100%	6	50%	12	100%	8	67%	12	100%	10	83%	10	83%	12	100%	8	67%	10	83%	12	100%	7	58%	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%	96	94%	93	91%	87	85%	79	77%	94	92%	83	81%	93	91%	92	90%	99	97%	92	90%	92%
D	66	42	64%	64	97%	65	98%	59	89%	64	97%	47	71%	55	83%	63	95%	51	77%	61	92%	52	79%	46	70%	63	95%	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%	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%	21	100%	20	95%	14	67%	15	71%	21	100%	19	90%	18	86%	21	100%	21	100%	19	90%	90%
G	40	24	60%	23	58%	23	58%	29	73%	29	73%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	30	75%	76%
H	22	9	41%	20	91%	22	100%	22	100%	17	77%	22	100%	17	77%	22	100%	22	100%	20	91%	20	91%	16	73%	13	59%	21	95%	15	68%	18	82%	17	77%	22	100%	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%	54	95%	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%	86	88%	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%	24	92%	25	96%	26	100%	26	100%	25	96%	26	100%	26	100%	26	100%	23	88%	97%
M	19	15	79%	19	100%	19	100%	19	100%	16	84%	19	100%	16	84%	17	89%	17	89%	17	89%	17	89%	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	18	69%	25	96%	23	88%	21	81%	28	100%	27	104%	24	92%	17	65%	18	69%	23	88%	23	88%	13	50%	15	58%	11	42%	23	88%	13	50%	23	88%	24	92%	26	100%	23	88%	77%		
TOTAL	569	422	74%	534	94%	546	96%	548	96%	560	98%	462	81%	518	91%	496	87%	475	83%	496	87%	517	91%	517	91%	479	84%	442	78%	419	74%	534	94%	459	81%	503	88%	530	93%	557	98%	489	86%	88%
		B= PLUS DE 60% DES ENFANTS							MOYEN DE 40% A 60% DES ENFANTS						F= FAIBLE DE 40% A 20% DES ENFANTS						NUL MOINS DE 20% DES ENFANTS																							

Source: Fiche élaborée par le Réseau Municipal de Lagoa Santa dans le cadre du Projet Alfalettrar, juin 2016.

A cette occasion, tous les résultats des diagnostics par école ont été amplement discutés dans un Séminaire du Centre et plus précisément à l'école (réunion pédagogique). D'une façon générale, une analyse des résultats de l'école a été faite pour identifier les pourcentages obtenus dans chaque descripteur, chaque année et les possibilités de guidage. En outre, les questions qui ont obtenu moins de bonnes réponses ont été commentées pour savoir quelle en serait la cause. D'une forme plus restreinte, les résultats de l'école ont été analysés en considérant les différentes classes de la même année et la progression entre les années. Ainsi on a cherché à observer les progrès des élèves et des différentes classes ainsi que les difficultés identifiées par les erreurs.

A ce moment, les résultats ont été analysés sur la base des apprentissages construits et des difficultés présentées par les enfants. Dans les cas où un grand nombre d'enfants a présenté des difficultés, ont été soulevés la constitution de questions, la pertinence des objectifs ou les aspects liés à la difficulté d'enseigner ces éléments par les professeurs. Ainsi, l'analyse des résultats des enfants a été accompagnée de propositions d'interventions et d'orientations collectives et individuelles. Ci-dessous, nous présentons un extrait d'une réunion pédagogique dans l'école, que nous avons enregistrée, où les professeurs réfléchissent sur les résultats présentés par la représentante du Centre.

La professeur du Centre responsable pour l'École D. a remis, auparavant, les fiches avec les résultats de l'école et de chaque classe pour les professeurs. Trois fiches ont été données: la première avait tous les descripteurs évalués dans le diagnostic appliqué avec l'identification de chaque enfant par classe; la deuxième avait les mots présents dans les activités d'écriture et l'écrit produit par l'enfant; la troisième était la synthèse des résultats obtenus par enfant/classe lors du premier diagnostic et du deuxième et expliquait la progression produite.

Représentante du Centre – Nous allons maintenant regarder la 1<sup>ère</sup>. année et nous allons voir en premier le résultat du Réseau... juste en regardant le tableau sur le mur (se référant à l'Image 7), je vous demande : Il y a eu des problèmes ?

Professeurs – Non, il n'y en a pas eu...

Représentante du Centre – donc , il n'y a pas eu de problème. Maintenant faites attention. Pourquoi ? Quel est le problème de cette moyenne... la jaune, bien qu'elle soit totalement jaune, c'est le pourcentage des écoles qui nous est présenté. Donc, parfois nous regardons et pensons que tout va passe bien. Mais, sur le graphique en barres nous pouvons observer les écoles qui ont des problèmes. Parce que sur ce tableau il y a un bloc jaune et il n'est pas possible de voir sauf si je m'approche et que je regarde le pourcentage de chaque question et descripteur. Donc, nous allons comparer notre école avec le Réseau. Quel a été le pourcentage du Réseau??

Professeurs – 88%.

Représentante du Centre – et notre école?

Professeurs – 87%.

Représentante du Centre – Il nous manque 1% pour avoir le niveau du Réseau, n'est-ce pas ? Maintenant nous allons voir où nous avons perdu cet 1%. Les données sont ici (montrant le tableau, Image 7).

[...]

A ce stade les professeurs analysent chaque pourcentage inférieur à celui du Réseau et débattent leurs possibles causes. Ensuite, elles analysent comment les enfants, de chaque classe, écrivent les mots, les erreurs et les progrès.

[...]

Représentante du Centre – Regardez comment Andrea (1<sup>ère</sup>.année) a reçu la classe en mars avec des enfants pré-syllabiques et griffonnages.... et regardez en juin. Regardez comme le pourcentage de conscience phonologique qui est un facteur déterminant, a augmenté en juin si comparé avec mars. Regardez la conscience phonologique! Que s'est-il passé?

Professeurs – Tout est nettoyé!

Représentante du Centre – Donc, tout est nettoyé parce que les enfants ont progressés. Je vais compter les alphabétisés. Regardez le bond: de six on est tombé à vingt et un.

Professeurs – Tombé, non!!! (rires).

Représentante du Centre – Donc cela a été une grande avancée. Et maintenant ? Maintenant nous avons besoin de voir comment ils écrivent les mots... Regardez j'ai indiqué les enfants qui ont eu des problèmes et j'ai coloré les mots qui ont donné le plus de difficultés aux enfants. En plus, regardez... il est nécessaire de voir le parcours de la classe...car parfois entre des élèves et d'autres. Donc, particulièrement avec chacune d'entre vous, nous avons vu les difficultés dans l'écrit de chaque enfant..

Représentante du Centre – Regardez... dans la 3<sup>e</sup>.année, voici les mots. Il faut mettre le temps verbal avec les mots terminés en *ÃO* et *AM* où les enfants ont le plus de difficultés. Il y a d'autres mots où les enfants ont progressé par rapport à ce qui a été évalué en mars et d'autres non. Regardez nous devons revenir aux mots où ils ont eu des difficultés même si ils ont été évalués en mars, Regardez, même si ce ne sont pas des mots du quotidien de l'enfant (en parlant des mots commençant avec *H*), nous devons voir les dictées et autres activités. Nous devons penser comme ça : Est-ce que ce mot est « demandé » seulement pour l'évaluation? Est-ce que dans le quotidien de la salle de classe *HOMEM*, *HIENA*, *HORTA*, *HOJE* (homme, hiène, jardin, aujourd'hui)... ces mots qui doivent être travaillé, le sont ? Regardez ici (se référant au mot *VAMPIRE*). Les enfants (mentionne quelques prénoms) ont fait l'erreur lors de l'utilisation du *M* et c'est une règle contextuelle... *M* devant *P* et *B*. Regardez le mot *DUENDE* (lutin)... la nasalisation doit être travaillée. Dans le mot *GUITARRA* (guitare), une autre règle contextuelle ... donc, nous avons besoin de voir, où ils font des fautes et comment nous travaillons pour voir, réellement, où peut être la difficulté.

(Observation de la réunion pédagogique – Extrait de la discussion sur des résultats de l'école D . Lagoa Santa)

Selon les réflexions développées lors de la rencontre présentée, il est observé le contrôle absolu de la formatrice sur les analyses des résultats des objectifs obtenus à un niveau quantitatif et qualitatif, comme sa solide formation sur les connaissances de nature linguistique et cognitif impliquées dans les progrès et les difficultés qui pouvait être observés dans le travail des enfants. Il

a également été très explicite, basé sur les objectifs et des descripteurs, le besoin de définir les habilités que l'enseignante a du mal à développer avec l'enfant, les compétences difficiles pour l'enfant d'apprendre et les habilités qui doivent être enseignées annuellement ou celles qui ont déjà été comprises par tous les enfants de cette classe ou de cette classe. De cette forme, nous avons pu assurer que c'est basé sur ces éléments que sont élaborés les instruments et analysés les résultats des activités diagnostiquées, appliquées trois fois par an, en même temps que les objectifs étaient revus et les descripteurs proposés.

L'analyse des données indique l'importance de la réglementation des apprentissages des enfants par l'enseignante en salle de classe, à l'école et dans la ville, le but étant la redéfinition des instruments, des objectifs et des interventions à niveau micro (chaque salle de classe) et macro (chaque école et ville). Dans ce contexte, nous pouvons déduire les possibilités d'articulation entre les processus d'évaluation externe à l'alphabétisation. Selon Magda Soares, l'objectif principal du diagnostic pour l'accompagnement des apprentissages est « [...] vérifier si nous réussissons l'objectif que nous recherchons [...] si toutes les écoles réussissent approximativement le même niveau et si elles progressent également, si l'ensemble du réseau réussit à avoir une qualité d'enseignement et d'apprentissage » (SOARES, 2016). Ainsi, Magda souligne l'importance de la *Formation de Réseau*.

Dans l'ensemble, les principes du projet Alfalettar donnent aux professeurs concernées un *Développement Professionnel*<sup>13</sup>, concept adopté par Magda pour le processus de *Formation de Réseau*. Dans une perspective de Développement Professionnel adoptée à Lagoa Santa, selon la professeur responsable pour la réunion pédagogique dans l'école, il y a un investissement pour la formation de la professeur en ce qui concerne la compréhension des processus linguistiques et cognitifs de l'apprentissage initial de la langue écrite et ses implications pour l'orientation des enfants. Car si la professeur ne sait pas comment alphabétiser, cela peut provoquer des difficultés d'apprentissage pour l'enfant. Ainsi, il faut avoir une orientation appropriée et pertinente. Selon Soares (2014) « [...] la professeur a besoin de connaître l'objet pour traduire en procédés, méthodes et activités qui favorisent et accompagnent le développement des enfants. » Donc, dans le processus de *Formation de Réseau*, tous les alphabétisateurs ont l'opportunité de s'approprier activement des connaissances et des principes fondamentaux qui leur donnent plus de sécurité pendant le processus d'apprentissage de l'enfant et l'objet de l'enseignement. Le témoignage suivant, que nous avons eu de la Coordinatrice du Centre, explique l'importance de ce processus pour les enseignants de Lagoa Santa

Dans les institution supérieures, nous apprenons les théories, mais en pratique, dans le quotidien de l'école, nous observons que les théories ne nous permettent pas de garantir que ce que nous enseignons sera réellement appris par l'élève. Ce qui nous permet principalement comme professeurs titulaires de garantir l'apprentissage à nos élèves, sont les études et les discussions de la relation entre la pratique et la théorie. (Entrevue avec la Coordinatrice du Centre, 2017).

Les réunions d'étude dans le Centre et dans les écoles se constituent comme des espaces de réflexion sur les résultats de l'apprentissages des enfants, des discussions sur la pratique d'enseignement et d'approfondissement théorique et pratique des aspects linguistiques et cognitifs pour l'enseignement de la langue portugaise. Les professeurs membres du Centre construisent des savoirs sur ce qui est discuté et organisé dans leurs salles de classe et présentent ce qui a été étudié par les autres professeurs de leurs écoles, quotidiennement ou pendant les réunions pédagogiques mensuelles. Pendant ces moments, les professeurs des écoles peuvent, aussi, discuter et suggérer des propositions, demander des explications et présenter de nouveaux abordages qui seront

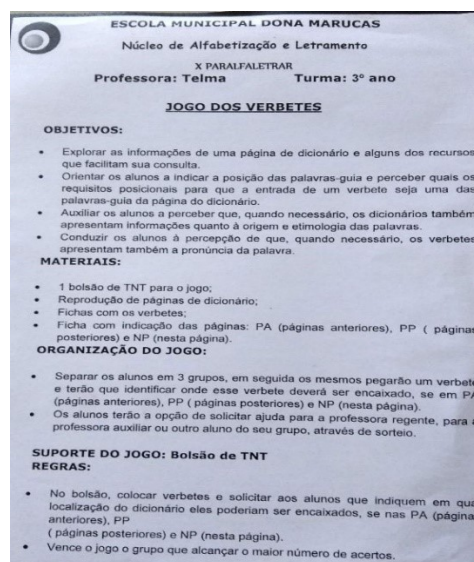
<sup>13</sup> Magda Soares utilise le terme Développement Professionnel base sur les idées de Júlio Emílio Diniz-Pereira, Professeur à l'Université Fédérale de Minas Gerais. Pour approfondir les discussions de l'auteur, nous indiquons la lecture de: Diniz-Pereira e e Zeichner (2002) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005).



présentés lors des réunions du Centre. C’est dans ce processus cyclique, participatif, réfléchissant que les pratiques se constituent, sont réfléchies et fabriquées dans le quotidien du réseau et non seulement dans certaines salles ou certaines écoles.

Basées sur ces éléments et orientés par les objectifs, dans l’expérience et l’échange d’expériences et de connaissances avec les collègues, les professeurs développent des méthodes créatives et innovatrices dans leurs classes. Ces travaux sont présentés lors de deux expositions organisées par le Réseau Municipal: Parafaletrar (années impaires) et Alfalendo (années paires). Chaque fois, les professeurs et les écoles présentent, pour les enfants, les autres professeurs, les familles et toute la communauté, les jeux, les activités, les parcours et les méthodologies proposées dans leurs classes, basés sur les objectifs de l’année scolaire et le profil de leurs élèves. L’exposition *Parafaletra* est orientée vers la socialisation des ressources méthodologiques utilisées pendant le processus d’enseignement de la lecture et de l’écriture en matière d’alphabétisation. L’exposition *Alfalendo* regroupe des activités orientées vers les pratiques de lecture littéraire développées dans les écoles. Mais, indépendamment du but de l’exposition, les professeurs développent des activités en considérant les trois aspects de l’alphabétisation, comme le propose Soares (2016). Nous présentons, ensuite, l’un des jeux construits par les professeurs et présenté pendant l’Exposition Parafaletrar, 2017 (Images 8 et 9).

**Image 8** – Image du *Jogo dos Verbetes*(jeu des articles) **Image 9** – Règle *Jogo dos Verbetes*<sup>14</sup>



**Source:** Photographié par l’auteur.

**Source:** Photographié par l’auteur.

<sup>14</sup> Ecole Municipal Dona Marucas- Centre d’Alphabétisation et Alphabétisme. X PARALFALETRAR, Professeur ; Telma, Classe: 3<sup>e</sup>. Année.

**Jeux des Verbetes – Objectifs :** explorer les informations d’une page du dictionnaire et de certains recours qui facilitent leur consultation ; orienter les élèves et indiquer la position des phrases-guides et percevoir quels sont les conditions de position pour que l’entrée d’un article soit un mot-guide de la page du dictionnaire ; aider les élèves à percevoir que, si nécessaire, les dictionnaires peuvent aussi donner des informations sur l’origine et l’étymologie des mots; mener les enfants à percevoir que, si nécessaire, les articles indiquent la prononciation du mot. – **Matériels :** 1 grand sac de TNT pour le jeu ; reproduction de pages du dictionnaire ; fiches pour les articles ; fiches pour les indication des pages : PA (page antérieur), PP (page postérieur) et NP(cette page) – **Organisation du jeu :** séparer les élèves en trois groupes, ceux-ci prendront un article et devront identifier où il devra être positionné , en PA (page antérieur),en PP (page postérieur) ou en NP(cette page) ; les élèves pourront demander de l’aide au professeur titulaire, au professeur assistant ou aux autres élèves de son groupe, par un tirage au sort. – **Support du jeu :** grand sac en TNT- **Règles:** dans le grand sac mettre les articles et demander aux élèves d’indiquer où dans le dictionnaire ils pourraient se trouver en PA (page antérieur),en PP (page postérieur) ou en NP(cette page) ; gagne le jeu le groupe qui a donné le plus grand nombre de réponses correctes.

Le jeu présenté a été élaboré par une des professeurs de la 3<sup>e</sup>.année de EF de la ville de Lagoa Santa présente l'exposition Paralfaletrar. L'analyse de du jeu indique qu'il existe une compréhension explicite, pour sa part, des processus de formation de mots et sur le genre étudié. L'enseignante nous a informé qu'elle a créé cette activité pour sa classe inspirée par des études menées dans les écoles sur ce sujet. Elle a dit qu'elle a commencé à mieux comprendre comment elle pourrait utiliser les articles avec sa classe et ensuite elle a eu l'idée de ce jeu. Puis elle l'a testé avec sa classe et a fait les ajustements. Selon le témoignage de l'enseignante au moment de l'exposition, tous les enfants de la classe ont affirmé connaître le jeu, son objectif et ont su informer ce qu'il en avait appris pendant les jeux réalisés en salle de classe.

L'analyse d'une grande partie des jeux, présentés dans cette exposition, a montré qu'ils avaient les trois aspects qui regroupent l'alphabétisation et l'alphabétisme. Néanmoins, leur principal objectif était l'analyse des sous-aspects de la facette linguistique tels que: connaissance des lettres, conscience phonologique (exploration de la conscience des mots, des syllabes, des rimes et des allitérations), conscience des phonèmes, orthographe, conceptualisation de l'écriture, de la lecture et de l'écriture de mots et de phrases. En plus, le degré de difficulté, entre un jeu et l'autre, variait car les professeurs utilisaient différentes opérations cognitives et compétences linguistiques chez les enfants, telles que: identification, exploration, comptage, composition, décomposition, partition, segmentation et tri des lettres, syllabes, mots, phrases et parfois dans les relations entre phonèmes et graphèmes.

Comme nous l'avons vu, les principes du projet Alfalettrar s'articulent de forme cyclique et continue dans la pratique des professeurs alphabétisatrices en ce qui concerne la création d'objectifs, le développement de procédés d'enseignement et d'évaluation, les formes d'intervention et le traitement de l'erreur de l'enfant pendant le processus, diagnostic et suivi de l'apprentissage des enfants. En ce sens, pour le développement du projet, des stratégies de diagnostic, d'intervention et de *Développement Professionnel* des professeurs sont proposées. Ainsi la mise en oeuvre de l'Alphabétisation Alphabétisme, selon Magda Soares, consisterait à l'*intégration* entre les aspects de l'alphabétisation, ainsi que les sous-aspects de la facette linguistique, présentés dans son récent ouvrage et la *systématisation* de l'objet d'enseignement dans une perspective de continuité liée à l'*accompagnement* de l'apprentissage conçu pour diagnostiquer ce que nous savons déjà, ce que nous devons savoir et ce que nous n'avons pas encore réussi à enseigner.

Dans le processus du suivi de l'apprentissage, les concepts théoriques, abordés dans le livre: *Alphabétisation: une question de méthodes* et discutés dans les réunions du Centre et les réunions pédagogiques dans les écoles, aideraient les professeurs à rechercher: quelle procédure cognitive et linguistique est tacite dans le processus d'enseignement et d'apprentissage spécifique de la langue écrite qu'elle enseigne et comment pouvons-nous évaluer sa compréhension par l'enfant ? Quel est le meilleur moment pour développer telle ou telle stratégie d'enseignement de la langue écrite ? A-t-il été enseigné ce qui est prévu dans chaque aspect et sous-aspect de la langue écrite ? Quels sont les résultats possibles des actions réalisées en ce qui concerne les capacités cognitives et linguistiques des enfants ? L'enfant a appris ce qui lui a été enseigné dans chaque aspect et sous-aspect de la langue écrite ? Pourquoi l'enfant n'apprend pas ce terme spécifique de la langue écrite ? Comment peut-il l'apprendre ? Quel type d'aide peut être donné à l'enfant pour qu'il progresse dans son apprentissage des conventions et des principes du SEA ? Ce qui est enseigné et appris dans la langue écrite se trouve dans ce qui est attendu pour l'étape scolaire de l'enfant ? Nous comprenons, toutefois, que ce travail ne se fait pas d'une forme isolée car c'est un processus collectif (professeurs, gestionnaires, élèves) qui regroupe l'école et le réseau d'enseignement.

Pour cela, lorsque nous parlons d'une pédagogie différenciée, nous nous appuyons sur Chartier (2007) quand elle souligne qu'innover est fatigant, destructeur ; car, bien sûr, nous avons besoin de conserver ce qui nous donne de la sécurité. Pour que le nouveau soit accepté, il est nécessaire de valider les expériences. En ce qui concerne cette validation, Magda Soares souligne que, pour innover, il faut avoir une clarté méthodologique sur: Comment alphabétiser ? Quand alphabétiser ? Pourquoi alphabétiser ? Quel est l'objectif de l'alphabétisation ? Comment articuler le processus d'Alphabétisation et d'Alphabétisme ? Comment et quand intervenir/évaluer pendant le processus ? La grande question sur la pratique d'alphabétisation est, donc, comment transformer un opératoire en un concept. Ainsi, en révisant l'ouvrage : *Alphabétisation: une question de méthodes* (SOARES, 2016) et en analysant les éléments qui composent le Projet Alfalettrar, nous pouvons avoir plusieurs indices sur quels chemins nous pouvons suivre dans les arts d'alphabétiser... et de former des alphabétiseurs et leurs formateurs.

De manière générale, les résultats de notre étude indiquent que les professeurs de la ville de Lagoa Santa qui basent leurs pratiques sur le projet Alfalettrar, construisent des connaissances et des pratiques diverses s'alimentant des réflexions et des actions du savoir-faire quotidien. En ce sens, la création du profil professionnel de la professeur, dans cette ville, serait associée à un processus qui recherche la construction de nouvelles justifications et subjectivités dans des espaces éducatifs, caractérisées par: l'intention (planification de l'enseignement, de l'emploi du temps, des ressources, de l'articulation entre les méthodes d'alphabétisation); la curiosité cognitive pour l'apprentissage des élèves (innovation et adéquation des façons d'enseigner, d'évaluer et d'intervenir) ; domaine des objets de l'enseignement en la langue portugaise (approfondissement sur comment, quand, ce que et pourquoi enseigner chaque élément du programme, chaque année) ; et finalement, l'empathie avec l'enfant dans la relation pédagogique (compromis et affection comme motivation de l'enseignant pour garantir le droit de l'enfant d'apprendre à lire et à écrire). Le professeur, donc, se constitue professionnellement comme un professeur alphabétiseur et, d'un côté, est capable de prendre des décisions sur ses actions aidés par sa trajectoire professionnelle et personnelle; et de l'autre, se reconnaît comme l'auteur et l'autogestionnaire de sa pratique.

### Considérations finales

Dans cet article, nous avons discuté des nouvelles perspectives pour le processus d'alphabétisation, basées sur les réflexions des apports théoriques récents de Magda Soares et du Projet Alfalettrar. Dans un premier temps, nous avons souligné que, dans les deux expériences, il existe une perspective pour que le professeur puisse intégrer l'alphabétisation et l'alphabétisme d'une forme intentionnelle, planifiée et approfondie. Pour ce faire, il est indispensable qu'il s'approprie les concepts théoriques pertinents à l'objet enseigné, la façon dont l'enfant apprend ainsi que les possibilités d'intervention. Cependant, nous avons appris que, pour que ce processus soit significatif pour l'enseignant, il doit se passer dans des situations où il peut réfléchir à partir de sa propre réalité et expérience, dans le quotidien scolaire, comme le fait la proposition de Développement Professionnel développé par le Projet Alfalettrar.

Nous soulignons que cette proposition est une expérience participative de formation de réseau et qu'elle a eu des bons résultats pour l'apprentissage des élèves<sup>15</sup>. L'expérience de formation a créé non seulement l'appropriation par les professeurs de connaissances théoriques et pratiques, mais la possibilité du développement de l'autonomie dans l'élaboration de méthodologies innovantes et appropriées à la réalité de chaque salle de classe. Du point de vue du réseau, le projet a permis l'élaboration et la recontextualisation du programme de la ville par les professeurs, ayant

<sup>15</sup> En ce qui concerne les résultats finals de l'apprentissage des élèves de l'année de notre étude, voir Cassiano e Araújo (2018).

des objectifs clairs et explicites, qui sont revus régulièrement à partir des connaissances sur lesquelles travaillent les enfants tout au long des années et des interférences et des expériences d'enseignement. Dans ce processus, le suivi de l'apprentissage et de l'enseignement par des diagnostics, des orientations lors des rencontres dans le Centre et des réunions pédagogiques dans les écoles et la socialisation d'expériences, ont permis le développement professionnel des professeurs. Enfin, nous soulignons que c'est un projet développé dans un réseau et par un réseau, sans aide privée externe, ce qui prouve, une fois de plus, que l'école publique peut assurer que tous les enfants apprennent à lire et à écrire dans un temps approprié, afin d'avoir pleine autonomie et insertion sociale.

## Références

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: <<http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-varios-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 Alfaetrar 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](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>

*Reçu le 20/05/2018*

*Version corrigée reçue le 02/07/2018*

*Accepté le 06/07/2018*

*Publié le 14/08/2018*