

# Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas

Wagner Rodrigues Silva  
Mirella de Oliveira Freitas  
Marquiane Monteiro Lima Santos  
Universidade Federal do Tocantins

**Resumo:** Diagnosticamos conhecimentos de textualidade e do sistema de escrita da língua portuguesa, apreendidos por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública brasileira. Apresentamos alguns encaminhamentos didático-metodológicos a partir do uso de textos de tradição oral como possível recurso para se alfabetizar a partir de práticas de escrita características de contextos sociais que estão além dos limites físicos da escola. Textos dessa natureza são lúdicos e inserem-se naturalmente no universo infantil. A relação afetiva que as crianças estabelecem com esses textos pode servir como estímulo e ser determinante no uso desse recurso na alfabetização. O diagnóstico apontou para várias associações improdutivas realizadas pelos alunos entre a oralidade da língua materna e a escrita.

**Palavras-Chave:** Escrita; letramento; oralidade; texto.

**Title:** Diagnosis of children's literacy and pedagogical possibilities

**Abstract:** We diagnose knowledge of textuality and of the writing system of the Portuguese language, seized by students of the 2nd year of Elementary School, in a Brazilian public school. We present some didactic-methodological referrals from the use of texts of oral tradition as a

## **Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas**

possible resource to become literate from written practices characteristic of social contexts that are beyond the physical limits of the school. Texts of this nature are playful and naturally fit into the infantile universe. The affective relationship that children establish with these texts can serve as a stimulus and be decisive in the use of this resource in literacy. The diagnosis pointed to several unproductive associations made by students between the orality of the mother tongue and writing.

**Keywords:** Writing; literacy; orality; text.

## **Introdução**

Alfabetizar letrando significa ensinar a ler e a escrever considerando como referência usos da escrita típicos dos mais diversos contextos sociais, ou seja, incorporando situações de uso da língua características de domínios não escolares, ainda que o estudante esteja dentro das estruturas físicas de uma escola. Essa prática se diferencia sobremaneira da alfabetização descontextualizada, limitada à aprendizagem que serve unicamente às tarefas escolares, a partir de textos forjados para isso, sendo, então, pouco produtivas para a práxis social mais ampla.

Pensar a alfabetização em diferentes contextos de letramento implica conceber a leitura e a escrita como práticas sociodiscursivas, para além do reconhecimento das letras e do funcionamento do sistema da escrita. Significa mobilizar a língua para finalidades legítimas consideradas como referências na sala de aula, concomitantemente permitindo o trabalho sistematizado e integrado de análise das unidades da língua. Implica, assim, uma abordagem da escrita que desperte o prazer pela aprendizagem.

Nesse sentido, cai por terra a ideia de que se lê para aprender a ler e de que se escreve para aprender a escrever. Longe disso, aprende-se a ler por meio da prática da leitura com fins significativos — e até subjetivos (por prazer, por necessidade intelectual, para “ouvir” o outro, para se informar etc.); escreve-se, de igual modo, com finalidades outras bem

distantes daquela de simplesmente atender a uma solicitação do professor. Compreendemos letramento como práticas sociais que envolvem usos da escrita com propósitos diversos, envolvendo inclusive a compreensão das relações sociais instauradas entre os indivíduos vinculados a distintos domínios da vida diária onde a escrita desempenha funções particulares.

O indivíduo letrado sabe, pois, fruir da leitura e da escrita para responder às demandas sociais que as requerem. Por isso, os textos autênticos são recursos imprescindíveis para a alfabetização. Os de tradição oral inserem-se também nesse grupo; têm origem em práticas sociais, sendo marcados por aspectos históricos e culturais que influenciaram sua constituição e que os fizeram ser transmitidos oralmente ao longo de gerações; eles refletem costumes e saberes de um dado lugar. No que diz respeito ao universo infantil, textos de tradição oral têm a função lúdica, que atrai a atenção de crianças, e características particulares, são curtos, memorizáveis e com propriedades sonoras, conforme argumenta Araújo (2011). Favorecem o trabalho pedagógico para apreensão do sistema da escrita alfabética e ortográfica, contribuindo com a análise das correspondências entre fala e escrita.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa predominantemente qualitativa, que articulou pesquisa documental e estudo de caso, desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Diagnosticamos conhecimentos de textualidade e do sistema alfabético ortográfico, apreendidos pelos alunos do referido grupo. Apresentamos alguns encaminhamentos didático-metodológicos que contemplam o uso do texto de tradição oral no processo de alfabetização e que poderiam servir como instrumentos para sanar dificuldades desses aprendizes. Os objetivos a que nos propusemos foram: i) identificar quais os conhecimentos desses alunos colaboradores quanto ao sistema alfabético-ortográfico e de outros aspectos de textualidade e normatividade; ii) especificar quais as principais demandas de aprendizagem em Língua Portuguesa desses estudantes, a partir dos parâmetros definidos para o 2º ano do Ensino Fundamental (EF); iii) argumentar em favor de textos de tradição oral como recursos didáticos

para que as crianças sejam alfabetizadas em contextos de letramento, atingindo-se as metas para essa etapa escolar.

Esperamos, nos limites deste estudo, contribuir com os trabalhos da professora regente dos alunos focalizados, bem como atingir outras alfabetizadoras de modo que se convençam de que as crianças, ao findarem os três primeiros anos do Ensino Fundamental dedicados à alfabetização, devem ter habilidades que vão muito além de conseguir cumprir com atividades repetitivas e que envolvam automatismos. As crianças devem ser capazes de lidar com diferentes textos, em distintos lugares, conforme variados propósitos. O professor não transfere conhecimentos, mas é um mediador que cria possibilidades, conforme defendido por Paulo Freire (2011).

### **Práticas de linguagem na alfabetização**

Durante muitos anos, o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, especificamente nos primeiros anos do ensino fundamental, foi guiado pela concepção de que a escola seria o único lugar de aprendizado da língua, particularmente no que concerne à escrita, e esta concebida como dependente da fala e em oposição a ela. O conceito de alfabetização guiava as ações pedagógicas para aquisição do código linguístico. A óptica do letramento busca romper com essa realidade e com diversas práticas escolares tradicionais institucionalizadas que têm se mostrado pouco produtivas.

Para Soares (2003), alfabetizar é levar ao alfabeto, ensinar o código da língua escrita, bem como as habilidades para ler e escrever. O indivíduo alfabetizado seria aquele que aprendeu a ler e a escrever, de modo que pode codificar e decodificar em língua escrita, pressupondo aí o conceito de língua como código. Segundo a autora:

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de

decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever [...]. Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita (SOARES, 2003, p.91).

Contudo, vivemos em uma sociedade grafocêntrica em que não é suficiente saber identificar e utilizar os sistemas linguísticos em função de práticas escolares de leitura e escrita. Em algum momento, esse tipo de conhecimento pode servir para o sucesso e a progressão escolar. Hoje, no campo do ensino de língua, defende-se a perspectiva da alfabetização em contextos mais diversos de letramento<sup>1</sup>. Isso significa que o ensino deve voltar-se para o uso das habilidades de ler e escrever em diversos contextos. Segundo Soares (2009, p.92), ser letrado implica responder adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (informar, interagir, orientar-se, seduzir, induzir, divertir-se etc.), em conformidade com as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas, ao mesmo tempo, interdependentes e indissociáveis. Portanto, a escola deve ensinar ao aluno não apenas o alfabeto e os sistemas da língua, mas deve capacitá-lo a fazer uso social da escrita, trabalhando com uma variedade significativa de gêneros textuais genuínos e englobando, até mesmo, aqueles que têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais.

Alfabetizar em contextos de letramento significa, então, que os textos serão a unidade de análise a partir da qual o processo de

---

<sup>1</sup> Letramento envolve domínios sociais mais amplos, não se restringe às práticas de escrita da/na escola. A alfabetização, de forma restrita, por mais estéril que sejam as práticas pedagógicas, representa um tipo de letramento, mas de natureza estritamente escolar; realiza-se em atividades que só têm sentido dentro da sala de aula, para determinados objetivos de aprendizagem, muitas vezes em consonância com uma perspectiva de ensino que exclui o caráter sociointeracionista da linguagem.

alfabetização se dará; não serão empregados como “pretextos” para atividades relativas ao sistema alfabético e ortográfico, para “introdução de letras, famílias silábicas, ortografia e gramática” (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, p.158). Serão utilizados segundo funções e objetivos reais, associados a situações que retratem a linguagem numa perspectiva sociodiscursiva. Ademais, constituirão recursos para que *também* se reflita sobre o sistema alfabético, mas almejando-se práticas de leitura e escrita com autonomia por parte dos estudantes.

Sendo as atividades de análise linguística de teor epilinguístico, devem ser planejadas e desenvolvidas sistematicamente para que o estudante dos anos iniciais apreenda as regularidades de aspectos da língua e as características específicas desta. Contudo, uma vez que concebemos o texto como ponto de partida, as atividades por si mesmas não deverão ser o alvo do ensino. Ao contrário, visando-se ao letramento, conforme defendidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental I, essas atividades devem ser um meio para se aprimorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, tanto na modalidade escrita como na oralidade.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p.29).

É nesse sentido que o referido documento argumenta em favor das atividades epilinguísticas, que compreendem a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação. Essas atividades constituem o pensar sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto, o que não necessariamente se restringe a estruturas morfológicas; podem envolver a forma como o texto foi estruturado e o próprio contexto de produção que o determinou. Esses recursos ganham mais relevância

quando a perspectiva de trabalho é em prol de melhorias na interação por meio da linguagem.

Isso posto, lemos e escrevemos para atingir uma infinidade de objetivos, entre eles, para imergir no imaginário, no estético e divertir-se (SOARES, 2003, p.92). Os gêneros textuais de tradição oral são lidos com esses propósitos, dentre outras possibilidades. A respeito do uso desses gêneros na alfabetização, Araújo (2011, p.9), em material produzido pela autora inicialmente para os contextos de cursos de Pedagogia e de oficinas de produção de materiais para alfabetização no âmbito da formação de professores, afirma:

Muitos autores têm enfatizado a propriedade desse repertório para alfabetizar letrando [...], visto que se trata, ao mesmo tempo, de textos genuínos que se originam de práticas sociais e circulam socialmente de geração a geração em sua modalidade oral, cumprindo funções lúdicas e afetivas – fundamentais na constituição da subjetividade –; e também se apresentam como material privilegiado para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, devido a inúmeras características, dentre as quais o fato de serem curtos, memorizáveis e, em vários casos, trazerem aspectos sonoros interessantes. Temos experimentado o seu uso em diversas ocasiões, com um retorno muito positivo do aprendiz.

Entre os vários textos dessa natureza, nos PCN (BRASIL, 1997), são sugeridos poemas (não só a poesia literária, de autoria bem definida), canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas e piadas, como sendo adequados à fase de alfabetização. Esses são textos de caráter lúdico, de fácil memorização e, por isso, colaboram com a análise do sistema de escrita ao permitirem que as crianças, sabendo-os prontamente, façam associações e procedam a reconhecimentos de caráter linguístico e textual com mais facilidade (fonemas, grafemas, convenções gráficas, ritmo, segmentações etc.). Tendem a promover a aprendizagem, a partir dos conhecimentos prévios das crianças, levando-as a construir inferências, a atribuir significados e a elaborar novos conhecimentos.

Além disso, na perspectiva de se alfabetizar letrando, esses textos em versos são artefatos culturais com os quais muitas crianças têm contato em

suas próprias casas e em brincadeiras infantis. Constituem, então, experiências de letramento vivenciadas nos contextos particulares da vida dos estudantes, estando estreitamente relacionados à afetividade. Esse fator, no ambiente escolar, contribui para o envolvimento desse público com a leitura e as atividades propostas, uma vez que estas lhes são significativas. A escola será, pois, um lugar em que a vida acontecerá dentro do universo infantil, o que será um estímulo para a realização de tarefas diárias.

Portanto, os textos de origem oral, ao envolverem as crianças em uma atmosfera alegre e significativa para a etapa da infância, inserem-nas indiretamente no processo de alfabetização. Cabe, então, ao professor mediar esse processo para que os estudantes aprendam a escrita e sobre ela, mas a partir da oralidade, o que pode ser um desafio grande no contexto da sala de aula, na visão de Araújo (2011, p.14):

Os textos da tradição oral são, entretanto, antes de mais nada, objetos de brincadeiras e jogos orais, não escritos. Brincar com eles, sabê-los, usá-los, é usar a linguagem. Estar na linguagem. E isso é já de uma importância cabal. Em sua essência, circulam através da memória e da voz humana, muitos deles ligados a brincadeiras corporais, por isso é muito importante que essa dimensão não seja perdida, ao defendermos sua utilização para o aprendizado da leitura e da escrita. É essencial utilizá-los primordialmente e inicialmente como textos orais que são, ou seja, como manifestações que têm a voz como matéria-prima e a memória como registro, e como formas que acompanham brincadeiras. Ou seja, antes de qualquer coisa, ativá-los na memória, memorizá-los, dizer os que sabem, entoá-los, brincar com eles.

### Caracterização metodológica da pesquisa

O estudo de caso foi realizado em uma escola da rede pública do Município de Palmas, no estado do Tocantins. A instituição oferece a Educação Infantil (a partir da idade de 04 anos) e o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino, atendendo a famílias vizinhas e, também, a crianças residentes na zona rural. Econômica e



socialmente, esse público caracteriza-se como sendo de classe média baixa, sendo filhos de agricultores, de chacareiros, de professores e de outros profissionais de semelhante nível socioeconômico.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição tem como objetivo geral “garantir um padrão qualificado de ensino, formar um cidadão com conhecimento científico, humano, social, tecnológico e ambiental, consciente de seus direitos e deveres” (PALMAS, 2016, p.6), o que está em conformidade com o ensino na perspectiva do letramento, tal qual discorremos anteriormente. Também, o documento relata que a metodologia de ensino da unidade escolar se baseia na proposta sociointeracionista, que pressupõe a interação entre o indivíduo e a cultura por meio da linguagem.

O trabalho que propusemos foi desenvolvido a partir das observações em uma turma de 2º ano do turno matutino, a qual nos foi indicada pela coordenadora educacional da escola. Definimos a unidade escolar devido a uma vivência anterior por parte de um dos autores deste artigo na instituição, onde já havia desenvolvido acompanhamento pedagógico.

A professora regente que colaborou com a pesquisa possui formação superior em Licenciatura em Pedagogia e leciona há alguns anos na alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I. A profissional está na unidade escolar em questão há mais de cinco anos e tem participação efetiva em cursos de formação e capacitação de professores alfabetizadores. Participa atualmente das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do Governo Federal que envolve estados, municípios e Distrito Federal, cuja proposta é alfabetizar letrando e interdisciplinarmente até os 08 anos de idade.

Participaram da pesquisa dezesseis alunos da referida turma de 2º ano. A maioria consegue produzir textos escritos regulares, com diversos conhecimentos ortográficos a serem construídos. O método pelo qual são alfabetizados é o sintético, que, historicamente, tem grande influência nas escolas brasileiras e que pressupõe que se parta de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas), as quais vão se somando para formar unidades maiores, podendo chegar ao trabalho com textos (MORAIS, 2012,

p.28). As atividades empregadas no processo de alfabetização são ora apresentadas no livro didático adotado, ora transcritas no quadro branco pela professora, bem como são propostas a partir de um quadro silábico (silabário) afixado na sala de aula e utilizado pela professora no trabalho com leitura e escrita de sílabas simples e complexas. Também, os alunos empregam fichas de leitura que dão enfoque à formação silábica.

Com o propósito de diagnosticar os conhecimentos construídos pelos alunos sobre os mecanismos de textualidade e o sistema de escrita alfabético-ortográfico da língua portuguesa, os alfabetizandos foram convidados a elaborar um texto a partir de uma imagem do universo infantil e algumas partes já estruturadas, conforme atividade reproduzida na Figura 1. Essa proposta de produção textual ilustra um tipo de atividade escolar disponibilizada em várias páginas da Internet, o que demanda bastante criticidade do professor ao selecionar material didático pronto.

Escola: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ ESCOLA EDUCACAO.COM.BR  
Aluno: \_\_\_\_\_

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

1) Observe a cena e continue a história. Dê um nome a cada criança e ao cãozinho. Não se esqueça do título.



Título: \_\_\_\_\_

Um dia, os irmãos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_  
foram passear com o cãozinho \_\_\_\_\_.

Eles caminhavam felizes com seus balões, quando...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Figura 1:** Atividade de produção textual proposta aos alunos colaboradores

Fonte: <http://escolaeducacao.com.br/atividades-de-producao-de-texto-2o-ano/>

Esse material escrito nos serviu como fonte de informação. Buscamos evidências de conhecimentos e de dificuldades ortográficas e textuais apresentados pelos alunos. Trata-se de uma atividade característica do letramento escolar, até mesmo no que se refere à forma como foi desenvolvida: sem nenhuma abordagem visando à contextualização, à relação com o universo dos próprios alunos. Por esse motivo, certamente, alguns dos alunos apresentaram dificuldades para desenvolver as ideias e tecer o texto. Mostraram-se bastante dependentes da professora para realizar a atividade.

Após a leitura preliminar dos textos, com base no que propõe Morais (2012) como propriedades do sistema alfabético ortográfico, conhecimentos a serem apropriados pelos aprendizes, na fase de alfabetização, elaboramos uma ficha analítica que direcionou o exame dos manuscritos investigados.

#### Quadro 1: Ficha analítica

Fonte: Autoria própria, a partir de parâmetros propostos por Morais (2012).

Aspectos linguísticos	Escrita dos alunos	Análise
<b>Escreve com letras que não podem ser inventadas, têm um repertório finito e são diferentes de números e de outros signos.</b>		
<b>Utiliza letras com formatos fixos, com pequenas variações. Produz mudanças na identidade das letras (ex.: p/q, b/d).</b>		
<b>Utiliza as letras na ordem convencional no interior das palavras.</b>		
<b>Não junta letras na mesma sílaba que escapem das convenções ortográficas (ex.: qn, bb, df).</b>		
<b>Utiliza adequadamente as letras com mais de um valor sonoro (ex.: s, z, x, c).</b>		

## **Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas**

**Faz a segmentação adequada de palavras nas frases.**

**Utiliza algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.**

**Utiliza maiúsculas e minúsculas adequadamente.**

**Utiliza pontuação quando necessário.**

**Utiliza recursos coesivos.**

Na primeira coluna da ficha analítica, foram destacados dez aspectos linguísticos julgados relevantes para a aquisição da escrita. A segunda coluna foi reservada para reprodução de excertos dos manuscritos discentes, ilustrando os aspectos linguísticos descritos para análise dos dados. Antes da reprodução desses exemplos, caracterizamos o estágio de construção do conhecimento com as seguintes palavras: sim (quando o aluno apresenta comportamento linguístico-textual em consonância com o critério de análise), não (indicando comportamento contrário ao descrito no parâmetro) e às vezes (caracterizando a ocorrência ocasional do aspecto descrito). Por sua vez, a terceira coluna foi reservada para o registro de uma breve análise dos excertos reproduzidos na segunda coluna.

A partir da análise qualitativa dessas informações, pudemos diagnosticar os conhecimentos adquiridos pelos alunos colaboradores e as principais demandas necessárias para a continuidade do aprendizado nos processos de leitura e escrita.

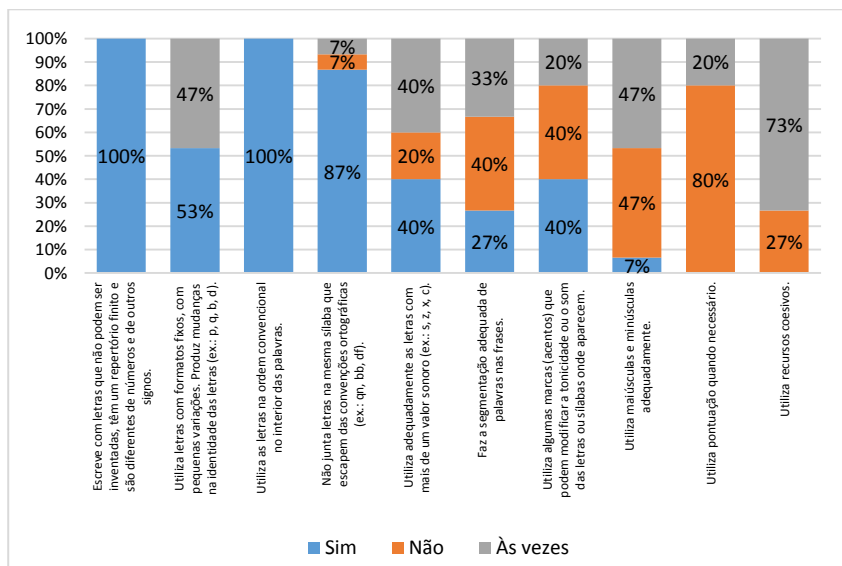
### **Como as crianças escrevem**

De um modo geral, as produções escritas foram bastante curtas, o que, de alguma forma, indicou que as crianças não apresentaram fluidez na elaboração do texto, ou seja, não se tratou de uma produção espontânea. Elas escreveram para atender a uma solicitação escolar, mas não porque tinham algo a dizer; cumpriram uma tarefa que não lhes foi

atrativa e significativa. Embora a ilustração remetesse a um contexto infantil, elas não se apropriaram desse cenário nem o ressignificaram a partir de suas vivências.

Esse fato reforça a nossa defesa em favor da alfabetização na perspectiva do letramento, partindo do texto como unidade de trabalho e, conseqüentemente, de análise linguística. É essencial que se explore o universo dos autores dos textos, no caso, das crianças, a partir dos conhecimentos que cada um leva para a sala de aula em sua constituição identitária.

O Gráfico 1 mostra os resultados das observações feitas a partir da ficha analítica. Como fica evidente, o grupo é marcado pela heterogeneidade em alguns saberes, o que é esperado de qualquer sala de aula e que constitui um fator desafiante para a alfabetizadora, já que esta deve trabalhar com a diversidade, de modo a alcançar resultados esperados para a etapa escolar.



**Gráfico 1:** Demandas e conhecimentos linguísticos e textuais da turma de 2º ano

Os alunos da turma conhecem as letras do alfabeto, organizadas nos limites de um pequeno inventário, bem como as distinguem de outros signos. Esse é um conhecimento esperado para esse nível escolar. Ainda no 1º ano, as crianças devem ter esse saber consolidado, segundo propõem documentos, como as diretrizes do PNAIC (BRASIL, 2012), programa do qual a professora regente da turma participa. O que ocorre é a oscilação no uso de algumas letras. Dentre as dificuldades, algumas dizem respeito ao registro das letras que têm forma escrita parecida (p, q, b, d, por exemplo) ou quando se trata de fazer a diferenciação entre fonemas surdos e sonoros (como f/v, p/b). Há ainda erros na substituição de letras e na omissão delas. Uma taxa de 47% das crianças comete falhas nesse aspecto.

Segundo ainda as habilidades propostas nos documentos do PNAIC de Língua Portuguesa, o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro na escrita deve ser consolidado no 2º ano. Entretanto, caso não o seja, ele pode acontecer no 3º e último ano destinado à alfabetização.

A partir dos dados gerados, no que se refere a questões ortográficas, vemos que o maior índice de falhas na escrita das crianças diz respeito ao uso inadequado ou não satisfatório de maiúsculas e minúsculas: 94% dos aprendizes ainda não consolidaram esse conhecimento (Bruno – *buno*; Carla – *carla*; Totó – *totó*; Víctor – *victor*). O mais comum é o uso de minúsculas em lugar das maiúsculas; mas o inverso também ocorre. Em algumas situações, quando se trata de empregar maiúsculas de modo indevido, certamente tal fato se dá devido à própria forma de escrita cursiva adotada pela criança. Não se trata, assim, de desconhecimento acerca de quando empregar uma forma ou outra; mas relaciona-se a dificuldades no traçado das letras dentro do paradigma esperado. Isso porque são ocorrências isoladas e que parecem se repetir no emprego das mesmas letras no mesmo texto, como o uso do ‘P’ em “FeliPe”, exemplificado na figura a seguir. Quanto ao ‘H’ em “cHorou”, de outro escriba, houve ocorrência única dessa letra num texto de apenas 2 linhas.

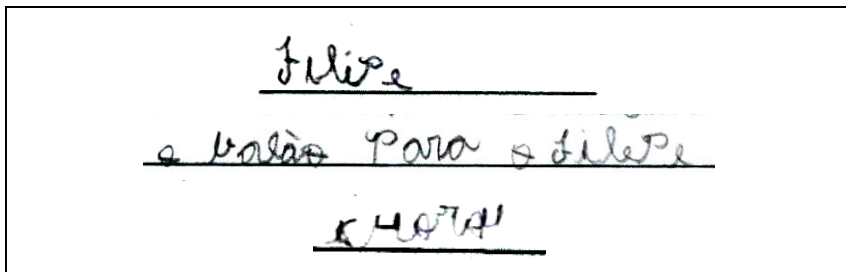


Figura 2: Exemplos de uso indevido de maiúsculas

Noutras poucas situações, realmente a criança parece não dominar ainda o uso de maiúsculas apenas em início de nomes próprios, como no exemplo seguinte, para o caso do registro escrito de 'B':

**Título:** a dia lindo mariana devid

Um dia, os irmãos mariana e devid  
foram passear com o cãozinho FoFu

Eles caminhavam felizes com seus balões, quando...  
a balões da mariana sal to i devid  
veeu i casarinho achou i bricar  
i fico Filis elis tav a tomano  
picole

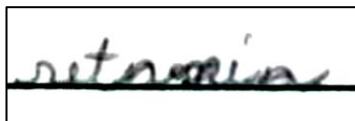
Transcrição:  
O Dia lindo Mariana DeviD  
Um dia, os irmãos Mariãna e DeviD foram passear com o cãozinho FoFu.  
Eles caminhavam felizes com seus balões, quando...  
o balões Da Mariana Sal to i DeviD voou i casaro i achou i Bricaro i Fico Filis elis tav A tomano picole.

Figura 3: Exemplos de alternâncias no uso de maiúsculas e minúsculas por um mesmo escriba

Entretanto, nesse texto, ainda vemos indícios de que a criança tenha dificuldades com o traçado da letra 'd' (minúscula), bem como da letra 'f', empregando apenas maiúsculas em todas as ocorrências de uso desses grafemas.

O uso de maiúsculas e minúsculas é um conhecimento que se espera ser aprofundado no 2º ano e consolidado ao findar do 3º (BRASIL, 2012). A esse respeito, Cagliari (2003) afirma que se trata de um conteúdo ligado às funções da escrita. Assim, defendemos que deva ser trabalhado dentro dos diversos textos que deverão constituir o centro das aulas no dia a dia.

Ainda com relação a embaraços por parte dos aprendizes ao empregarem a letra cursiva, acreditamos que, em algumas situações, a forma como os alunos traçaram as letras pode ter nos levado à má interpretação do que foi escrito. Por exemplo, houve uma ocorrência em que possivelmente o aluno quisesse escrever “ventania” e lemos “retania”. Isso porque a escrita do ‘v’ não nos pareceu atender à forma que esperamos para a escrita cursiva dessa letra. É o que compreendemos da figura seguinte:



**Figura 4:** Exemplo de forma diversa de traçado das letras em forma cursiva

Retomando o Gráfico 1, em segundo lugar, o maior índice de problemas é quanto à segmentação das palavras e à juntura vocabular, que atinge 73% dos estudantes colaboradores, já que apenas 27% dos alunos consegue segmentar vocábulos adequadamente, não apresentando problemas dessa natureza em suas produções. Esse é um dado importante, pois a segmentação reflete a análise da linguagem que a criança faz, segundo o momento evolutivo em que se encontra (cf. TEBEROSKY, 2002).



Especialmente no que se refere à junção de palavras umas às outras — o maior número de ocorrências —, esse fato é reflexo da fala; durante boa parte da leitura, não existe a separação entre as palavras. A criança, então, divide a escrita em conformidade com o conjunto de sons que ela pronuncia, segundo os grupos tonais que ela delimita (cf. CAGLIARI, 2003). Noutros casos, devido à tonicidade das palavras, essas são segmentadas ortograficamente incorretas (e saiu – isaiu; mas não – masnão; foi comprar – foiconpar; outro balão – otobarão; ficou – fico u; solto – sol to; assustado – a sustado; o menino estava passeando – o mininotavapaseanno).

Em terceiro lugar, o problema que se destaca é quanto ao uso de letras com mais de um valor sonoro (s, z, x, c, por exemplo). Mais da metade da turma (60% dos alunos) comete falhas ao associar sonoridade e escrita. As ocorrências revelam opções das crianças frente ao fato de que o sistema de escrita do português admite formas ortográficas distintas para representar o mesmo som. Por exemplo, pode-se empregar ‘ss’, ‘ç’ ou ‘c’ entre vogais para representar o som /s/ (passeando – paciano). O aluno optou pelo ‘c’, estando ortograficamente incorreto, mas dentro das possibilidades do sistema da língua portuguesa. Algo semelhante ocorreu em: começou – comeso; caçando – casano; dizia – disia; casa – caza; chorar – xora; cachorro – caxoro. Ainda fez associação semelhante em “cosegise”. Nesse caso, omitiu o som nasalizado talvez por não o pronunciar; também, estendeu o som /g/, diante de ‘a’, ‘o’ e ‘u’, empregando-o em lugar do som /3/, diante de ‘e’ e ‘i’ (conseguisse – cosegise).

De modo geral, muitos dos erros ortográficos que distinguimos nas produções analisadas estão relacionados à reprodução da fala. Outros não se apoiam nesse fato e representam escolhas do aluno quando não domina ainda o uso de certas letras (cãozinho – cãovinho; medo – meto; chorando – xornemno; balão – lalão; fique – vique; de repente – derepemte; voou – vuol; voou – vuou; cãozinho – camlsinho). Mas poucas crianças (14%) juntam letras na mesma sílaba que escapam das convenções ortográficas, contrariando efetivamente as possibilidades alfabéticas da língua (passeando – paseanno; chorando – xornemno).

Em diversos casos, identificamos transcrições sonoras, ou seja, escritas que marcam a relação com a oralidade (brincaram – bricar; estava – tava). A forma como as crianças escrevem revelam muito de suas falas, porque, segundo Cagliari (2003), a criança pensa a forma escrita em relação à fala e acrescentamos que, infelizmente, muitos alfabetizadores incentivam essa prática ao orientar os alunos a se atentarem para a realização sonora das palavras ao escrevê-las. Alguns alfabetizadores até alteram a própria forma de pronunciar as palavras para ditar ou levar os alunos a reconhecerem a adequada escrita das palavras. Essa prática leva os alunos a construírem a representação equivocada de que a escrita é a representação fiel da fala ou, até mesmo, que se deve pronunciar as palavras da forma como são escritas. Assim, o estudante, por exemplo, no caso dos textos analisados, pode ter escrito “bricar” por não articular o som nasalizado, bem como por pronunciar a desinência ‘-am’ como “o”. De igual modo, em vez de falar “estava”, usa “tava”. Em “vuol” e “vuou”, o aprendiz emprega ‘u’ em vez de ‘o’ porque fala /u/, não /o/. Já o ‘l’ final do primeiro caso pode representar uma hipercorreção, o que denota um conhecimento mais abrangente do sistema ortográfico, que permite a essa criança generalizar uma ocorrência.

Quanto à acentuação, 40% dos alunos não empregam acentos gráficos (Totó – toto; então – en tao; balão – barao; até – ate; picolé – picole; árvore – arvori). Cagliari (2003) afirma que se trata de um conteúdo não ensinado no início da aprendizagem da escrita, por isso a ausência dessas marcações em grande parte dos textos espontâneos. Segundo o autor, alguns alunos as empregam em algumas palavras de uso mais comum para eles. Outros empregam ao relacionarem semelhanças ortográficas, especialmente quanto à sonoridade — por exemplo, ao representar o som /ε/, de “fé”, e o som /ɔ/, de “nó”. Já o til (~) foi bastante utilizado pelos alunos colaboradores dessa pesquisa.

Cagliari (2003) também afirma que, tal qual acontece com a acentuação, os sinais de pontuação não são ensinados no início do processo escolar de alfabetização, raramente estando presentes nos textos espontâneos. Entretanto, segundo o autor, alguns alunos empregam o ponto para separar palavras. Em 80% dos textos analisados, não aparece

sinal algum de pontuação. Apenas 20% dos alunos empregam o ponto em um único momento de suas produções, ao final do texto.

Destacamos que, diferentemente de outros tipos de notação, a pontuação não é algo a ser trabalhado no nível de palavra e ensinar a pontuar é diferente de aprender os sinais de pontuação. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), no contexto escolar, prevalece a prática de dizer à criança para que serve um dado sinal de pontuação, esperando que ela se aproprie das orientações e incorpore o conhecimento, passando a pontuar os textos escritos que produz. Não há, entretanto, como ensinar pontuação fora do texto. Nesse sentido, o trabalho com os diversos gêneros textuais favorece a apreensão desse conteúdo, por meio da mediação da professora, que deverá chamar a atenção dos alunos para as situações determinantes que requeiram o uso dessas marcas.

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteirassintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar. [...]

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (agrande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);

## Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas

- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores (BRASIL, 1997, p. 59).

Quanto ao uso de elementos coesivos, 27% dos alunos não os utilizam. Quando se trata de coesão sequencial, as crianças empregam a conjunção “e”, como bem observamos no texto constante na Figura 3. Noutras situações, em casos de referência a algum elemento do texto, empregam os pronomes pessoais do caso reto, como também o aluno o fez no texto em questão, ao utilizar “eles” (*elis*) para se referir aos irmãos personagens da narrativa.

A falta de elementos coesivos pode ser devido ao fato de que esse conteúdo ainda será introduzido nessa etapa escolar. Mas também pode ser reflexo dos textos que ainda circulam nos ambientes escolares, conforme também destacam os PCN (BRASIL, 1997, p.28-29):

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Consideramos, pois, que a coesão é, também, um conteúdo que deve ser trabalhado dentro de textos genuínos. Não se trata de abordar, de modo segmentado, as diversas conjunções que constituem a língua portuguesa ou os pronomes possíveis de serem empregados para essa função.

Afora problemas outros — de ordem sintática e de estruturação textual, já esperados quando analisamos uma etapa escolar tão incipiente —, a análise dos textos nos mostrou que os alunos participantes da pesquisa demonstraram conhecimentos diferenciados de aspectos linguísticos e textuais. As crianças já se apropriaram do sistema de escrita alfabético; há uma seqüência fonética em seus textos, com equívocos

próprios da fase escolar em que se encontram. Quanto a algumas convenções de escrita (como acentuação, pontuação e elementos de coesão), a maioria dos alunos ainda não se apropriou desses conhecimentos.

Ademais, vemos que os resultados obtidos estão em conformidade com o tipo de trabalho que a professora regente vem desenvolvendo com a turma. O livro didático é a principal ferramenta de trabalho da docente. Embora este apresente muitos textos e se estruture a partir do método analítico global de alfabetização, a professora relatou ter dificuldades de trabalhar com o material, que se volta para a alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, adéqua-o, focalizando mais diretamente questões ortográficas, pouco trabalhando os elementos coesivos e a coerência textual. Além disso, utiliza quadro branco, pincel e atividades impressas; os alunos copiam atividades e as respondem por escrito. Outras formas de trabalho que envolvam ativamente as crianças e que procurem desenvolver o lúdico representam obstáculos para a professora, uma vez que provocam certa desordem no ambiente da sala de aula.

Frente aos resultados da análise dos dados, o trabalho com textos de tradição oral pode chamar a atenção das crianças, envolvendo-as em um processo de observação e análise dos gêneros dessa ordem, bem como de segmentos menores que os constituem. Essa postura por parte dos aprendizes muito contribuirá para que construam o conhecimento a respeito das convenções do sistema de escrita da língua portuguesa. As crianças poderão se aprimorar nos conhecimentos da língua, especialmente nas questões em que apresentaram dificuldades, estabelecendo comparações e confronto entre a substância gráfica e a sonora, para o que muito contribuem as parlendas, as adivinhas e outros textos de igual natureza.

### **Alfabetizar com os textos que as crianças “sabem de cor”**

Todos os aspectos que identificamos como “problemas” nos textos analisados apontam para etapas de um processo ainda em curso, o da apreensão do sistema de escrita alfabético e ortográfico. São conhecimentos que deverão ser consolidados ao longo dos anos escolares, embora não necessariamente ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como afirmados no PCN, ao proporem os critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o final dessa etapa:

Espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras, ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas tanto sem segmentação, como em “derepente”, quanto com segmentação indevida, como em “de pois”. Ao final desse ciclo, espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. Escrever textos considerando o leitor, ainda que com ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos). Espera-se, também, que o aluno considere as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou genérico. (BRASIL, 1997, p. 77)

Logo, a professora-mediadora deverá planejar suas ações no sentido de ajudar as crianças a avançarem em suas hipóteses de escrita e a superarem as dificuldades apresentadas. Nos PCN, é proposto o trabalho com diversos gêneros que julgam adequados quando o alvo é a linguagem escrita. Dentre eles, citam parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas e piadas, textos de tradição oral nos quais nos centramos, dentro do recorte desse estudo.

Araújo (2011, p.19) defende a alfabetização a partir de textos dessa natureza por uma série de fatores:

Em termos mais gerais, trabalhar com os textos da tradição oral favorece [...] a apreciação e valorização da cultura oral, da diversidade cultural, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, herança de uma convivência mais próxima, na rua, entre parentes e vizinhos, menos massificada pelos meios de comunicação. Faz parte disso valorizar a sua ludicidade e sonoridade, seu *nonsense*, dizê-los de memória, reconhecer versões diferentes (em diferentes regiões, culturas), que se relaciona com seu caráter de texto oral.

Os alunos podem realizar a “leitura” de um texto de origem oral e que “sabem de cor”, ajustando-a aos segmentos escritos. Esses textos favorecem a combinação das hipóteses linguísticas com as correspondências fonográficas por meio da repetição e da brincadeira com palavras e com segmentos menores que as constituem, num jogo constante com a oralidade. Os alunos, nesse processo, antecipam significados, fazem inferências, identificam palavras e versos inteiros, construindo gradativamente a consciência da estrutura da língua. Segundo exemplo de Araújo (2011), ao observar que duas palavras que rimam têm mesma terminação silábica, a criança desenvolve sua capacidade de ler autonomamente e amplia seu próprio vocabulário.

Voltamos, então, à necessária participação da professora nesse processo. A aprendizagem não se dá de forma passiva. É uma construção que perpassa pelo individual, mas que requer a intervenção pedagógica, que muito contribui, aliás, para se despertar o interesse do aluno. A professora direciona as atividades, de modo que as crianças vão construindo suas percepções acerca da língua e dos próprios textos. Importante, então, “ouvi-las” para, a partir do que sabem, planejar o trabalho pedagógico. Também, cabe a ela construir perguntas instigantes que despertem a curiosidade e o raciocínio, que levem as crianças à descoberta; precisa ler em voz alta, com os alunos e para eles, indicando no texto (exposto em cartaz ou no próprio quadro, por exemplo) os aspectos para os quais as crianças devem se atentar.

Em se tratando de análise linguística, Araújo (2011) afirma que essas modalidades de texto podem ser utilizadas para se trabalhar leitura,

associações entre oralidade/escrita e ortografia. A autora sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas com alunos de variados níveis de conhecimento de leitura e escrita. Uma das sugestões é o texto fatiado. A depender do gênero e da extensão, o texto pode ser fatiado em versos, estrofes, palavras, sílabas ou letras.

Ordenar parlendas desordenadas, fatiadas, bem como trava-línguas, quadras, cantigas, etc., constitui uma ótima situação de aprendizagem da língua escrita, pois, para reconstituir o texto, o aluno tem que refletir sobre as palavras tendo por base o texto que sabe de cor. Para ler sem ainda saber, ele tem que partir de indícios diversos, como letras iniciais, finais, valor sonoro de certas letras, tamanho da palavra, reconhecimento de sílabas e partes de palavras, comparação com outras palavras conhecidas, usando todos os conhecimentos de que dispõe para resolver um “problema”. O interessante é que constitui uma ótima atividade para diferentes níveis de leitura, pois o desafio de cada proposta vai depender do nível de compreensão que cada um tem do sistema de escrita e do domínio na leitura (ARAÚJO, 2011, p.24).

A autora afirma que a ordenação do texto a partir de versos ou estrofes é uma atividade voltada a crianças que ainda não sabem ler. Elas terão que fazer inferências, que utilizar o conhecimento que têm a respeito do sistema da escrita para identificarem palavras ou parte delas. Uma vez que os vocábulos estarão em fragmentos maiores do texto e os aprendizes o sabem “de cor”, conseguirão ordená-lo. Já quando a atividade requer que se ordenem palavras de um texto que se tem memorizado, ela é adequada a alunos que interpretam a escrita como sendo silábica com valor sonoro ou silábico-alfabético. Por sua vez, o texto fatiado em sílabas é uma atividade para crianças que estão no nível silábico, que precisam perceber que cada sílaba é composta de mais de uma letra. É, assim, uma atividade que trabalha tanto escrita quanto leitura, pois exige que se componham palavras a partir da leitura de sílabas. Finalmente, solicitar aos alunos que reconstruam o texto que está fatiado em letras é uma proposta de abordagem de escrita, trabalhando ortografia e a percepção a respeito de quantas e quais letras devem ser usadas.



Araújo (2011, p.27) reforça, entretanto, que, ao se trabalhar com esses textos sugeridos nesse trabalho e sobre os quais discorreremos, é importante não desviar o foco do objetivo primeiro dessas produções: “brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir. Ato de linguagem em ação, jogo de linguagem e interação, herança cultural oral, memória, voz, brincadeira”. Do contrário, seria o texto como pretexto para atividades voltadas à apreensão do sistema da escrita; não se poderia afirmar que o texto tivesse sido a unidade de análise a partir da qual o trabalho se desenvolveu, nem mesmo se poderia falar em letramento. Ademais, segundo Cagliari (2011), deve-se dar tempo para que as crianças aprendam. É preciso incentivar a autocorreção e autocrítica; motivar as crianças e desafiá-las. Assim, a criança construirá uma estrutura de conhecimentos mais sólida.

Nessa perspectiva, a partir do diagnóstico que obtivemos da turma de 2º ano que colaborou a pesquisa relatada, vemos que a escrita das crianças muito se apoia na oralidade. Também, precisam ainda aprender conteúdos que estão estreitamente relacionados a textos que lhes sejam significativos, que as influenciem de modo que possam se apropriar de determinados saberes (pontuação e coesão, por exemplo). Por isso, consideramos o rico potencial dos textos tradicionalmente da oralidade para o desenvolvimento do trabalho em língua materna, voltado para a alfabetização. O lúdico atrai as crianças; o fato de saberem “de cor” os textos incentiva-as a participarem de discussões e a fazerem comparação entre o substrato escrito e o que falam; a estrutura e a constituição linguística dos textos são importantes recursos que favorecem o trabalho com eles em Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à compreensão e à apreensão do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

### **Considerações finais**

O diagnóstico da escrita de crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental evidencia construções que são inerentes ao processo de aquisição da língua escrita, as quais, por isso, devem ser valorizadas e retomadas pelo professor para que o trabalho escolar se dê a partir delas,

evitando-se que cada atividade seja o início do trabalho escolar com conteúdos predefinidos, ignorando-se as demandas de alfabetização emergentes no processo de aprendizado dos alunos. As construções linguísticas dos alunos materializam as reflexões que as crianças fazem acerca da representação escrita, muitas vezes associando-a com a oralidade.

Um primeiro fator que precisamos ter em mente é que o trabalho se faz bastante produtivo quando partimos de textos significativos para as crianças ao procedermos à abordagem de aspectos linguísticos e discursivos. Entretanto, partindo da premissa de que se escreve para atender a uma série de propósitos sociais e que a elaboração do texto é sobretudo complexa, devemos sempre dar mais atenção ao significado, ao conteúdo escrito, e, assim, um texto bem escrito não será aquele que não apresenta erro ortográfico, embora desvios dessa ordem devam ser abordados<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Corroboramos, então, o entendimento de Cagliari (2003, p. 124): “Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorriger com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos.

O controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança. Se ela escrever tendo que usar tão-somente as dezenas de palavras chatas que aprendeu na cartilha, que graça vai encontrar? Isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno”.

Noutro momento, o autor afirma: “Texto é texto. A professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras. Quando perceber que a letra dos alunos precisa melhorar, irá fazer exercícios de caligrafia; quando perceber que os alunos só escrevem nos seus dialetos e pretender introduzir o dialeto-padrão, poderá, então, a partir dos textos, mostrar às crianças uma versão dos mesmos no dialeto-padrão, e assim por diante. O que não se deve fazer é corrigir o texto do aluno na folha em que ele foi escrito. Uma boa prática, depois que as crianças adquirem um certo desembaraço para escrever, é conversar com elas sobre a sua produção” (CAGLIARI, 2003, p.126-127).

Esse tipo de conduta se difere muito da assumida no momento de produção textual dessa pesquisa. Por isso, as histórias produzidas pelos alunos foram, em sua maioria, curtas e pareceram muito distantes do dia a dia infantil das crianças. Além disso, não tiveram a oportunidade de conversar sobre o texto, a fim de propor melhorias no enredo e mesmo na estrutura textual. Logo, importante no processo de alfabetização a partir do texto é a presença da professora como mediadora. Durante a produção, a alfabetizadora pode, concomitantemente, fazer apontamentos de natureza linguística e textual, de modo a tornar os alunos mais seguros nos seus escritos e, por conseguinte, mais independentes, já que esse dialogismo refletirá em genuína aprendizagem.

Vemos ainda como importantes recursos de aprendizagem os textos que as crianças “sabem de cor”, de tradição oral. Visto que os alunos têm com eles uma relação afetiva e lúdica — marcada por momentos de alegria e prazer —, esses textos vão ao encontro dos interesses infantis e permitem que se estabeleçam relações entre o oral e o escrito. Além disso, favorecem a construção de hipóteses linguísticas e a confirmação ou refutação destas.

O trabalho com esses textos que constituem o universo infantil se dá de forma mais envolvente e prazerosa. Até porque esses gêneros textuais devem, primeiramente, ser considerados dentro da cultura oral de que fazem parte, embora hoje sejam registrados por escrito. Sendo da oralidade, como propõe Araújo (2011), deve-se primeiro ouvi-los, brincar com eles, cantá-los, memorizando-os à medida em que se aprende naturalmente com eles, bem como sobre seus usos sociais noutros tempos e na contemporaneidade. Apenas depois, mas dentro ainda dessa atmosfera descontraída e infante, deve-se usá-los para a abordagem de aspectos relativos à alfabetização. A estrutura desses textos muito contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, para o reconhecimento de letras e palavras.

