

# APRESENTAÇÃO

1. Este livro, como qualquer outro, tem sua história. Ela começa no fim da década de 1970. Um grupo de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Curitiba (PR), atuando numa escola da periferia urbana, decidiu repensar sua prática pedagógica. Os procedimentos metodológicos a que estavam habituadas não apresentavam os resultados esperados. A maioria dos alunos demorava muito a se alfabetizar e uns tantos chegavam ao fim do primeiro ano sem um domínio mínimo do sistema alfabético, da leitura e da escrita.

A frustração das docentes era grande, mas maior era a vontade de superar as dificuldades que enfrentavam. Todas tinham clareza de que a alfabetização não é um bicho de sete cabeças. Tinham também uma atitude positiva quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos. Reconheciam as crianças como seres cognitivamente ativos e plenamente capazes de aprender a escrita. Faltava encontrar os caminhos que desencadeassem a dinâmica cognitiva numa direção eficaz.

Entreí no grupo convidado por uma das professoras, que era minha aluna no curso de Letras da Universidade Federal do Paraná. Fazia comigo a disciplina de Linguística 1, na qual eu desenvolvia uma introdução ao estudo da linguagem verbal. Um dos temas centrais era justamente as características diferenciadoras da expressão oral e da expressão escrita.

Esse tema servia de base para o estudo posterior de fonética e fonologia. Ao cabo deste, desembocávamos sempre na discussão de questões referentes à alfabetização, não só como consequência óbvia da temática estudada, mas também porque vários dos alunos trabalhavam como docentes no ensino de primeira à quarta série e traziam suas dúvidas e problemas pedagógicos concretos para uma disciplina que tratava de temas que se relacionavam diretamente com seu cotidiano docente.

10 A professora-aluna entendeu que suas colegas da escola municipal se beneficiariam, em sua busca de alternativas pedagógicas para seu trabalho de alfabetizadoras, se pudessem compartilhar o saber que desenvolvíamos na disciplina, ou seja, um saber básico sobre a linguagem verbal, sua expressão escrita, a lógica da escrita alfabética, as características do sistema ortográfico do português e suas implicações pedagógicas.

Comecei, então, a participar do grupo, aprendendo com as experiências, dificuldades e reflexões das alfabetizadoras, oferecendo-lhes, sempre que necessário, contribuições do saber linguístico para suas questões e construindo junto com elas as alternativas didático-pedagógicas. Muitas foram as reuniões, os debates, as sessões de estudo e os experimentos em sala de aula. Nestes, muitos foram os erros (buscou-se sempre aprender com eles), mas também muitos foram os acertos.

Logo de início foi ficando claro que os alunos daquela escola não se encaixavam no perfil do aluno tradicional, ou seja, do aluno que vinha da classe média urbana, tendo pais com escolarização básica completa e chegando à escola familiarizado com a escrita, com seus usos e funções sociais e, muitas vezes, já conhecendo o alfabeto e até mesmo lendo, como resultado da vivência familiar com a escrita e da experiência da pré-escola.

Os alunos com que as professoras trabalhavam na escola municipal vinham da classe trabalhadora, habitavam um bairro da periferia urbana – a periferia que começava a crescer aceleradamente e que transformaria, em pouco tempo, a cara das nossas grandes cidades. Seus pais não tinham escolaridade básica completa. As mães eram, em geral, analfabetas ou com um ou dois anos de escola. Os pais tinham, em geral, mais tempo de escola. Alguns tinham concluído a quarta série; nenhum, a oitava. Em consequência, os alunos chegavam à escola sem uma vivência familiar significativa com a escrita e sem ter tido acesso à pré-escola.

Perceber esse quadro socioeconômico e cultural foi fundamental para o grupo definir um princípio pedagógico de base: o processo de alfabetização deveria acontecer num ambiente de imersão na cultura escrita. O importante era não começar logo a trabalhar com o alfabeto, mas ir ambientando as crianças com o mundo da escrita como atividade social significativa. Era preciso preencher a lacuna que estes alunos traziam decorrente da falta de uma experiência substancial com a escrita anteriormente à entrada na escola.

Em outros termos, era preciso adaptar os procedimentos didáticos a alunos que começavam a ter um contato efetivo com o mundo da escrita apenas aos 7 anos. Estavam, portanto, neste ponto específico, em grande desvantagem em relação àqueles que desde tenra idade tinham esse contato, ouvindo, por exemplo, histórias lidas para eles pelos adultos na hora de dormir; vendo seus pais lendo ou escrevendo regularmente; participando de jogos com as letras do alfabeto a começar pela clássica brincadeira com a primeira letra do nome da criança, dos pais, dos irmãos; ganhando e manuseando livros; manuseando revistas presentes em seu ambiente familiar e assim por diante.

Essa desvantagem saltava aos olhos em especial das professoras que, além de trabalharem naquela escola municipal, alfabetizavam também em escolas que atendiam alunos de perfil escolar tradicional. Se estes últimos rapidamente se alfabetizavam, aqueles estavam sempre muito atrás.

Mais tarde, incorporou-se ao vocabulário pedagógico o termo *letramento* como resultado de elaborações teóricas que procuravam abrigo uma compreensão ampla das práticas de escrita, das suas funções sociais e de seus efeitos cognitivos e culturais (cf. Soares, 1998 e 2003).

12 No início da década de 1980, estávamos ainda distantes dessas discussões. Mas o trabalho e as reflexões que fazíamos nos levaram a uma compreensão que distinguia claramente a *alfabetização* em sentido estrito (o conhecimento do alfabeto e da lógica e mecanismos da escrita alfabética) da imersão na cultura escrita em suas múltiplas faces e no domínio de suas práticas socioculturais (a que mais tarde se deu o nome de *letramento*).

A alfabetização – tradicional tarefa da escola – passou a ser entendida como uma parte do processo muito mais amplo do letramento. Nesse sentido, os eventos letradores antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos. A alfabetização apenas fornece a chave do sistema gráfico. Não esgota em si o processo do letrar, que é muito mais amplo e se realiza em múltiplos eventos socioculturais, não apenas escolares.

A criança que mergulha nas práticas de escrita desde tenra idade alcançará, por volta dos 5 anos, o momento em que estará madura para se alfabetizar, adquirindo a chave do sistema gráfico e dominando-o para poder participar com autonomia dos inúmeros eventos de letramento que se seguirão em sua vida escolar ou não.

Já as crianças que vão ter um contato mais efetivo com a escrita apenas ao entrar na escola exigirão, antes de começar a decifrar o sistema gráfico propriamente dito, experiências letradoras que lhes tornem significativa a escrita e despertem nelas a necessidade (e, conseqüentemente, o desejo) de aprender. São experiências que antecedem e acompanham o processo de alfabetização e se ampliam à medida que os alunos vão adquirindo autonomia nas suas relações com o sistema gráfico.

Desse entendimento nasceram várias iniciativas das quais citamos algumas a seguir. As salas foram recobertas com material escrito: o alfabeto em lugar de destaque, o calendário (atualizado todos os dias com a participação dos alunos), o mural da “palavra do dia” (que desde o primeiro dia permitia, além da ativação da curiosidade e da percepção visual das crianças, uma conversa sobre temas evocados por ela), o espaço das quadrinhas, das parlendas e das letras de música (lidas para eles e com eles todos os dias, trocadas uma vez por semana, incentivando assim a pseudoleitura como atividade motivadora do desejo de aprender e da progressiva percepção visual significativa do escrito e de sua relação com a fala), o cantinho dos livros e das revistas (para serem manipulados à vontade em diferentes momentos do dia), o local com a foto de alguma placa de rua da redondeza da escola (farmácia, açougue, mercearia, etc.), a cartela e o crachá com o nome de cada um dos alunos (que serviria como um dos pontos de apoio para a iniciação ao alfabeto), o mural para fixação de material escrito coletado pelos alunos em seu cotidiano (rótulos, jornais, panfletos, embalagens, cartazes, publicidades, etc.) ou trazido pela professora, e assim por diante.

Diariamente, passou-se a ler para os alunos uma história, um poema ou uma notícia de jornal, atividade que permitia não só aproximar os alunos dos sentidos e funções sociais da escrita, mas também motivavam várias atividades com a oralidade.

Essas atividades eram complementadas com a audição e o canto de músicas infantis, com a hora da brincadeira (em que se recuperavam as tradicionais brincadeiras infantis que a nossa cultura criou historicamente e nas quais se exercitam ludicamente o movimento, o ritmo e o controle motor que participam direta ou indiretamente do ato de escrever), com a hora das atividades de desenho, recorte e colagem (com a professora escrevendo na folha o que a criança dizia ter desenhado), de escrita no quadro pela professora de um evento narrado pelos alunos, e assim por diante.

14

Em meio a essas e outras atividades com a escrita, começava-se progressivamente o trabalho com o alfabeto, tendo os nomes de cada um, considerando sua força significativa, como ponto de partida.

É interessante lembrar que vivia-se o tempo em que o discurso pedagógico estava pondo as cartilhas sob crítica cerrada. Houve quem entendesse que essa crítica (que focava principalmente o artificialismo dos textos e pseudotextos das cartilhas) era extensiva ao trabalho sistemático com o alfabeto. Muitos até deixaram de fazer esse trabalho sistemático, com óbvios resultados negativos.

Nesse equívoco o grupo nunca caiu. Desde o início estava claro que não era possível aos alunos adquirir a chave da escrita alfabética sem um conhecimento das letras e uma compreensão da lógica do sistema, o que exigia um trabalho sistemático com o alfabeto, com as chamadas famílias silábicas e com o manuseio, sintético e analítico, de palavras, sentenças e textos. Tinha-se clareza de que este trabalho sistemático não pressupunha a adesão estrita a um único procedimento metodológico.

Primeiro porque o grupo assumia o princípio de que nos processos cognitivos trilhamos muitos caminhos possíveis e não um único. É, por isso, necessário oferecer sempre ao aprendiz

vários modos possíveis de chegar-se ao objeto do conhecimento, de experimentá-lo e de manejá-lo.

Nesse processo, o adulto é, claro, um interlocutor privilegiado (porque já domina o saber a ser dominado pela criança) e pode, portanto, organizar situações que vão permitir à criança internalizar esse saber, isto é, desenvolver, em meio a um processo cooperativo com o professor e com os seus pares, um controle consciente sobre uma nova função ou sistema conceitual. Nesse sentido, nunca se abriu mão do papel mediador do professor.

Além disso, o grupo desenvolveu uma compreensão ampla do sistema gráfico do português, percebendo suas duas grandes balizas: a transparência fonológica (relações regulares e previsíveis entre letras e fonemas) e a memória etimológica (característica que introduz diversos graus de irregularidade e imprevisibilidade na nossa ortografia), como vamos explorar adiante neste livro. Se duas são as grandes balizas constitutivas do sistema gráfico do português, seu aprendizado não pode se basear em um único procedimento metodológico.

Assim, ao lado de atividades típicas do chamado método sintético, desenvolviam-se atividades típicas do chamado método global. Ao lado de atividades dirigidas de escrita, utilizavam-se práticas de produção escrita espontânea. Se havia um roteiro básico de apresentação do alfabeto (por exemplo, primeiro as vogais e, depois, as consoantes e as famílias silábicas; primeiro as sílabas mais simples e comuns e, depois, as mais complexas), havia também desvios, atalhos, antecipações, complementos e readequações decorrentes das próprias ações cognitivas dos alunos. Se se aproveitava a economia de meios que a transparência fonológica da ortografia portuguesa favorece, não se deixava de trabalhar com os efeitos da memória etimológica.

Os aspectos metodológicos relacionados ao conhecimento do sistema alfabético eram devidamente apreciados e ponderados. No entanto, não eram entendidos pelo grupo como constituindo o cerne dos problemas do processo de alfabetização. Assumia-se que a centralidade estava mais na efetiva articulação entre a concepção de linguagem escrita como atividade sociointeracional e significativa e seu ensino do que exclusivamente nas estratégias metodológicas para se chegar ao domínio do sistema alfabético.

16 Este domínio não era, de modo algum, minimizado ou secundarizado, mas também não era posto no centro dos processos mais amplos de desenvolvimento da leitura e da escrita. Entendia-se que ter a chave do sistema alfabético é condição necessária, embora não suficiente para o domínio da linguagem escrita. Por isso, o trabalho focado no sistema alfabético não se fazia desvinculado de atividades significativas com a escrita.

Nesse sentido, tinha-se a compreensão de que a ação didático-pedagógica não podia se pautar pelo pressuposto de que tudo aqui se resumiria ao domínio mecânico do sistema gráfico. O foco do processo deveria ser criar condições para que os alunos viessem a dominar a linguagem escrita como uma atividade sociointeracional significativa, ou seja, apreender a escrita como atividade humana (tendo, portanto, claros condicionantes sócio-históricos), interacional (dá-se entre pessoas socialmente organizadas; destina-se a um interlocutor real ou presumido), significativa (produz significações para o interlocutor e pressupõe uma resposta compreensiva) e materializada na substância gráfica.

O grupo sempre teve claro que, mesmo quando o trabalho escolar se concentra no domínio do sistema gráfico, não se pode perder de vista que o objetivo é o domínio da leitura e da escrita; e que, portanto, o trabalho com o sistema gráfico deve estar sempre subordinado a atividades significativas de escrita.



2. Pelas vicissitudes da história, esse grupo de alfabetizadoras veio a ocupar cargos de direção da rede municipal de ensino de Curitiba, o que redundou na difusão de suas discussões, formulações e práticas para outros muitos colegas que atuavam em situações muito semelhantes e enfrentavam idênticas dificuldades.

Nesse período, já na segunda metade da década de 1980, o grupo produziu o documento *Algumas diretrizes para a alfabetização*, que tinha como objetivo oferecer subsídios teórico-práticos às escolas municipais de Curitiba. Esse documento foi publicado no jornal *Escola Aberta*, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, ano v, n. 12, agosto de 1988, p. 6-13.

Foi nesse momento que as professoras sentiram a necessidade de ter um conhecimento mais sistematizado da ortografia do português. Queriam com isso ter as bases para melhor organizar seu ensino (já que ele seguia um roteiro, mas não estava num trilho estreito, na medida em que ia respondendo também às demandas postas pelas circunstâncias). Queriam ter subsídios para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos (boa parte das quais são sistemáticas e previsíveis) e, assim, auxiliá-los a superá-las.

Nasceu, então, uma apostila na qual procurei apresentar, numa linguagem não técnica, informações sobre o sistema gráfico do português. O texto não se destinava a especialistas em estudos linguísticos. Fazia deliberadamente algumas simplificações descritivas e terminológicas, justificadas pelos objetivos e pelos interlocutores presumidos. Era, de fato, um exercício de divulgação científica.

Tomei como referência, na ocasião, trabalhos como o de Myrian Barbosa da Silva (*Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981), o de Leda Bisol et al. (*O sistema fonológico e a aprendizagem da escrita*. Porto Alegre: UFRGS, 1984 – mimeo.) e,

principalmente, o de Miriam Lemle (*Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987). Procurei ampliar as informações contidas neste último, bem como reelaborar algumas de suas interpretações dos fatos.

18 **3.** No início dos anos 90, o prof. Ataliba T. de Castilho coordenou, na Editora Contexto, a coleção “Repensando a língua portuguesa” e me incluiu entre os autores convidados. Apresentei-lhe, então, a apostila que havia preparado para a rede municipal de ensino de Curitiba e ela foi aprovada e publicada, com algumas modificações, em 1992 com o título *Escrita e alfabetização*.

Com o passar do tempo, estudantes e professores que utilizaram o livro apontaram a necessidade de ele ser complementado com informações sobre a língua escrita e os diversos sistemas de escrita, com uma breve história da ortografia do português (o que se tornou ainda mais pertinente com a entrada em vigor, em 2009, das disposições do Acordo Ortográfico de 1990 – fato que suscitou dúvidas, curiosidades e alguma polêmica).

Resolvi, então, propor à Editora Contexto uma reescrita do livro de 1992, ampliando seus conteúdos. A proposta foi bem acolhida e o resultado é este que ora entrego aos colegas professores, aos estudantes e ao público em geral.

O objetivo principal do livro continua o mesmo, ou seja, descrever, em linguagem não técnica, as características do sistema gráfico do português: fazer uma apresentação panorâmica desse sistema para que o alfabetizador possa organizar com autonomia suas atividades didático-pedagógicas de sistematização desse saber, possa interpretar as dificuldades ortográficas de seus alunos e possa conduzir adequadamente sua superação.

Essa descrição, porém, não está mais isolada de outros conteúdos pertinentes, como na primeira versão do livro. Chega-se

agora a ela depois de um percurso com informações gerais sobre a linguagem verbal, a linguagem escrita, os sistemas de escrita, a cultura letrada, as relações da escola com a cultura letrada e as perspectivas de uma escola unitária e letradora, além de um breve histórico da ortografia do português. O livro ficou mais ambicioso, mas também (penso eu) mais útil para os colegas professores e futuros professores.

Curitiba, novembro de 2011.