



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

POLIANA DE CASTRO BARROS

ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

POLIANA DE CASTRO BARROS

ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Miracema, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de licenciado e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- B277a Barros, Poliana de Castro.
Alfabetização: Conhecimentos Necessários à Prática Docente. / Poliana de Castro Barros. – Miracema, TO, 2019.
42 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2019.
Orientadora : Suzana Brunet Camacho da Rocha
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Psicogênese . 4. Ensino Aprendizagem.
- I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

POLIANA DE CASTRO BARROS

ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Miracema, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Licenciado e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 18/03/ 2019.

Banca Examinadora:



Profª. Msc. Suzana Brunet Camacho da Rocha, Orientadora, UFT



Prof. Dr. Antonio Miranda de Oliveira, Examinador, UFT



Profª. Drª. Brigitte Ursula Stach Haertel, Examinadora, UFT

Para meus Pais, José Garcia e Irany de quem aprendi valores éticos como respeito e a honestidade e quem também me deu segurança e me apoiou pacientemente me fazendo sentir sempre capaz, mostrando confiança em mim. A minha filha Maria Fernanda que por muitas vezes não entendia a minha ausência, mas que com aqueles olhinhos pequenos e brilhantes sempre me impulsionava a não desistir, ao meu Esposo que sempre esteve presente me apoiando nos momentos mais difíceis e de crises ainda assim me fazendo sorrir e acreditar que cada momento era necessário para minha formação pessoal e principalmente profissional. Em Memória a Minha Avó Maria Cândida que sei que onde ela estiver ela está muito feliz com a minha conquista que dedico a ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus e a minha Família que foi quem mais me apoiaram nesta caminhada, aos amigos e colegas que se alegraram e se preocuparam com a conclusão desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais que por muitas vezes fizeram papel de pais para minha filha na minha ausência, vocês foram a minha base em todos os momentos desta caminhada e toda minha vida, amo vocês.

Agradeço a minha filha Maria Fernanda, por todo carinho e amor dedicado a mim sempre, filha você hoje pode até não entender mas todos os obstáculos superados foram e sempre serão por você.

Agradeço ao meu esposo Jacimar Lemes, por todo carinho e dedicação comigo em todos os momentos, me compreendendo e incentivado nesta luta diária chamada vida.

A minha irmã Paula Fernanda que mesmo de longe sempre se fez presente torcendo por mim e por todas as minhas conquistas, me incentivado com palavras e oração, dedico este trabalho a você.

Agradeço a todos os meus colegas de aula, por todos os momentos que vivemos juntos dentro e fora da academia, em especial algumas que se tornarão amigas que sei que poderei contar por toda a vida, Maria Aparecida Pires, Regiane Mota, Rayane, Sara e Marcia, obrigada por me aturarem vocês são especiais.

Agradeço a todos os professores deste campus entre eles a Professora Suzana Brunet minha orientadora, por todo incentivo e sabedoria a mim dedicados no processo de construção do conhecimento e atenção dispensada a mim neste processo e aos demais professores: Antônio Miranda, Brigitte Hartael e Ana Corina Spada por sempre acreditarem em mim e me exigirem o melhor que podia oferecer. Vocês são pessoas excelentes.

Agradeço a todos os alunos que participaram deste processo de escrita do meu tcc no formato de pesquisa participativa na Escola Dalva Cerqueira na turma do 1º ano B no ano de 2018.

Que Deus dê forças para mudar as coisas que
podem ser mudadas;
Serenidade para aceitar as coisas que não
podem mudar, e sabedoria para perceber a
diferença.
Mas que Deus nos dê, sobretudo, coragem
para não desistir daquilo que pensamos estar
certo...

CHESTER W. NIMITZ

RESUMO

Esta pesquisa retrata reflexões em torno da temática Alfabetização e Letramento. Buscou-se identificar quais conhecimentos devem ser considerados para planejar atividades de leitura e escrita. Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico que apontou os conceitos de alfabetização e letramento, a escrita como prática social, a psicogênese da língua escrita e a construção da consciência fonológica na criança como conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de alfabetização. Identificar as diversas facetas da alfabetização: faceta social, psicogenética e linguística, permite perceber que a alfabetização é objeto complexo que requer estudo e aprofundamento teórico. Para tanto, utilizamos como aportes teóricos os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999); Teberosky e Colomer (2003); Soares (2008, 2017); Carvalho (2009). Após o estudo bibliográfico, foi realizada uma classificação das hipóteses da escrita das crianças de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental e pôde-se identificar que a maioria encontrava-se na hipótese pré-silábica. A partir desse levantamento foi possível planejar atividades que auxiliassem na superação de uma hipótese para a outra e com isso, valorizaram-se os conhecimentos já adquiridos pela criança e os que precisavam ser construídos a partir do desenvolvimento da consciência fonológica. Conclui-se com essa pesquisa que as atividades de alfabetização requerem o conhecimento acerca do processo de construção da escrita. Tirar o foco sobre os métodos mais adequados levam o professor a valorizar a criança como construtoras de suas próprias hipóteses, o que permite o planejamento de atividades mais específicas para a superação das hipóteses de escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. Psicogênese. Consciência fonológica.

ABSTRACT

This research reflects reflections on Literacy and Literature. It was sought to identify what knowledge should be considered to plan reading and writing activities. For this, a bibliographical survey was made that pointed out the concepts of literacy and literacy, writing as social practice, the psychogenesis of written language and the construction of phonological awareness in the child as knowledge essential to the development of literacy activities. Identifying the different facets of literacy: social, psychogenetic and linguistic facets, allows us to perceive that literacy is a complex object that requires study and theoretical deepening. For that, we use as theoretical contributions the works of Ferreiro and Teberosky (1999); Teberosky and Colomer (2003); Soares (2008, 2017); Carvalho (2009). After the bibliographic study, a classification of the hypotheses of the writing of the children of a class of the 1st Year of Elementary School was carried out and it was possible to identify that the majority was in the pre-syllabic hypothesis. From this survey it was possible to plan activities that would help to overcome one hypothesis for the other and with that, the knowledge already acquired by the child and those that needed to be constructed from the development of phonological awareness were valued. It is concluded from this research that literacy activities require knowledge about the process of writing construction. Focusing on the most appropriate methods leads the teacher to value the child as constructors of their own hypotheses, which allows the planning of more specific activities to overcome the hypotheses of writing.

Key-words: Literacy. Literature. Psychogenesis. Phonological awarene

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 Diferenciação entre letras, Símbolos e Palavras	33
Figura 2 Escrita dos Nomes das Figuras	33
Figura 3 Diferenciação entre Desenhos Palavras e Letras.	33
Figura 4 Mural da Chamada	34
Figura 5 Criança reconhecendo seu nome para compor o mural da chamada	34
Figura 6 atividade de reconhecimento dos nomes próprios realizada através da música a canoa virou para compor o mural do alfabeto	35
Figura 7 compondo o mural do alfabeto	35
Figura 8 reconhecendo o próprio nome e identificando o som da letra inicial dos animais encontrados após estourar os balões	36
Figura 9 continuação da formação do mural do alfabeto	36
Figura 10 Desenho livre com escrita de rima do aluno 1	38
Figura 11 Desenho livre do aluno 2	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DISCUTINDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	13
2.1 O Surgimento do Termo Letramento	13
2.2 Conceitos de Alfabetização e Letramento	14
2.3 Escolha dos Métodos de Alfabetização	15
2.4 Leitura e Escrita como Prática Social	16
2.5 Os Métodos: Sintéticos e Analíticos.....	18
3 NOVOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO.....	21
3.1 As Propostas do Construtivismo para a Alfabetização.....	21
3.2 O Papel do Professor Alfabetizador	22
3.3 A Construção da Escrita pela Criança	23
3.4 Consciência Fonológica: Aparecimento e Desenvolvimento do Conceito	27
3.4.1 Consciência Silábica.....	28
3.4.2 Do Conhecimento das letras à Consciência Fonêmica.....	28
4 A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO	31
4.1 Caracterização da Escola	31
4.2 Levantamento sobre as hipóteses da escrita.....	31
4.3 As Atividades desenvolvidas	33
5 CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa retrata estudos de conclusão do curso de Pedagogia, com foco na Alfabetização e Letramento. O interesse pela temática nasceu das experiências com as disciplinas que abordaram o tema, especialmente o estágio supervisionado, e também a disciplina de Alfabetização e Letramento.

A escolha pela alfabetização em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental se deu, porque, foi constatado, durante as atividades de observação e regência do estágio supervisionado, que existiam muitas dificuldades por parte dos acadêmicos e dos professores das escolas em planejar atividades que rompessem com as práticas tradicionais de leitura e escrita e, principalmente romper com o ba,be,bi,bo,bu no ensino da escrita e da leitura.

Buscou-se identificar quais conhecimentos são necessários para se promover uma nova prática que considere a escrita como prática social e valorize o conhecimento do aluno. Dessa forma, essa pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico buscou conhecer em qual hipótese de escrita estavam os alunos de uma turma de 1º Ano de uma escola municipal de Miracema e quais atividades poderiam auxiliar na superação dessas hipóteses.

Alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se, somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que as crianças não apenas decodifiquem as palavras, mas entendam o que estão lendo. A alfabetização e o letramento passam a ser entendidos como dois processos distintos que necessitam levar em conta suas particularidades, mas que ocorrem simultaneamente e de forma complementar.

Soares (2017) evidencia os precários resultados que vêm sendo obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita. Para ela, é necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula.

Ferreiro (2000) acredita que a escrita precisa ser tratada nas escolas como uma prática social e por isso, o professor deve substituir as cartilhas por materiais de leitura que circulam na sociedade, criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos. A escola que atende, muitas vezes aos fins escolares, trata a escrita como objeto alheio à própria capacidade de compreensão.

A teoria do construtivismo auxiliou a reflexão sobre o papel do professor e a valorização no fazer do aluno. A posição construtivista conforme aponta Teberosky e Colomer (2003) considera que ler e escrever são atividades comunicativas e que, por isso as crianças devem entrar em contato com textos reais desde o início. Considera-se também que

ler não é decodificar, mas compreender o texto. O professor tem um papel importante ao proporcionar modelos de leitura e escrita, ou seja, o professor como leitor e como escriba serve como referência na aprendizagem do aluno.

O construtivismo retirou o foco dos métodos de alfabetização e trouxe o conhecimento acerca da aprendizagem do aluno como objeto central do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, as ideias de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, valorizaram o processo de construção da escrita da criança e priorizaram o aluno como construtor de suas próprias hipóteses sobre a escrita. Os estudos da linguística também trouxeram um entendimento importante que focam a atenção na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento da consciência sonora da escrita, ou seja, a criança precisa reconhecer que a escrita representa os sons da fala.

Dessa forma, as atividades de alfabetização e letramento precisam levar em consideração as facetas da alfabetização: social, psicogenética e linguística. Valorizar uma faceta sem considerar as demais é uma tarefa com muita complexidade, ou seja, valorizar a escrita como uma prática social sem perder as especificidades que o processo de alfabetização exige. Verificou-se, então, que se preocupar com o método adequado não é relevante diante do necessário conhecimento acerca do processo de aprendizagem do aluno. As atividades de alfabetização precisam valorizar a construção do conhecimento pelo aluno.

2 DISCUTINDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.

2.1 O Surgimento do Termo Letramento

Usa-se comumente a palavra alfabetização no seu sentido restrito que significa a aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é a ação de ensinar o código alfabético, ou seja, as relações entre letra e sons. Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita e até de conhecimento do mundo. (Marlene Carvalho, 2008)

No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e frequentemente se confundem. Magda Soares (1998) traçou a história da palavra letramento que é originada do termo inglês “literacy”, e foi introduzido na nossa língua em meados da década de 80.

Soares aponta para o surgimento do termo letramento como a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Informa que em meados dos anos de 1980 se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização (SOARES, 2004).

Para a autora letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

O surgimento do termo letramento causou uma grande confusão na prática docente. Com a *invenção* do termo letramento ocorre a *desinvenção* ou progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Acredita-se que essa perda de especificidade da alfabetização é fator relevante do atual fracasso na aprendizagem. (SOARES, 2004)

A reinvenção da alfabetização ocorre com o entendimento de que alfabetização e o letramento devem ser considerados como dois processos distintos que necessitam levar em conta suas particularidades, mas que ocorrem simultaneamente e de forma complementar.

2.2 Conceitos de Alfabetização e Letramento

Alfabetização e letramento apresentam uma relação de dependência. As duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo alfabetizada e letrada. Com a reinvenção da alfabetização, conforme apontou Magda Soares, os dois conceitos ganharam definições específicas.

A diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofonêmicas, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. No entanto, a pessoa letrada é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (SOARES, 2017).

“[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18).

A autora considera que o letramento traz consequências (políticas, econômicas, culturais etc.) para o indivíduo e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne partes de suas vidas como meio de expressão e comunicação. (MARLENE CARVALHO, 2008)

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Podemos defini hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981 Apud Ângela B. Kleiman, 2001).

É importante destacar que um indivíduo que não sabe ler e escrever, ou seja, não é considerado analfabeto, possui um certo grau de letramento, pois, no seu cotidiano a leitura e a escrita podem fazer parte de suas necessidades: possuir o interesse em ouvir leituras através de alguém já alfabetizado, ditar uma carta para que outra pessoa faça o processo da escrita, acompanhar a família em rotinas que envolvem leitura e escrita. Diante disso, Soares (2001) afirma:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ou ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2001, p. 20).

O grande desafio da escola não é somente ensinar a ler e escrever, mas possibilitar que os indivíduos utilizem a leitura e a escrita em meio às ações sociais que este faz parte e para isso, a escola precisa considerar a escrita como uma prática social.

2.3 Escolha dos Métodos de Alfabetização

Em nosso país a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm se gerando tensas disputas relacionadas com antigas e novas explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever especialmente em escolas pública (MORTATTI, 2006).

Desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade e a escola se consolidou como um lugar necessário para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. A escola assumiu o papel de principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas. Para o autora, no âmbito desses ideais republicanos:

Saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas escolas do império (“aulas régias”) tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objetos de ensino e aprendizagens escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizados, sistemáticos e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicando como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora

de políticas públicas, a recorrência dessa dificuldade de a escola dar conta de sua tarefa histórica e fundamental não é, porém exclusiva de nossa época (MORTATTI, 2006).

Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudanças, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se o fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita (MORTATI, 2006).

2.4 Leitura e Escrita como Prática Social

Emília Ferreiro não utiliza o termo letramento, mas defende que a escrita deve ser considerada como prática social, o que significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos. Com isso, a escola permitira a alfabetização e o letramento dos alunos.

Observa-se que a escola, muitas vezes, serve para atender somente aos fins escolares e a leitura e a escrita se apresenta como objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Serve para ser copiada, reproduzida, porém não compreendida, nem recriada. Ferreiro defende que a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não ao inverso (FERREIRO, 2000).

No decorrer dos séculos, a escola transformou a escrita em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar (FERREIRO, 2000).

A escola como instituição se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo (FERREIRO, 2000).

Diante dessa atitude de respeito cego diante da escrita o aprendiz deve respeitar cuidadosamente a forma das letras e reproduzi-las seguindo um traçado imposto. As práticas convencionais levam, todavia, a que expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora do contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem se quer com a função de preservar informação (Emília Ferreiro, 2000).

Sendo assim pode-se dizer que esta dificuldade que os jovens, os adultos encontram na maioria das instituições de ensino é resultado de uma má alfabetização ocorrida durante a primeira etapa da alfabetização que ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Durante minha observação em uma turma de 1º ano, constatei muitas dificuldades como: salas lotadas, crianças que chegam da educação infantil sem nenhum estímulo para o primeiro contato com as letras, palavras ou textos. Assim dificultam as atividades realizadas pela professora. Outra questão observada foi a falta de atividades que estimulem a imaginação e que façam despertar nas crianças curiosidades e interesses nas atividades desenvolvidas.

A escola privilegia um único tipo de texto: a narrativa ou a literatura de ficção, esquecendo que uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos. Ainda que as crianças devam ler nas aulas de estudos sociais, ciências naturais e matemática, essa leitura aparece dissociada da “leitura” que corresponde às aulas de língua (FERREIRO, 2000).

O ensino da leitura e escrita continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada dos modelos, da mecanização (FERREIRO, 2000).

Apesar de na teoria as propostas tradicionais de alfabetização terem sido superadas, observa-se que na prática a cópia e a repetição se mantém constante por meio de atividades de treino das letras, cópia de cabeçalhos e de frases e palavras soltas. A escola se torna um espaço cansativo e chato para a criança. A criança, muitas vezes, não encontra prazer em aprender e sentido na aprendizagem da leitura e escrita. Com relação à cópia, esta:

Constitui uma afronta à inteligência infantil, há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através

da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém há outras crianças, precisamente aquelas de quem se fala no projeto principal, que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Essas práticas escolares, entretanto, não lhes permite apropriar-se de nada: acabam por serem meras reproduzoras de signos estranhos. (FERREIRO, 2000, p. 23).

Considerar a escrita como uma prática social significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos. Com isso, a escola permitiria a alfabetização e o letramento dos alunos.

2.5 Os Métodos: Sintéticos e Analíticos

Os métodos sintéticos são característicos de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura e escrita. Dentre os métodos sintéticos estão a soletração, a silabação e os métodos fônicos, sendo o Método da Abelhinha e o método da Casinha Feliz os mais utilizados. A soletração não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas. A verdadeira leitura ficava para depois de conseguir juntar as letras e formar as palavras. (CARVALHO, 2008).

Há indícios de que o método continua em uso no início do século XXI, pois livretos como os Métodos ABC: Ensino prático para aprender a ler (sem indicação de autor ou data) ainda pode ser encontrado em papelarias no interior do Brasil. Esse método apresenta primeiro os alfabetos de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e de letras cursivas. Seguem-se nove “cartas do ABC”, ou seja, listas compostas de sílabas de diferentes padrões silábicos. A ideia é ensinar os três tipos mais comuns de sílabas existentes em português, como consoante vogal (ba, na, ma), vogal-consoante (al, ar, na), consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra). A oitava carta tem palavras compostas de três letras, a nona tem dissílabos. Na última página, sob o título Exercício, há uma lista de palavras por ordem alfabética: baba, bebe, bife, bolo etc. (CARVALHO, 2008)

Da mesma forma, o objetivo da soletração é ensinar a combinatória de letras e sons. A leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. Partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras. Nem sempre o mecanismo é claro para o aprendiz. Uma queixa

comum de alunos que não conseguem se alfabetizar pela soletração é: Eu conheço as letras, mas não sei juntar. (CARVALHO, 2008)

No caso do método fônico, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas. Fonemas são unidades de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto. (Carvalho, 2008) Esse método possui ênfase na codificação e decodificação dos sons das letras e da mesma forma que os outros citados anteriormente não se preocupava com a compreensão e o sentido dos textos.

Na atualidade, o método fônico pode ser considerado com método misto, pois houve uma preocupação com a compreensão do sentido da leitura, o que resultou na tendência para introduzir frases em lugar de apresentar a criança apenas palavras isoladas. Rizzo (1977) afirma que o método fônico sofreu “uma acentuada evolução” em virtude dos avanços da psicologia e da linguística, tornando-se cada vez mais próximo de um processo analítico-sintético.

A partir da década 1920 o movimento educacional renovador da escola nova que inspirou transformações importantes na teoria e na prática educacional brasileira, passou a conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança; partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social. Privilegiava-se métodos ativos, liberdade para criar e a participação da criança no planejamento do ensino. (CARVALHO, 2008)

A escola Nova, que valorizava a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores: a defesa dos métodos globais. A fundamentação teórica desses métodos é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes. (CARVALHO, 2008)

Eduard Claparède e Ovide Decroly, psicólogos e educadores europeus, apoiaram-se na psicologia da forma para defender inovações na prática educacional. Decroly propôs ensinar a ler com textos naturais, frases ligadas ao contexto da criança, ou mesmo palavras significativas. Enfatizava a compreensão do significado desde a etapa inicial da alfabetização, e não a capacidade de decodificar ou de dizer o texto em voz alta. Considerava que os métodos tradicionais de soletração e silabação contrariavam a função de globalização característica da mente infantil. (CARVALHO, 2008)

As ideias de Decroly (1929), Claparède (1946; 1947) e outros escolanovistas forneceram a base teórica que deu origem a uma grande variedade de métodos globais experimentados em diferentes países, com resultados heterogêneos. Sua aplicação exigiu dos

professores uma mudança radical: ao contrário dos métodos sintéticos, a alfabetização deveria começar por unidades amplas como histórias ou frases para chegar em nível de letra e de som, mas sem perder de vista o texto original e seus significados. A polémica entre defensores dos dois tipos de métodos gerou uma vasta literatura e se tornou conhecida como a “querela dos métodos”. (CARVALHO, 2008)

Os métodos têm sido foco de estudos e reflexões ao longo dos tempos. É importante conhecer os tipos de métodos, sua história e suas implicações para o processo de alfabetização e letramento. Discussões em torno do aluno como sujeito de sua própria construção escrita, retira o foco do método e valoriza o processo de aprendizagem da criança. Por isso, optou-se em entender melhor o construtivismo e suas contribuições para pensar a prática do professor alfabetizador.

3 NOVOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Desde o final da década de 1920, as práticas pedagógicas voltam o olhar para o aluno e seu processo de aprendizagem. Especificamente sobre o processo de alfabetização, os estudos de Emília Ferreiro trouxeram grande contribuição sobre o entendimento acerca do processo de construção da escrita da criança. A psicogênese da língua escrita se baseia na teoria do construtivismo para mostrar que a criança é construtora de suas próprias hipóteses sobre a escrita.

3.1 As Propostas do Construtivismo para a Alfabetização

A posição construtivista considera em primeiro lugar, que ler e escrever são atividades comunicativas e que, por isso as crianças devem entrar em contato com textos reais desde o início. Considera-se também que ler não é decodificar, mas compreender o texto, mesmo que existam diferentes níveis de compreensão de um mesmo texto. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003)

Para o construtivismo tanto a escrita como a leitura são processos ativos, não passivos. O leitor também é ativo, já que desenvolveu uma atividade que vai além do processo de compreensão. O enfoque construtivista propõe que o professor apresente tarefas nas quais há um problema para resolver. Através dessas situações-problema o professor pode observar todo o processo de aprendizagem no seu desenvolvimento e cooperar com ele. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003)

Segundo as autoras Teberosky e Colomer (2003) no modelo construtivista de ensino, as estratégias e o ambiente que se desenvolvem são diferentes dos modelos tradicionais. Essa diferença consiste em uma série de princípios mais do que em estratégias concretas do ensino:

O primeiro princípio construtivista é teórico. Consiste orientar as estratégias de ensino em função das convicções dos professores de que seus alunos não partem do zero, e sim de que têm conhecimentos prévios construídos, a partir dos quais se devem criar pontes para as novas aprendizagens. O segundo princípio consiste em propor problemas e tarefas relativamente exigentes e para as quais os alunos ainda não têm respostas. Eles vão construindo as respostas durante o processo de aprendizagem, em função das situações-problemas a resolver. O terceiro princípio consiste em oferecer ajuda ao aluno sobre como proceder. É importante levar sempre em consideração o ponto de vista do aprendiz e facilitar sua expressão através de perguntas que lhe permitam refletir. O quarto princípio orienta a promoção de atividades conjuntas entre os alunos, em duplas ou em pequenos grupos que facilitem o intercâmbio e a discussão entre os companheiros, para que aprendam uns com os outros. O quinto princípio apresenta o professor como modelo de interpretação e de produção de escrita, que transforma o escrito em objeto simbólico e explorar toda sua riqueza cultural (Teberosky e Colomer, 2003, p. 81).

Segundo os princípios do modelo construtivista, o âmbito e o contexto da aprendizagem na sala de aula devem permitir que as crianças possam interagir com os materiais da classe e com um ambiente alfabetizador rico, sob o ponto de vista dos materiais escritos, como cenário no qual a aprendizagem terá lugar. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

3.2 O Papel do Professor Alfabetizador

Diversos papéis são viáveis para o professor nesse contexto, mas, evidentemente, desempenhar o papel de escriba ou de leitor é bem importante. Quando o professor desempenhar o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos e aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito. Diferentemente do ditado usualmente usado para avaliar a ortografia, propõe-se que as crianças ditem ao professor, que se prestará como escriba para produzir um texto. Ao realizar ditados de textos memorizados, aproveita-se uma dupla capacidade das crianças: a de memorizar e a de ditar. A capacidade de memorizar, porque elas são capazes de reter na memória textos bastante extensos, que ouviram na leitura dos adultos; e a de ditar, porque podem produzi-los para que outras transcrevam. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003)

Ditando um texto memorizado e assistindo ao ato de escrita e de leitura, as crianças aprendem muitas coisas sobre a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita, bem como também aprendem a produzir (ou reproduzir) discursos extensos e coerentes. Essa prática ajuda à criança a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito, a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar entre o “já está escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral e o escrito. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003)

Além da importância do papel do professor como escriba, a leitura em voz alta realizada pelo professor permite construir na criança a capacidade de ouvir como audiência, porque escutar a leitura não é algo passivo.

Para se obter uma leitura interativa, o professor deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado, memorizando histórias, incorporando traços linguísticos dos discursos escritos. Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003)

Interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança que passa a explorar novas formas de linguagem. É provável que essa exploração ative mecanismo semelhante aos envolvidos em outras aprendizagens tais como os que acontecem no processo de aprender a falar ou no de explorar o ambiente físico. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003)

As crianças começavam com condutas de nomear os desenhos ou comentar as ilustrações do livro, passando por condutas de recontar a história, usando primeiro a linguagem do livro, até começarem a prestar atenção às palavras escritas. A reprodução de um texto modelo não se reduz a uma mera cópia, mas é uma imitação que permite, de maneira indireta, repetir as formas em que está codificada a informação. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003)

Em relação a leitura, Ferreiro e Teberosky, por meio de investigações realizadas seguindo o método clínico piagetiano, identificaram que as crianças, antes mesmo de que saibam ler, atribuem a aspectos formais do texto escrito: a quantidade e variedade de letras necessárias para que se possa ler uma palavra (com menos de três letras não se pode ler, com letras repetidas não se pode ler); a distinção entre desenhos e textos; a relação entre desenho e palavras, entre desenho e orações; o reconhecimento das letras do alfabeto; a diferenciação entre números e letras, entre letras e sinais de pontuação; a orientação espacial da leitura; a separação entre palavras na escrita; a interpretação de atos de leitura; (silenciosa, oral); o reconhecimento de diferentes portadores de texto. Ao tratar de cada um desses aspectos, as autoras se orientam por uma perspectiva evolutiva, identificando níveis em cada um deles separadamente, não havendo, pois, propriamente uma teoria de níveis da leitura como um todo, mas de níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da relação da criança com a leitura. (Magda Soares, 2017)

O mesmo não ocorre em relação a escrita. Tanto na obra que inicialmente propôs a teoria do desenvolvimento da criança em seu processo de construção do sistema de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986-primeira edição de 1979) quanto em obras posteriores, particularmente de Ferreiro (1985, 1986b, 1992), são definidos explicitamente os níveis de desenvolvimento da escrita. (SOARES, 2017)

3.3 A Construção da Escrita pela Criança

O termo construção, que é usado para fazer referencia à aquisição da língua escrita, não é muito comum; geralmente se fala em “aprendizagem”. Não é que aprendizagem seja um

termo errôneo, porque efetivamente há um processo de aprendizagem, porém a história social dos termos tem impregnado o termo aprendizagem com uma forte conotação empirista que não é o que se espera no processo de construção da escrita. Pode se falar em sentido estrito de construção, usando este termo como Piaget o usou quando falou da construção do real na criança, ou seja: o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso que tem sido descoberto sobre o que as crianças fazem com a língua escrita: têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela. (FERREIRO, 2000)

A perspectiva construtivista tem-se dedicado a pôr em evidência as hipóteses das crianças durante o processo de construção de conhecimento, analisando como e o que é conhecido, como e o que as crianças aprendem quando começam a ler e a escrever. (TEBEROSKY; COLOMER 2003)

Esse processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita apresenta uma série de regularidades entre todas as crianças, que podem ser formuladas em quatro itens:

- ❖ A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito.

- ❖ Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito.

- ❖ As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita (e não apenas problemas infantis, no sentido de respostas idiossincráticas ou de erros conceituais dignos de serem corrigidos para dar lugar à aprendizagem em normativa).

- ❖ O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões da linguagem, a forma e o significado do signo). (TEBEROSKY; COLOMER 2003)

Antes de compreender como funcionar o sistema alfabético da escrita, as crianças começam diferenciando desenho de escrita. Dessa forma, uma vez que sabem quais são as marcas gráficas que “são para ler” elas elaboram hipóteses sobre a combinação e a distribuição das letras. Tais hipóteses não se referem aos significados das letras, mas têm relação com o plano gráfico, com o princípio de quantidade mínima de caracteres e com o princípio de variedades internas de caracteres que permitem à criança uma progressiva diferenciação do material impresso, em termos de “nada mais do que as letras” ou “todas iguais” e “algo que serve para ler”. (TEBEROSKY; COLOMER 2003)

Uma vez que a criança entende quais são as condições gráficas para realizar um ato de leitura, é possível perguntar-lhe se o texto “diz alguma coisa”. Então dizemos, por exemplo, que as crianças que respondem a essa questão imaginam o texto em termos de seu potencial de intencionalidade comunicativa. (TEBEROSKY; COLOMER 2003)

As hipóteses anteriormente referidas permitem à criança diferenciar o material gráfico, mas, nesse momento, elas ainda não verificam qual é a forma específica de representação da escrita. Isto é, ainda não construíram hipóteses sobre o estatuto da representação típica da escrita. Dito de outra maneira, não começaram a pensar sobre o que poderia estar escrito no texto o que é passível de ser escrito ou o que é “escrevível”. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

Desta forma, a primeira idéia das crianças é que substantivos e nomes próprios é aquilo que está escrito. Nesse caso, dizemos que além de atribuir ao texto uma intenção comunicativa, pensam que sua função é a de “denominar” os objetos presentes na imagem ou no contexto. O texto diz “o que é” um objeto.

De fato, essa é uma das primeiras funções atribuídas à escrita: a de representar os nomes para denominar os objetos ou as pessoas. As crianças concebem a função da escrita em oposição à função ao desenho. Diferentemente do desenho que representa objetos, as letras representam a propriedade que o desenho não pode representar: seus nomes, o que temos denominado hipótese do nome (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Para interpretar a forma específica da representação da escrita, a primeira ideia das crianças não é a relação com os sons da linguagem, senão com uma categoria da linguagem: os nomes. De acordo com as hipóteses infantis iniciais, a escrita representa os nomes dos objetos e das pessoas. Trata-se de uma escrita de nomes. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

Essa etapa do processo de construção da escrita é chamada por Emília Ferreiro de hipótese pré-silábica. Esta se configura como diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismo que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade. Em um segundo momento da hipótese pré-silábica ocorre o uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (números de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas). (SOARES, 2017)

Outra hipótese desenvolvida pelas crianças consiste em distinguir, em um escrito, entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”. Diante da ação do adulto lendo uma oração, pedimos que digam o que está escrito em cada fragmento gráfico (palavras separadas por espaço em branco) e o que pode ser lido em toda a oração. Quando as crianças interpretam o texto, depois de terem localizado um ou dois nomes substantivos, elas conseguem “ler” toda a oração. A evolução dessas respostas direciona-se para a possibilidade de localizar outras categorias de palavras e não apenas nomes (nomes e verbos), até que finalmente sejam capazes de atribuir e localizar todas as partes da oração escrita. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

Ao escrever, a criança tenta encontrar as unidades sonoras que correspondem às letras e, para isso, faz uso de seus conhecimentos sobre os enunciados orais. Dessa forma, as unidades pronunciáveis que descobre são as sílabas. Repetindo lentamente e várias vezes para si mesma o nome que tem que escrever, a criança vai descobrindo as sílabas. Ao contrário, a segmentação silábica aparece como uma segmentação natural, que não requer um conhecimento reflexivo. Isso ocorre quando a tarefa consiste em dizer as palavras aos poucos, mas não ocorre da mesma maneira quando a tarefa consiste em fazer operações de acréscimo, substituição ou inserção de sílabas porque, nesses casos, transformamos uma tarefa fácil em uma tarefa mais complexa. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

A utilização da segmentação silábica como procedimento para escrever indica um avanço na compreensão da estrutura do sistema, já que supõe o passo da etapa da escrita pré-silábica rumo a uma escrita silábica. Através do procedimento de segmentação da palavra em sílabas, as crianças começam a trabalhar cognitivamente com a representação dos sons e chegam a compreender que as letras remetem às partes da palavra, isto é, às sílabas. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

A primeira relação entre os segmentos silábicos e os valores das letras realiza-se sobre a vogal, dando lugar, por exemplo, a escrita de A, I, O, A no lugar de mariposa. A maioria das crianças descobre valor sonoro das vogais de forma mais rápida que o valor sonoro das consoantes. De fato, há muitos fatores que explicam essa conduta. Uma sílaba implica, por definição, a presença de vogais – porque as vogais sempre formam- som- sílabas – e as crianças não apenas segmentam as palavras em sílabas, mas também analisam-nas. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

Essa hipótese silábica é caracterizada por Emília Ferreiro como o uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem

correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba. (SOARES, 2017)

Em um determinado momento, a criança é capaz de realizar uma análise interna da sílaba, o que dá lugar a uma escrita silábico-alfabética. Posteriormente, a criança fará uma representação exaustiva e sistemática de todos os componentes sonoros da escrita alfabética. (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

Na passagem da hipótese silábica para a alfabética, chamada por Emília Ferreiro de hipótese silábica-alfabética, a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba. (SOARES, 2017)

3.4 Consciência Fonológica: Aparecimento e Desenvolvimento do Conceito

Embora estudos, propostas e polêmicas sobre o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita tenham uma longa história, as pesquisas sobre seus fundamentos cognitivos e linguísticos e as implicações desses fundamentos para os métodos de alfabetização são, tanto internacional como nacionalmente, recentes. Somente a partir do início dos 1970 foi reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, precisa desenvolver a sensibilidade para a cadeia sonora da fala e o reconhecimento das possibilidades de sua segmentação, ou seja, desenvolver a consciência fonológica (SOARES 2017)

Quando o foco é dirigido para o processo de alfabetização, é fundamental distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica segundo o segmento de fala: a consciência da palavra, ou a consciência lexical, a consciência de rima e aliterações, a consciência de sílaba, a consciência grafofonêmica e a consciência fonêmica que se desenvolvem simultaneamente à aprendizagens da escrita.

A sensibilidade às rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações com a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças são capazes de perceber semelhança entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas por aspectos fonológicos. Uma possível explicação para essa capacidade é o fato de crianças, desde muito pequenas, conviverem no ambiente familiar e/ou em creches e instituições de educação infantil, com textos do folclore infantil que exploram rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-língua. (SOARES 2017)

3.4.1 Consciência Silábica

As crianças são capazes de reconhecer ou produzir rimas e aliterações, mas não de identificar os segmentos que as representam. No entanto, a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde muito cedo. A sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético. É que as sílabas são as menores unidades da fala que podem ser produzidas isoladamente, com independência. Isso explica por que a criança desenvolve muito cedo a capacidade de segmentar palavras em sílabas. (MAGDA SOARES 2017)

É a consciência silábica que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina período de fonetização da escrita, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”. O passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que as escritas representam os sons das palavras, e que estes segmentos são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente: neste momento inicial, as sílabas. (SOARES, 2017)

3.4.2 Do Conhecimento das letras à Consciência Fonêmica

É necessário que o ensino desenvolva concomitantemente à compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Inicialmente, e já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e as aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita. (SOARES, 2017)

Sabe-se que as crianças vão progredindo na aprendizagem da escrita, em um processo em que as relações entre as cadeias sonoras da fala e seus significados vão sendo progressivamente substituídos pela capacidade de se estabelecer relações entre as cadeias sonoras da fala e a língua escrita. Esse processo analisado sob a perspectiva do paradigma

psicogenético é também compreendido e estimulado sob a perspectiva do paradigma fonológico.

A reciprocidade entre a consciência fonêmica e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim explicada: como os fonemas são segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2017)

O conhecimento das letras é um componente fundamental da compreensão do princípio alfabético. As crianças têm contato com as letras que, já na educação infantil, precedem o ensino formal da língua escrita: elas aprendem a copiar e memorizar as letras que compõem seu nome; são frequentemente expostas às letras em situações formais e informais. As letras estão presentes em cartazes, etiquetas, livros e diversos outros materiais escritos. De início, as letras são, para a criança, formas visuais: (SOARES, 2017)

Para a criança, aprender a nomear a forma D com a Sílabas [de] pode parecer bem semelhante a aprender a nomear a forma ★ com a palavra [estrela]. Vários anos podem ser necessário até que a criança descubra que D simboliza uma unidade linguística, um fonema, sendo, pois diferente de .★(SOARES, 2017, p. 210)

Numa segunda etapa, a criança passa a reconhecer e a tentar escrever letras, e é então que estas se tornam, para ela, unidades distintas, como ocorre também com os números. No entanto, as letras, como os números, são consideradas, nesta etapa, objetos com certas características visuais (compostos de linhas verticais, horizontais, semicírculos), não como símbolos. A terceira etapa no processo de conhecimento das letras corresponde a fase plenamente alfabética e ao nível alfabético. O momento em que a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica. (SOARES 2017)

Não basta conhecer as letras, como não basta reconhecer fonemas por meio de treino ou avaliação da difícil, ou mesmo impossível, manipulação dos sons mínimos das palavras: são, sobretudo as letras que, na aprendizagem da escrita alfabética, revelam os fonemas. A consciência fonêmica tem sido entendida como segmentação de fonemas, mas pode ser entendida também como identificação de fonemas. Pesquisas têm mostrado que a identificação de fonemas têm se constituído a principal base para a compreensão do princípio alfabético: (SOARES 2017)

É a identificação do fonema que contribui para a compreensão do princípio alfabético, pois resulta da percepção de que um mesmo segmento – um mesmo fonema – aparece em diferentes palavras, representado pela mesma letra ou grafema (como em **faca**, **furo**, **figo**, **fogo**, **fera...**), ou a percepção de que um único som – um único fonema – diferencia palavras que só se distinguem por esse fonema, representado por letras diferentes (como em **faca**, **maca**, **jaca**, **vaca...**) (SOARES 2017)

É a consciência grafofonêmica, que torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, conseqüentemente, a aquisição do princípio alfabético. A expressão consciência grafofonêmica, é a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada. É essa associação que leva a criança à identificação de fonemas em palavras ou sílabas, não propriamente à consciência de fonemas. Para Soares,

[...] o conhecimento das letras não acompanhados de firme insight sobre a identidade fonêmica não é suficiente para a aquisição do princípio alfabético [...] é necessária à associação de consciência fonêmica e conhecimento das letras para o desenvolvimento de insight alfabético (SOARES, 2017, p. 216).

Pesquisadores, com base na análise de 71 pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento de consciência fonêmica, concluíram que a aprendizagem da escrita ocorreu de forma mais consistente e efetiva nos programas que desenvolveram simultaneamente fonemas e letras, e explicam: (SOARES 2017)

Letras parecem funcionar como mediações, porque podem facilitar a discriminação de fonemas. As letras podem levar a criança a prestar atenção nos sons das palavras faladas, e um símbolo visual diferente para cada fonema pode ancorar os fonemas perceptualmente. (Bus e Van IJzendorp, 1999: 412)

4 A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

4.1 Caracterização da Escola

As atividades foram desenvolvidas em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Dalva Cerqueira Brito na cidade de Miracema do Tocantins, durante o segundo semestre de 2018. A escola foi fundada em 1986, pelo Prefeito Boanerges Moreira de Paula e se chamava inicialmente Escola Presidente Tancredo Neves. No ano de 2004, a referida escola foi designada pelo Sistema Municipal de Ensino, para ofertar especificamente a Educação Infantil e somente nesse ano passou a se chamar Escola Municipal Professora Dalva Cerqueira Brito. A partir de 2010, a escola passou a atender apenas à modalidade do Jardim I e II e 1º Ano do Ensino Fundamental.

Os alunos atendidos pela escola estão na faixa etária entre 4 e 06 anos. A escola não recebe alunos somente do bairro onde está localizada, pois, cerca de 80%, nos dois turnos, são dos bairros: Setor Olaria, Setor Industrial, Setor Correntinho e Centro.

4.2 Levantamento sobre as hipóteses da escrita

As atividades desenvolvidas nesta turma se basearam em estudos sobre a perspectiva psicogenética e fônica da aprendizagem da língua escrita. O período de atividades durou cerca de um mês com frequência de três vezes por semana. O Projeto de Conclusão de Curso, assim como os planos de aulas, foram apresentados previamente à professora regente da turma.

Inicialmente, foram realizadas atividades que visavam fazer um levantamento acerca da escrita das crianças. Baseando-se na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, as atividades foram planejadas de modo que pudesse ser identificada a hipótese de escrita de cada criança e quais conhecimentos possuíam sobre a escrita.

Para iniciar as atividades apresentei o livro da “Menina Bonita do Laço de Fita” da autora Ruth Rocha e em seguida lhes contei a história com dedoches. Esse livro trabalha de maneira leve o respeito ao próximo e às questões raciais. Após o término da história foi feito um diálogo a respeito do entendimento acerca da história. A história tinha como objetivo me aproximar das crianças e contextualizar as palavras que seriam realizadas nas atividades seguintes.

As atividades foram realizadas individualmente, pois era preciso conhecer a escrita de cada criança. No primeiro dia não foi possível finalizar a atividade planejada, pois as crianças estavam muito agitadas. No próximo dia foi necessário repensar a organização da sala de aula

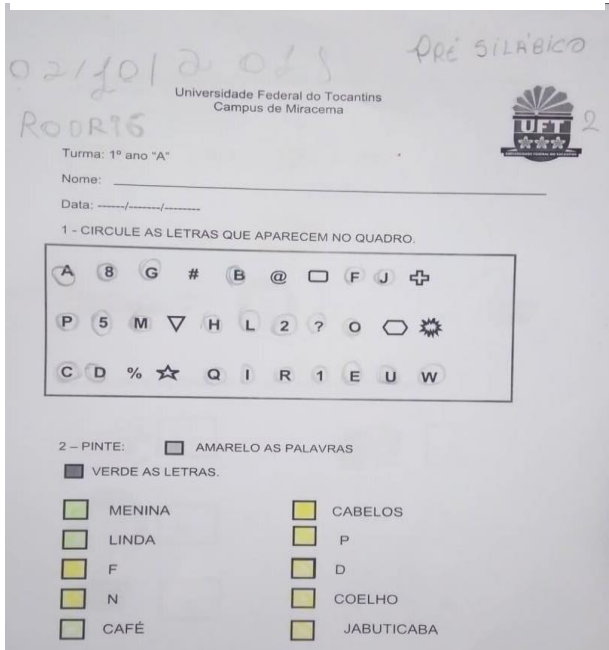
para facilitar o andamento do planejamento. As mesas foram organizadas em formato de U, a história foi recontada e entreguei a segunda parte da atividade que li em voz alta para que todos acompanhassem.

A princípio foi possível reconhecer as hipóteses de somente 14 alunos, pois as crianças são muito faltosas. Além dessas atividades, outras atividades de escrita a seguir foram desenvolvidas, o que permitiu concluir que dos 14 alunos, 5 estão em hipótese pré-silábica, 4 em nível silábico e 5 em nível alfabético. Isso significa que algumas crianças ainda não compreendem que a escrita é um sistema de representação da fala, ou seja, que a escrita representa os sons da fala. Uma das características marcantes da escrita pré-silábica é a não relação entre a fala e escrita como identificado na escrita da palavra coelho (AEA) na figura 3

Nas atividades abaixo, encontra-se importantes informações sobre a escrita de uma criança identificada na hipótese pré-silábica. Verifica-se na imagem 1 que a criança apesar de diferenciar letras de outros símbolos, não consegue reconhecer a diferença entre letras e números. Dessa forma, a escrita não possui valor sonoro e as letras são somente mais um símbolo, assim como ☀ ou ♥. Da mesma forma, não há diferenciação entre letras e palavras conforme as figuras 1 e 2.

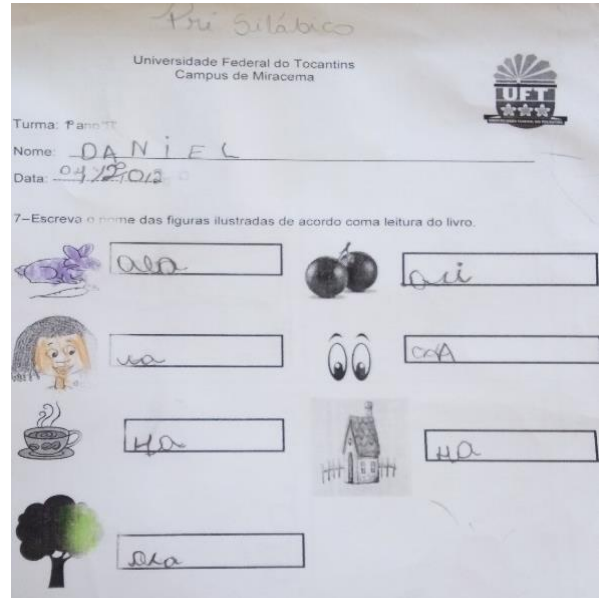
Desta maneira, percebe-se que mais do que a preocupação com o método desenvolvido em sala de aula, o professor precisa reconhecer quais conhecimentos as crianças já possuem sobre a escrita e quais ainda precisam ser desenvolvidos. A alfabetização não se resume somente aos métodos, a grande questão é conhecer como a criança aprende e quais hipóteses precisam ser superadas. Essa compreensão sobre a escrita da criança identifica quais conhecimentos ainda precisam ser trabalhados e devem direcionar o planejamento das atividades do professor, levando em conta as particularidades encontradas em uma sala de aula.

Fig.1 – Diferenciação entre letras, símbolos e palavras



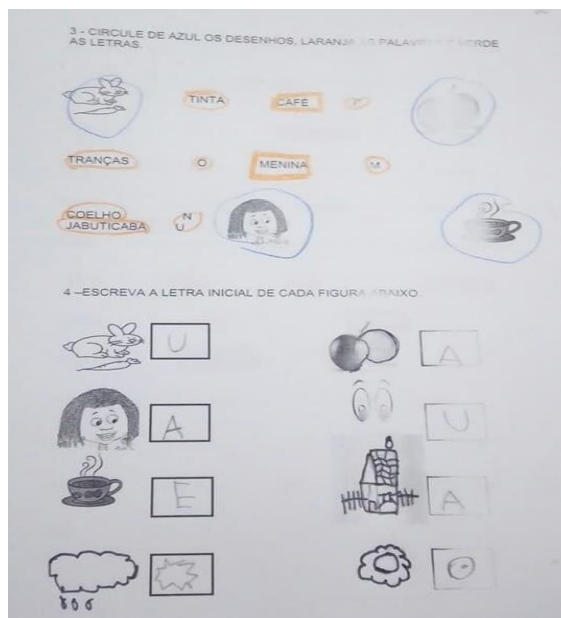
Fonte: autoria própria

Fig. 2 Escrita dos nomes das figuras



Fonte: autoria própria

Fig. 3 diferenciação entre desenhos palavras e letras.



Fonte: Autoria própria

4.3 As Atividades desenvolvidas

O planejamento das atividades priorizou, inicialmente, segundo os estudos de Emília Ferreiro, que a escrita é uma prática social, ou seja, as crianças precisam entender que a escrita tem uma função que vai além das atividades escolares. Construir esse entendimento em crianças de seis (6) anos não é tarefa difícil, basta mostra-las o mundo escrito que as cercam. Optou-se em priorizar as atividades cotidianas das crianças da própria sala de aula, transformando a rotina em momentos de aprendizagem da leitura e escrita. Valorizou-se atividades com o nome das crianças, o calendário, o clima e as histórias contadas.

A chamada passou a ser feita de forma diferente e foram confeccionados crachás com os nomes das crianças. No primeiro dia, eles foram espalhados em uma mesa no centro da sala e pedi para que cada criança pegasse o seu. Muitas crianças tiveram dificuldade em reconhecê-los. Algumas que escreviam seus nomes, não conseguiram reconhecê-los nos crachás. Algumas pegaram nomes trocados, pois iniciavam com a mesma letra de algum colega. Ao pedir para que lessem os crachás, alguns apenas soletraram letras soltas, outros só reconheciam as vogais, alguns ainda liam o nome completo contendo até o sobrenome que não constava no crachá.

Os crachás foram fixados em um mural de chamada na parede para que todos pudessem ver e reconhecer o seu nome ou o do colega. A atividade se tornou frequente durante os próximos dias de atividade

Fig. 4 Mural chamada



Fonte: autoria própria

Fig. 5 Criança reconhecendo seu nome para compor o mural da chamada



Fonte: autoria própria

Em outro dia, iniciou-se a aula com uma chamada novamente diferente. Os alunos sentados no chão, no centro da sala deveriam identificar os nomes dos colegas e completar a música “A canoa virou”. Os nomes foram escritos em barquinhos e deveriam ser fixados na música escrita no quadro.

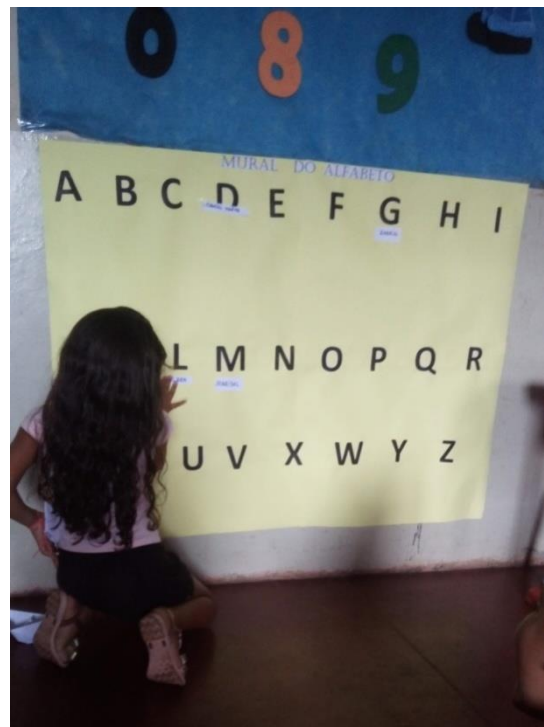
Ainda com as atividades dos nomes, solicitou-se às crianças que identificassem seus nomes e os colocassem na letra inicial correspondente no mural do alfabeto. A atividade foi bastante produtiva e participativa, os colegas ajudaram àqueles com mais dificuldades a ouvirem o som que os seus nomes faziam. É visível a heterogeneidade em uma mesma sala de aula, onde algumas crianças ainda não perceberam que a escrita tem relação com o som da fala. Ler em voz alta os nomes e estimular a percepção sonora da escrita permite ajudar às crianças no processo de construção da escrita.

Fig. 6 atividade de reconhecimento dos nomes próprios realizada através da música a canoa virou para compor o mural do alfabeto.



Fonte: autoria própria

Fig. 7 compondo o mural do alfabeto.



Fonte: autoria própria

A atividade dos balões causou muita animação nas crianças. Estas deveriam estourar os balões com seus nomes e dentro encontrar um nome de animal para completar no mural do alfabeto. Cada nome continha a foto do animal, por isso, eles reconheceram de imediato à figura do animal, no entanto, muitos tiveram dificuldade de identificar o som da letra inicial e colocar o animal no mural. Esse tipo de atividade com imagem e escrita, permite à criança

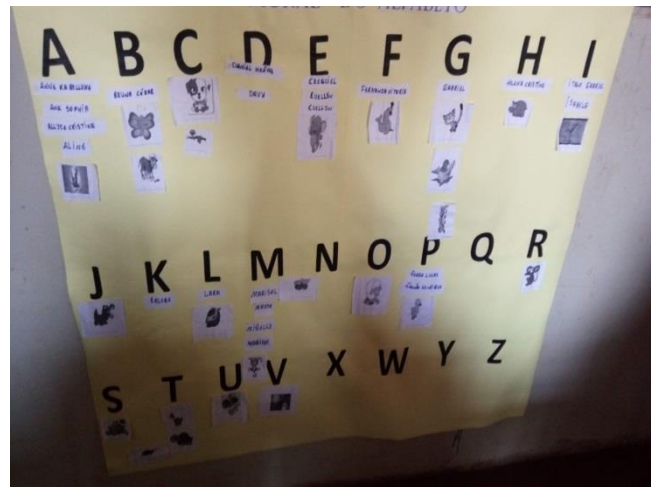
reconhecer que existem essas duas formas de representar o objeto: o desenho e a escrita. A partir das reflexões de Magda Soares (2017), planejou-se uma atividade que permite à criança entender que as palavras representam o som da palavra falada e não os objetos em si, permitindo à criança sair do realismo nominal como a autora explica em seus estudos.

Fig.8 reconhecendo o próprio nome e identificando o som da letra inicial dos animais encontrados após estourar os balões.



Fonte: autoria própria

Fig. 9 continuação da formação do mural do alfabeto.



Fonte: autoria própria

Apesar de muitas crianças reconhecerem a diferença entre as letras e os demais símbolos não linguísticos, a consciência fonológica ainda precisa ser aprimorada por uma boa parte delas. Espera-se com essas atividades estimular a percepção fonológica, fazendo as crianças perceberem que a escrita representa o som da fala. As atividades também trabalham com o reconhecimento das letras e seu valor sonoro. À medida que a criança inicia o processo de aprendizado da leitura por decodificação grafo-fonêmica e passa a encontrar as mesmas palavras escritas ou os mesmos sons, aos poucos vai construindo um léxico mental ortográfico, ou seja, um rol de palavras que pode ser utilizada para escrever novas palavras.

A identificação do fonema contribui, conforme aponta Magda Soares (2017), para a percepção de um mesmo som em diferentes palavras, ou a percepção de sons que se distinguem em diversas palavras. Apesar da autora destacar que o conhecimento das letras é um componente fundamental da compreensão do princípio alfabético, muitas crianças não reconheciam as letras, algumas só sabiam as vogais. As letras foram trabalhadas dentro do contexto da palavra e de seu som, estimula-se a consciência grafofonêmica, ou seja, que torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, conseqüentemente, a aquisição do princípio alfabético.

Como já dito anteriormente, priorizou-se atividades do cotidiano das crianças em sala de aula. Além da chamada, o calendário faz parte da rotina e, a maior parte das vezes, se apresenta como um momento de cópia e repetição em muitas escolas. O calendário foi confeccionado e levado pronto para apresentar às crianças. O reconhecimento dos dias, meses, ano e também da estação do ano. Algumas atividades foram desenvolvidas para que eles reconhecessem o dia de ontem e o dia de amanhã. Essa atividade se manteve por todos os dias, tendo como um dos objetivos ressaltar os sons das palavras apresentadas e diferenciar números e letras.

Com o objetivo de reforçar o conceito de palavra e reforçar a ideia de que a escrita representa o som da fala, trabalhou-se a música de Toquinho, “Todas as coisas têm nome”. Escutou-se a música e foi feita a leitura da letra e todos foram falando o nome das coisas. Completamos também o mural do alfabeto com o nome dos objetos em sala de aula: armário, porta, janela...

A atividade do auto-retrato trabalhou novamente a diferença entre imagem e escrita. Os alunos se expressaram por meio do desenho, retratando como se percebem. Os desenhos foram expostos em um cartaz na sala de aula.

Planejou-se a seguir uma atividade para que as crianças reconheçam que cada vez que abrimos a boca emitimos um som e esse som é representado por um pedacinho, ou seja, a sílaba. Esse tipo de atividade permite que a criança pré-silábica supere essa hipótese e torne-se silábica. Permite também que a criança em hipótese silábica com ou sem valor sonoro aprimore seu conhecimento sobre a sílaba, que ela é formada de duas ou mais letras. A faceta fonológica da escrita aponta a sílaba como a unidade mais perceptível pela criança. O estímulo ao reconhecimento da sílaba inicial da palavra permite que a criança compare palavras com sons iguais, parecidos ou diferentes e escreva novas palavras, identificando a sílaba como a menor unidade falada da palavra. MA da MARIA, do MACACO, da MAISA, e assim qualquer palavra com esse som pode ser escrita pela criança. Evita-se assim as atividades descontextualizadas do MA, ME, MI, MO, MU.

Na atividade em questão, as crianças deveriam contar os pedacinhos de sons de seus nomes e dos colegas, colocando o dedo na frente da boca para cada pedacinho da palavra. A contagem junto à boca permite associar o som com a quantidade de sílabas. 3 alunos confundiram a quantidade de sílabas com a quantidade de letras da palavra, 4 alunos não conseguiram realizar a atividade sem ajuda por não reconhecer a quantidade de sons existentes na palavra, 2 não reconheceram seu próprio nome ou a letra inicial do mesmo.

Na faceta fonológica apontada por Magda Soares (2017) o trabalho com rimas e aliterações trabalha na percepção sonora da escrita ainda na Educação Infantil. A percepção sonora é anterior à percepção de sílaba. A criança pode perceber os sons parecidos sem identificar a sílaba que caracteriza aquele som, como é feito em crianças da Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental é possível utilizar a rima e a aliteração para além de iniciar a percepção sonora para aqueles que ainda não as possuem com também a compreensão de sílaba.

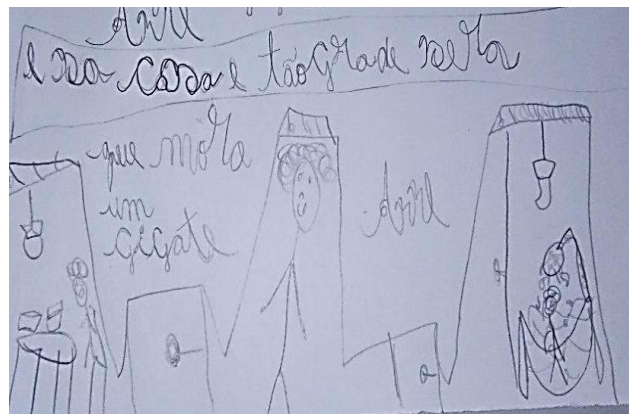
Para isso, planejou-se a leitura do livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, escolhido propositalmente por apresentar rimas e aliterações. Trabalhou-se também a diferença entre nomes próprios e nomes comuns, uso de letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, o objetivo principal era explorar a variedade de sons que o livro apresenta. A rima também foi trabalhada na poesia “A casa e seu dono”. As palavras do livro e a poesia ficaram expostas nas paredes da sala e investiu-se em atividades de escrita espontânea para que as crianças utilizassem as palavras já conhecidas ou a escrita de novas palavras.

Fig.10 Desenho livre com escrita de rima do aluno 1.



Fonte: autoria própria

Fig. 11 Desenho livre com escrita de rima do aluno 2



Fonte: autoria própria

É importante permitir que a criança escreva de forma espontânea. Como afirmam Teberosky e Colomer (2003) repetindo lentamente e várias vezes para si mesma o nome que tem que escrever, a criança vai descobrindo as sílabas. Com a ajuda do professor elas usam as palavras que conhecem e utilizam do recurso sonoro e visual para identificar as sílabas e escreverem seus próprios textos.

5 CONCLUSÃO

Os estudos bibliográficos ajudaram a pensar e a planejar as práticas de leitura e escrita que foram desenvolvidas na escola e a perceber que a alfabetização é uma atividade complexa que exige conhecimentos diversos. O grande equívoco na área de alfabetização é que, historicamente, se valorizou os debates em torno dos tipos de métodos, suas contribuições e críticas. As discussões em torno do letramento e da escrita como prática social apontaram novas práticas ao ensino da língua escrita.

A teoria do construtivismo, a psicogênese da língua escrita e os estudos da linguística trazem também um novo direcionamento às práticas de alfabetização. As tentativas de escrita das crianças passam a ser alvo de atenção e com isso, elas tornam-se sujeito de sua aprendizagem.

Voltando-se para as atividades desenvolvidas nesse trabalho, observou-se, por meio do levantamento da escrita em uma turma de 1º Ano, quais conhecimentos as crianças possuíam sobre a escrita. Entende-se que a primeira ideia das crianças não é a relação com os sons da linguagem e sim com os nomes dos objetos. O professor precisa desenvolver atividades que as possibilitem perceber que a escrita é uma representação da fala, valorizando as diversas segmentações da consciência fonológica.

Essa pesquisa pretende ter contribuído para o entendimento e a reflexão acerca das atividades de alfabetização. Espera-se romper com as práticas tradicionais enraizadas no cotidiano escolar e superar as atividades que tratam a escrita como objeto alheio a capacidade de compreensão e que não valorizam o conhecimento e o fazer do aluno, priorizando somente a cópia e a repetição.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. L'apprentissage de la lecture em classe d'alphabétisation a Rio de Janeiro. Liégé: Université de Liége, 1987 [tese de doutorado] CDU37.012.372.3/45

CLAPARÉDE, Edouard. Le développement mental. Neuchâtel/paris: Delachaux et Niestlé, 1946.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA / Câmara dos deputados/ grupo de trabalho. Alfabetização infantil: os novos caminhos. Relatório final, 15/09/2003. Brasília

FERREIRO E TEBEROSKY; **Psicogênese da língua escrita**/ Emília Ferreiro, Ana Teberosky; tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p. 23cm.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco Valenzuela – 8. ed.- São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação – v, 2)

GARLHADO, Thomaz. **Cartilha da infância**. 226. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

KLEIMAN; **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/ Angela. B Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção letramento, Educação e Sociedade

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. 16 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em: 22 de nov. de 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A QUESTÃO DOS MÉTODOS**. - 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017. 384p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

TEBEROSKY; COLOMER: **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista/**
Trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003. ISBN 978-85-363-0032-0. 1.
Educação – Métodos de Investigação – Leitura- Escrita. I. Colomer, Teresa. II. Título

GLOSSÁRIO

Fonema - é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua. Fonologia é a disciplina que estuda cada um dos sons da voz. Cada fonema tem a função de estabelecer uma diferença de significado entre uma palavra e outra. ... Em muitas palavras, o fonema corresponde a uma letra

Grafema - é o nome dado à unidade fundamental ou mínima de um sistema de escrita, podendo representar um fonema nas escritas alfabéticas, uma sílaba nas escritas silábicas ou em abjads, ou ainda uma ideia numa escrita. O grafema é a unidade formal mínima da escrita.

Sílabas- são as unidades fonológicas que formam as palavras. Pode definir-se a sílaba como sendo o som que, a partir de uma articulação, compõe um núcleo fónico, distinguido de outros através de depressões da voz. Numa palavra, é possível fazer a distinção entre a sílabatónica e as sílabas átonas.