

# **ANÁLISES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

## *THEORETICAL ANALYSIS ON THE LEARNING OF THE ALPHABETICAL WRITING SYSTEM*

**Mariane Éllen da SILVA<sup>1</sup>**  
**Nádia Carvalho ARCÊNIO FRAGA<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho socializa algumas reflexões sobre as análises teóricas feitas pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – ESEBA/UFU (GEAI), sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no que se refere à Unidade 3, Ano 1, dos cadernos de formação – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A forma escolhida pelo Grupo de Estudos para a divulgação das análises foi a publicação de um dossiê que pretende abordar as principais temáticas que estão sendo discutidas em textos pontuais. As análises deste texto objetivam verificar de que modo o caderno de formação A aprendizagem do sistema de escrita alfabética contribui para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, tendo em vista que o PNAIC visa à alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O caderno de formação em análise focalizou as discussões e reflexões nas temáticas: o alfabeto como um sistema notacional e não um código; o percurso evolutivo das crianças para compreenderem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA); o papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA; e as alternativas didáticas para o ensino do sistema alfabético. Nesse sentido, as análises apontadas, neste artigo, giram em torno dessas temáticas, levando em consideração o processo histórico da alfabetização e como esse processo tem sido retratado.

**Palavras-chave:** Sistema de Escrita Alfabética. PNAIC. Alfabetização.

**Abstract:** This study socializes some reflections on theoretical analysis carried on by Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial –

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora alfabetizadora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – CAp-ESEBA/UFU.

<sup>2</sup> Especialista em Educação pela Faculdade Católica de Uberlândia. Professora alfabetizadora da Escola Estadual Padre Mário Forestan.

ESEBA/UFU (GEAI) – on National Pact for Literacy in Adequate Age-NPLAA, referring to Unit 3, Year 1, of formation fascicle: The alphabetic writing system learning. The analysis aims to verify how this fascicle contributes to development of literacy processes, since the NPLAA is directed to literacy of students until the age of 8, in the end of the 3rd year of elementary school. The fascicle focused discussions and reflections on the following themes: alphabet as a notational system and not a code; the children's evolutionary pathway to understand the alphabetic writing system; the role of certain phonological awareness skills in appropriating this system; and educational alternatives for teaching the alphabetic system. In this sense, the analysis considers the literacy historical process and how it has been related to.

**Keywords:** The Alphabetic Writing System. NPLAA. Literacy.

## **1. INTRODUÇÃO**

No ano de 2012, foi implementado pelo governo federal brasileiro, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os professores alfabetizadores foram qualificados por orientadores de estudo capacitados por polos formadores de universidades federais e estaduais em todo o país. No caso de Minas Gerais, todos os professores alfabetizadores

que constaram no EducaCenso 2012, da rede estadual, foram formados pela Universidade Estadual de Minas Gerais - com sede em Belo Horizonte; já as redes municipais receberam qualificação pelas Instituições Federais de Educação; e as escolas de educação básica da rede federal não receberam orientação.

No ano de 2013, nós, professores da alfabetização inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU, por atuarmos em uma escola de educação básica federal e não termos recebido a formação do PNAIC, criamos o Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (GEAI) a fim de compreendermos a proposta de formação, suas concepções, fundamentos, orientações para o trabalho com a leitura e escrita, contidos nos cadernos de formação produzidos pela equipe do PNAIC, criados no ano de 2012, organizados e distribuídos pelo Ministério da Educação – MEC.

Partimos do pressuposto de que, para se mediar o processo de alfabetização ou de aquisição da leitura e escrita, o professor deve não só entender os limites e

alcances do processo de codificação e decodificação, mas também propiciar situações que levem o aluno a compreender a lógica do Sistema de Escrita Alfabética.

Os autores do caderno de formação da Unidade 3 do PACTO<sup>3</sup>, que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética – SEA<sup>4</sup>, antes de analisarem o alfabeto como sistema notacional e não como código, relembram os antigos métodos de alfabetização que trouxeram uma visão distorcida sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética.

Segundo aqueles métodos – por exemplo, o método silábico ou o fônico –, a criança seria uma “tábula rasa” que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona. (BRASIL, 2012a, p. 6).

Para os métodos tradicionais, todo o trabalho mental do aprendiz é limitado a memorizar o nome, o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam. As

---

<sup>3</sup> A palavra PACTO, em maiúsculas, será utilizada ao longo do texto, ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem às crianças no ciclo de alfabetização.

<sup>4</sup> No decorrer do texto, a sigla SEA será utilizada para representar Sistema de Escrita Alfabética.

crianças alfabetizadas por esses métodos, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, portanto, elas apenas codificavam e decodificavam, mas continuavam sem compreender o funcionamento do sistema alfabético, pois entendiam a escrita alfabética como um código, sem refletir sobre as produções de sentidos.

Diante disso, a criança lia textos pouco significativos, como, por exemplo, “A vaca viu a uva”, “A uva é da Vavá”, e era privada de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos, ou seja, ficavam sem avançar em seu nível de letramento, entendido como “conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais” (BRASIL, 2012a, p. 7).

Os autores, quando fazem esse retrospecto histórico, mostram a forma pela qual era tratado o SEA, pois até a década de 1980, no Brasil, convivíamos com práticas de alfabetização que privilegiavam a questão do método, na tradicional disputa entre métodos sintéticos *versus* métodos

analíticos. Em ambos os tipos de métodos, a leitura e a escrita eram introduzidas ao aluno/receptor como um conhecimento escolar ao qual ele teria acesso apenas quando entrasse na escola.

A aprendizagem da escrita, na metodologia dos métodos sintéticos, era considerada como um conjunto linear de elementos isolados, cujo somatório levaria a avançar letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, acumulando-as até atingir a totalidade. Já na marcha dos métodos analíticos, partiria do texto (o todo) até chegar às partes – frases, palavras, sílabas e letras; entretanto, na mesma perspectiva.

Rego (2006) afirma que toda essa tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização, segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras, garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. No máximo, buscava-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que esse saber se desenvolvesse em um universo de palavras as quais fossem significativas

para o aluno em seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais.

Entretanto, de maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem, pois era considerada de natureza cumulativa do aprendizado, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era dada às associações e à memorização das correspondências fonográficas, visto que se desconhecia a importância de a criança desenvolver sua compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação.

## **2. O alfabeto como um sistema notacional e o percurso evolutivo das crianças para compreender o SEA**

Com a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), publicados no Brasil em meados dos anos 1980, assistiu-se a um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos e iniciou-se um movimento de ênfase na descoberta de que aprender a ler e a escrever envolvem

processos do pensamento e da linguagem da criança, até então, desconsiderados no contexto escolar, o que despertou em educadores a necessidade de reverem as práticas pedagógicas existentes.

Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam, assim, a concepção construtivista que fundamentou seus estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita:

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

A adesão às abordagens alfabetizadoras de base construtivista iniciou-se naquela época e vem, até o momento, fundamentando a redefinição e a reorganização das políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil.

O caderno de formação do PACTO aqui em análise discute a apropriação do SEA à luz da teoria da psicogênese

da escrita, pois, de acordo com essa perspectiva, os aprendizes passam por períodos nos quais formulam diferentes hipóteses ou explicações de como a escrita alfabética funciona. Esse fundamento deixa de lado os aspectos ligados à metodologia e à prontidão, valorizando os aspectos constitutivos ligados àquilo que a escrita representa e ao modo como representa.

A psicogênese da língua escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), é o estudo sobre como uma criança ou um adulto aprende a ler e a escrever, bem como sobre os processos cognitivos envolvidos nesse aprendizado, sendo esse processo uma longa construção que envolve uma sequência crescente de níveis de complexidade da compreensão que o sujeito vivencia em direção à autonomia no uso da escrita. As principais conclusões da pesquisa das autoras são: o aprendizado da escrita começa muito antes de a criança entrar na escola; é na interação com a escrita que a criança formula hipóteses em direção à compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; essas hipóteses infantis sobre a escrita

são regulares, ou seja, todas as crianças que aprendem o sistema alfabético de escrita passam pelas mesmas etapas.

Essa perspectiva sugere o repensar da prática pedagógica e a superação dos métodos tradicionais de base empirista, visto que defende que a criança pensa e formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ir à escola. É por meio da interação social com a linguagem escrita e da apropriação/reconstrução desse objeto de conhecimento que se dá o aprendizado, em uma ação do aprendiz mediada pelo professor, colegas e contexto.

Sendo assim, o caderno de formação do PACTO em análise reafirma o SEA como um processo bem mais complexo do que apenas traduzir um código, é um sistema notacional. A Figura 1, a seguir, apresenta o conceito explicitado na Unidade 3 sobre sistemas notacionais.

FIGURA 1 – Conceito de sistemas notacionais

#### O que são sistemas notacionais?

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

Fonte: BRASIL (2012a, p.11).

Nessa perspectiva, a compreensão das propriedades do SEA é um processo que envolve um conjunto de hipóteses.

É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras. (BRASIL, 2012a, p. 9).

Leal e Moraes (2010) e Moraes (2012) elaboraram uma lista das propriedades do SEA, as quais o aprendiz precisa reconstruir em sua mente para o processo de alfabetização, conforme demonstrado na Figura abaixo:

FIGURA 2 – Propriedades do SEA necessárias para a alfabetização

**Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):**

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

Fonte: BRASIL (2012a, p.10).

De acordo com os documentos do PACTO, quando os adultos julgam a escrita alfabética como “um código”, adotam uma visão adultocêntrica, ignorando toda a complexidade a que estamos nos referindo. O adulto, nessa visão equivocada, atribui à criança um funcionamento, que não corresponde ao modo real pelo qual a mente dela opera.

À medida que o aprendiz reconstrói em sua mente todas as dez propriedades do SEA, avança em suas hipóteses na busca de tentar compreender o que a escrita nota e como a escrita cria notações, visto que as crianças “não são tábulas rasas, que recebem informações prontas e as decoram; as crianças elaboram, em um processo construtivo e progressivo” (BRASIL, 2012a, p. 11).

O professor alfabetizador, portanto, deve conhecer os processos de aprendizagem do sujeito, buscando uma metodologia que favoreça e estimule a aprendizagem. Dessa forma, o docente cria situações de exploração do objeto de conhecimento, que provocam desequilíbrios cognitivos no alfabetizando e favorecem, a partir de novas

informações, a reelaboração dos conhecimentos dele, além de novas descobertas.

O aluno passa a ser visto como ativo na construção de seu conhecimento e o professor media essa construção por meio do contato com o objeto de conhecimento. A sala de aula torna-se local de convivência com a escrita em sua função social.

A prática de alfabetização construtivista, influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), defende uma alfabetização contextualizada e significativa, por meio da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Além disso, considera a descoberta do princípio alfabético uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita, que devem ocorrer de forma reflexiva, a partir da apresentação de situações-problema, por meio das quais os alunos revelem espontaneamente suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita. Nessa perspectiva teórico-prática, cabe ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva essa reflexão.

### **3. Aspectos da consciência fonológica e materiais didáticos**

De acordo com o caderno do PACTO aqui em discussão, além de saberem os usos e funções da língua, é necessário que as crianças também compreendam o funcionamento do SEA a partir de certas habilidades de consciência fonológica. Fica evidenciado, nos textos, como a consciência fonológica não se restringe à noção de consciência fonêmica, mas sim a um olhar amplo, que diz respeito à:

[...] reflexão consciente sobre a linguagem, envolvendo palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (BRASIL, 2012a, p. 21).

O texto exemplifica o que uma criança pode realizar, por exemplo, a partir de algumas habilidades de consciência fonológica (Figura 3).

FIGURA 3 – Ações possíveis à criança a partir da consciência fonológica

- observar que a palavra janela tem 3 pedaços” (silabas), que a palavra casa tem 2 “pedaços” e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras gato e galho são as que “começam parecido”, porque começam com /ga/;
- falar cavalo, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra casa;
- identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras (pente, leão, cama);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras galinha e varinha terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como caminhão ou macarrão, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (vestido, martelo, vampiro, coruja), que as palavras vestido e vampiro são as que começam parecido, porque começam “com o mesmo sonzinho”.

Fonte: BRASIL (2012a, p. 21).

Os documentos do PACTO apontam alguns estudiosos que acompanharam crianças no último ano da Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004, 2010; LEITE, 2011) e constataram que, à medida que avançavam em direção a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças também tendiam a avançar em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras.

Na visão dos especialistas, o reconhecimento de algumas habilidades de consciência fonológica é importante para uma criança alfabetizar-se, tendo em vista oportunidades de reflexão sobre a língua materna. Porém não se deve, em hipótese alguma, adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Como observa Moraes (2004), tal perspectiva acarretaria o risco de manter uma visão da escrita alfabética como código, cuja aprendizagem continuaria sendo concebida em mecanismos de discriminação e memorização. Isso levaria vários dos partidários da promoção da consciência fonológica a defenderem métodos tradicionais de alfabetização (como o método fônico) e a não se preocuparem com a vivência de práticas de leitura e escrita de textos nas etapas iniciais da escolarização.

Como afirma Rego (2006), se, por um lado, não podemos descartar a importância das práticas socioculturais da leitura e a apropriação da língua escrita como forma de comunicação, por outro, temos que considerar também o fato incontestável de que, somente a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas, formamos um leitor e escritor autônomo.

Portanto, Rego (1986, 1988) defende uma proposta pedagógica a qual dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura

e da escrita desde o início da escolaridade. Para tanto, faz-se necessário distribuir o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que problematizem esses dois componentes: a língua, por meio de seus usos sociais, e o sistema de escrita alfabética, por meio de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidenciem de forma mais direta, para a criança, as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

Nessa perspectiva, o caderno de formação do PACTO aborda e exemplifica questões referentes à utilização de materiais didáticos na prática pedagógica dos professores, que poderão auxiliar na apropriação do SEA. Esses materiais didáticos dizem respeito aos livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e aos respectivos manuais do professor; obras de referência, de literatura e de pesquisa (distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização (entregues pelo Ministério da Educação - MEC).

Mediante a importância de se desenvolver um trabalho que contemple a alfabetização e o letramento de forma significativa e contextualizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise, por parte do alfabetizador, dos materiais didáticos disponibilizados torna-se essencial para que possa planejar e viabilizar os processos de alfabetização e letramento em sala de aula. Entretanto, acreditamos que esses materiais são uma das possibilidades frente ao trabalho pedagógico e que não existe uma forma única de alfabetização plena. É preciso garantir também autonomia aos professores para suas escolhas pedagógicas.

No que diz respeito ao uso do livro didático, os especialistas do PACTO afirmam que essa obra pode constituir-se em um importante material, devido às atividades contempladas, relacionadas aos eixos do ensino da língua a serem ensinados, tendo em vista que auxiliam o trabalho do professor em sua prática pedagógica.

O caderno aqui analisado traz uma reflexão sobre as atividades propostas nos livros didáticos para que os alunos

compreendam os princípios do SEA. São exemplificadas várias atividades que unem o livro didático às obras de literatura, aos jogos, aos gêneros textuais, dentre outros. Na concepção teórica apresentada no caderno da Unidade 3, Ano 1, do PACTO,

É preciso, portanto, saber como usá-los, para garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento. Nessa proposta, ao mesmo tempo em que vão dominando o SEA, eles vão se apropriando de conhecimentos sobre os mais diversos gêneros textuais escritos, vão aprendendo suas características, finalidades, lugares onde circulam etc. (BRASIL, 2012a, p. 28).

Acredita-se que o livro didático seja um apoio, uma referência para a prática pedagógica do professor, porém não pode significar a única ferramenta a ser utilizada, pois limita os processos de ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares por meio das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p. 8).

Ainda de acordo com Lajolo (1996, p.09), acreditamos que a

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro.

Assim como fazem a respeito do livro didático, os cadernos do PACTO abordam os jogos pedagógicos como aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizarem o jogo, os alunos mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens previamente realizadas ou apropriando-se de novos conhecimentos nessa área.

Nesse sentido, o PACTO criou uma caixa composta por dez jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização, a qual foi distribuída pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para todas as escolas das redes públicas de ensino do Brasil.

Ao compreender a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e social da criança, o professor tem o importante papel de favorecer que eles aconteçam, de forma bastante rica, no cotidiano de sua prática pedagógica. (FRAGA, AGRINITO, COSTA, 2012).

Outro recurso didático apresentado pelo PACTO é o acervo das obras pedagógicas complementares, as quais envolvem diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. O PACTO afirma que a função dessas obras é oferecer, aos professores e alunos, alternativas de trabalho e viabilizar o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem.

O uso dessas obras - sua manipulação direta e constante pela criança - faz com que as escolas proporcionem um acesso privilegiado à cultura escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento, determinante para o sucesso escolar. Além disso, em qualquer um dos acervos disponíveis, há sempre entre os livros da área de "Linguagens e Códigos" alguns que podem prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de aquisição do SEA. (BRASIL, 2012a, p. 40).

Acredita-se, entretanto, que a literatura não tem somente a função de viabilizar o acesso a conteúdos curriculares, conforme o PACTO aponta ao apresentar a função das obras pedagógicas complementares, mas também a de oferecer acesso à leitura deleite, ou seja, ler pelo simples prazer em ler, sem objetivos didático-pedagógicos.

Tal ressalva justifica-se, tendo em vista que foi constatada, em diversos cadernos do PACTO, a orientação de oferecer aos alunos, no contexto da sala de aula, momentos de leitura prazerosa, de modo a propiciar-lhes autonomia enquanto leitores.

Os diversos livros literários presentes na escola podem ser bons instrumentos de trabalho individual. Grande parte das obras complementares e do acervo do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) precisa ser acessada de forma autônoma pelos alunos, mesmo que esses ainda não saibam ler. O fato de manusear os livros que possuem qualidade gráfica e textual já os impulsiona a construir interesses pelo objeto de leitura. (BRASIL, 2012d, p. 24).

Desse modo, a leitura tem, sim, um papel fundamental, pois é por meio dela que aprendemos a nos conhecer melhor, lemos, interpretamos e atribuímos

sentido ao mundo. Portanto, leitura é um ato de interação, é um ato de formação para a vida.

## **1. Considerações finais**

Ao se fazer as análises teóricas do caderno de formação do PACTO, referente à Unidade 3, Ano 1, que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética, identificou-se uma fundamentação teórica baseada em todo o percurso histórico da alfabetização, fato que contextualizou as propostas apresentadas nesse caderno.

A partir das análises teóricas realizadas pelo GEAI, constatou-se que a proposta apresentada para o Sistema de Escrita Alfabética é coerente e contribui com os processos de alfabetização e de letramento, bem como com as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula por professores alfabetizadores.

Os materiais didáticos pensados e disponibilizados (livros didáticos, jogos pedagógicos e obras pedagógicas complementares) contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que

são recursos que fazem parte do processo de alfabetização e letramento. Todavia, ressaltamos que o trabalho com esses materiais é apenas mais uma possibilidade, devido à autonomia docente necessária para construir também seu próprio material.

Foi evidenciado na proposta que, mais importante do que oferecer estratégias para o professor, é necessário que este entenda o aprendizado do aluno, compreenda suas formas de pensar e de aprender. Nessa perspectiva, o papel da mediação pedagógica é imprescindível no processo de apropriação do conhecimento.

Dessa forma, fica claro, na proposta do PACTO, que os alunos devem aprender a ler e a escrever interagindo com a escrita. Tal defesa significa que o ensino deve centrar-se em práticas sociais realizadas em diferentes contextos significativos, os quais propiciem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética concomitantemente à apropriação da linguagem dos diferentes gêneros textuais escritos.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de alfabetização**. Pernambuco, 2009.

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

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-15, jan./mar. 1996.

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

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite. **Alfabetização**: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

REGO, Lucia Lins Browne. Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1986, p. 44-55. Rego, L.L.B. Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. Seminário Alfabetização e Letramento. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.