

METODOLOGIA INOVADORA PARA ALFABETIZAR PARA A ESCRITA

Leonor Scliar-Cabral (UFSC)
1

Introdução

Exporei o tema “Metodologia Inovadora para Alfabetizar para a Escrita”, apresentado à Mesa Redonda II: Ensino e aprendizado da escrita, durante a 8ª Jornada Internacional de Alfabetização e discutirei os seguintes tópicos:

a) Fundamentos teóricos de uma Metodologia Inovadora para Alfabetizar para a Escrita, desdobrado em:

- complexidade maior dos processos envolvidos na produção do que na recepção;
- direcionalidade oposta entre o início do processamento na leitura (*bottom-up*) e o da escrita (*top-down*).

b) Dificuldades observadas em textos escritos iniciais, desdobrado em:

- para escrever, o redator se encontra diante de um espaço em branco: cabe-lhe decidir por quê vai escrever (intenção pragmática), sobre o quê e para quem, de cujas decisões depende a escolha do gênero e do estilo a serem utilizados;

- a fala é um contínuo e o sândi ou juntura externa fechada ocasiona a hipossegmentação na escrita, um léxico mental fonológico, muitas vezes, discrepante do aceito socialmente e o apagamento das marcas de plural: não se escreve como se fala.

- no *input* da leitura impressa, a linha de base invisível precisa ser inferida para se perceber o cruzamento de algumas letras minúsculas.

Fundamentos teóricos da metodologia inovadora para alfabetizar para a escrita

Nos fundamentos teóricos, discorrerei, primeiro, sobre a complexidade maior dos processos envolvidos na produção (MARTLEW, 1983, BOCK; HUITEMA, 1999, LEVELT, 2000, SCLIAR-CABRAL, 2018b). A etapa inicial da escrita é o planejamento (ALAMARGOT,

¹ Graduada em Letras (PUCRS) e Ciências Jurídicas e Sociais (URGS), Doutora em Linguística (USP), Profa. Emérita e Membro do Colegiado da Pós-Graduação em Linguística (UFSC),

2001) de sobre o que se vai escrever (a mensagem), com qual finalidade pragmática (CITÓ, 2007) e para quem, o que definirá o tipo e o gênero textuais; culmina com a atividade motora de digitar ou manuscruver (VAN GALEN, 1991, seguida pela revisão (SCLIAR-CABRAL, 2018b).

Embora referindo-se à produção oral, mesmo que seja apenas de uma sentença, produzir um texto oral é muito mais complexo do que entendê-lo. Isso ocorre porque o planejamento de uma sentença demanda inerentemente inúmeros recursos: num espaço de tempo muito curto, os falantes devem resolver a competição entre representações simultaneamente ativadas a fim de posicionar de forma correta inúmeros itens da mesma categoria lexical dentro de um mesmo marco hierarquicamente ordenado (BATES; MACWHINNEY, 1989, BREHM; GOLDRICK, 2016, p. 504).

Em consequência, os métodos e materiais de alfabetização para a produção escrita não podem ser os mesmos que os da leitura (LIBERMAN, 1992). Um exemplo de como iniciamos o SSA para a escrita damos a seguir, com as instruções para o professor:

“Vamos com muita cautela, porque aprender a escrever um texto não se resume a automatizar a conversão fonema/grafema e aos gestos para o traçado dos traços da letra cursiva (embora necessários). Como nós vamos trabalhar o gênero (FÁVERO; KOCH, 2009) convite, vamos começar com a brincadeira “Falhas num convite”.

FALHAS NUM CONVITE

Imprimir a frase abaixo, colocar dentro de um envelope em branco e entregar para cada aluno:

Você pode se encontrar comigo hoje aqui para jogar bola?

Dirija-se aos alunos, com as frases a seguir:

“Imagine que você tenha encontrado esse envelope embaixo da porta de sua casa. Agora, abra o envelope e leia o que está dentro: é um convite, não é? Vamos dividir os alunos em dois grupos, porque vamos jogar a brincadeira “Falhas num convite”. Quantos

erros encontramos, desde o envelope até o que está escrito no convite? Ganha o grupo que tenha encontrado o maior número de erros”.

Continuamos com as instruções para o professor, sobre o jogo “Falhas num convite”:

1º - Coloque no topo da lousa o título: Falhas num convite (logo abaixo, na primeira linha, Grupo A e na segunda linha, Grupo B.

2º - Chame dois alunos, um para ir colocando os tracinhos na lousa e outro para ir controlando os alunos que falam, os quais devem levantar o braço para falar, um de cada vez.

3º - Inicie a votação, com o seguinte comando: “Quem encontrou um erro”?

4º - À medida que um aluno de um grupo encontrar um erro, o aluno chamado para ir colocando os tracinhos na lousa vai traçando uma reta dos quadradinhos, com a diagonal que assinala 5, ao lado direito do nome do respectivo grupo (A ou B), na lousa; a cada contagem, a criança computada abaixa o braço;

5º - Depois que nenhum aluno quiser contribuir, segue-se o resultado dos quadradinhos para cada grupo: aproveite para exercitar a tabuada de multiplicação de 5 pelo número de quadradinhos conferidos a cada grupo, colocando o resultado depois do sinal de igual, em cada linha.

As falhas no convite são as seguintes:

Começa-se pelo envelope: sem o nome do destinatário e, no verso, sem o do remetente (qualquer um que abrisse o envelope poderia pensar que o convite era para si);

A frase “Você pode se encontrar comigo hoje aqui para jogar bola?”:

- sem o local e a data de quando o amiguinho escreveu;
- sem o nome do destinatário;
- sem o local aonde vão se encontrar para jogar bola e sem a hora do encontro;
- sem a assinatura legível de quem convidou;
- sem o pedido de confirmação com o número do telefone.

ESCREVER UM PLANO

Ao término da brincadeira “Falhas num convite”, o professor explica: “Quando escrevermos para alguém que vai ler o que tivermos escrito, noutra lugar e momento diferentes, teremos que responder as perguntas”:

- Sobre o que eu vou escrever e o que eu quero da pessoa para quem estou escrevendo?

- Qual a melhor forma? É um convite? É um aviso? É para contar uma história?

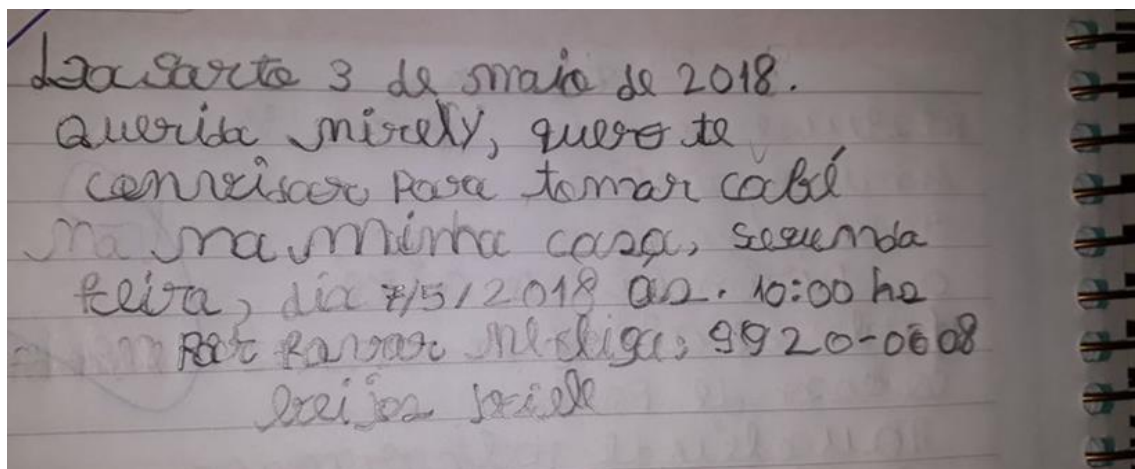
Então, antes de escrever, é melhor eu fazer uma lista de tudo o que eu tenho que seguir para conseguir o que eu desejo, ou seja, um PLANO.

Imagine que você quisesse convidar seu amiguinho para jogar bola. O plano seria mais ou menos assim:

- Lugar e data, de onde e quando estiver escrevendo;
- Caro (a) (nome do (da) coleguinha que está convidando);
- Para o quê, está convidando;
- Lugar, data e hora da ação;
- Pedir confirmação, colocando o número de telefone;
- Agradecimento;
- Assinatura de quem convida.

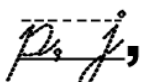
Veja-se o convite de Josiele de 7 anos, seguindo um plano:

Figura 1. Convite de Josiele, 7 anos, 2º série EF, Lagarto, conforme plano.



O convite de Josiele preenche todos os requisitos pragmáticos para garantir a presença da convidada ao evento. Algumas questões que dizem respeito aos níveis mais periféricos de processamento (KEELE; SUMMERS, 1976), de resto, comuns aos alunos do 2º ano, ainda devem ser trabalhadas: como vocês podem observar no convite de

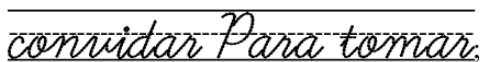
Josiele, todas as letras minúsculas que deveriam cruzar a linha de base,


 ficaram acima dela.


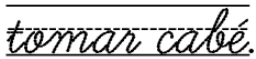
Dificuldades observadas em textos escritos iniciais

Observando o exemplo acima, infere-se uma linha de base imaginária que a maioria das letras não ultrapassa, só quatro minúsculas o fazem, um pouquinho: **g, q, j, p**, no exemplo. Tal falha causa problemas na leitura do convite de Josiele:

a) Letra maiúscula indevida em:



b) Confusão com outra letra, pois Josiele colocou o  sobre a linha de base, confundindo-

o com a letra : .

Como tal ocorrência é frequente na maioria das crianças que começa a escrever no 2º ano, levantei a seguinte hipótese:

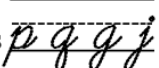
O *input* para o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes (BRUGMAN, 1990, LAKOFF, 1990, SCLiar-CABRAL, 2019a) que formam as letras, ocorre com as letras de imprensa do sistema latino, como no exemplo a seguir:

“Eu gostaria de que você me ajudasse, por favor.”

Observando o exemplo acima, infere-se uma linha de base imaginária que a maioria das letras não ultrapassa, só quatro minúsculas o fazem, um pouquinho: **g, q, j, p**, no exemplo.

Acontece que essa minúscula ultrapassagem é a única diferença pertinente entre **p** / **b**, o que os neurônios da leitura não percebem antes de serem reciclados por uma boa alfabetização (DEHAENE, 2012, DEHAENE et al. 2004).

Para as crianças, é muito difícil inferir uma linha de base imaginária e essa é uma das diferenças entre letra de imprensa nos textos que circulam socialmente e a letra cursiva quando for usada em folha pautada: mesmo nesse último caso, a representação

mental das letras  pelas crianças ignora o cruzamento da linha de base.

A partir das evidências da neurociência da leitura (DEHAENE, 2012), seu processamento começa no nível mais baixo, o do reconhecimento dos traços invariantes que formam as letras (em nosso caso, pertencentes ao sistema latino), portanto, trata-se, de um processamento perceptual *bottom-up*, seguido do reconhecimento dos grafemas (no PB escrito, realizados por uma ou duas letras), cujas funções são as de representar os fonemas e de distinguir o significado entre palavras escritas.

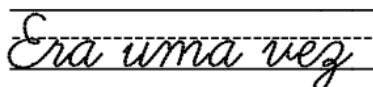
O redator, conforme já referi, se defronta com um espaço em branco e deverá percorrer o caminho inverso. A etapa inicial da escrita é o planejamento de sobre o que se vai escrever, a mensagem, com qual finalidade pragmática e para quem, o que definirá o tipo e o gênero textuais, conforme exposto no planejamento e plano do convite; portanto, trata-se de um processamento *top-down*, e culmina com a atividade motora de digitar ou manuscruver, seguida pela revisão.

Ambos processamentos são automatizados através de uma boa alfabetização que recicle os neurônios da leitura, condicionados geneticamente a desprezar diferenças de posição dos traços invariantes como para esquerda ou direita, ou a efetuar a associação entre grafemas e respectivos fonemas, na área occipital-temporal ventral esquerda para que ocorram o reconhecimento da palavra fonológica, no léxico mental e os subsequentes processamentos criativos em níveis mais altos, para chegar à informação extraída do texto, a macroestrutura (VAN DIJK, 1980), com a conseqüente reflexão.

Como trabalhar a produção de narrativa ficcional

Seguindo o planejamento e o plano que foi traçado, os alunos vão elaborar o 1º episódio de sua história no rascunho. Lembre-se de que o aluno deve deixar uma margem de 1/3 à esquerda da página, reservada para as anotações quando for fazer a revisão final. Exemplo de como iniciar o 1º episódio.

Atenção, professor: Para a criança, você somente distribua a folha com a ilustração e a fórmula: Era uma vez... Explique-lhes que vão continuar com o cenário que começa introduzindo o personagem, onde ele morava, o que gostava de fazer (Cenário, com um parágrafo). Depois vem o 1º episódio (muda de parágrafo), que pode começar com: “Um dia,” “Certa vez,” que inicia o 1º evento, coordenado ao seguinte por vírgula e coordenado ao 3º evento por conjunção coordenativa aditiva, o qual pode ser uma finalidade, uma consequência etc.



1. Cenário (Era uma vez...)
2. Primeiro Episódio
 - 2.1 (Um dia,) 1º evento
 - 2.2 (,) 2º evento : 2.3 (e) 3º evento

Seguem-se os demais episódios, sempre em novo parágrafo, com três ou mais eventos, que podem iniciar com diferentes operadores, como as conjunções subordinativas “Quando”, “Depois que”, “Enquanto”, “Para que”, “Se”, “Embora” ou coordenativas “Mas”, “Logo”.

O último episódio é a conclusão, que pode iniciar por operadores como “E assim”, “Nunca mais”... Também ensinar como se constroem os diálogos entre os personagens. Vejam a narrativa da Lohana:

Os ovo da galinha

Uma galinha estava chocando cinco ovos.

*Um dia a dona galinha resolveu sair um pouco para
sidiestruir quado voutol pecebeu que fautava- quato xxx*

Entam xxxtou xxra vezinha. se distrair

- argeim vie meus ovos?

- Não! - rebondera sa vizinha.

*A dona galinha votou para seoninho e teve uma
grande chopresa- pois seus ovos não tinha sumido-
era que novidade seus pintinhos tinham nascido. Entam
todos fora felizes.*

Escola municipal manóel de paula

A fala, um contínuo: o sândi ou juntura externa fechada

No contínuo da fala, não há limites que demarquem o término e o começo das palavras. Tal fenômeno se chama sândi ou juntura externas fechadas. No PB, se a palavra terminar por /a/ átono e a seguinte começar por vogal átona, o /a/ final átono é assimilado pela vogal seguinte, como em /'mala/ + /u'zada/ ("mala" + "usada") = /'malu'zada/.

Se os dois fonemas forem idênticos, ocorre a crase, como em: /'mala/ + /ati'rada/ ("mala" + "atirada") = /'malati'rada/.

Se terminar em consoante e a seguinte começar por vogal, a consoante migra para o vocábulo seguinte, como em /'malaS/ + /u'zadaS/ ("malas" + "usadas" = /'malazu'zadaS/.

Quando dizemos "fazerumbolo" (usarei as transcrições do português escrito para facilitar a leitura), ocorre a migração da consoante final "r" de "fazer" que gruda na vogal nasal do artigo indefinido, formando a sílaba "rum" (não confundir com o valor que ela tem no nome da bebida, porque na fala de "fazerumbolo", trata-se de uma cadeia contínua e as sílabas que a constituem são: "fa-ze-rum-bo-lo").

Houve, portanto, uma ressilabação, tornando opacas as fronteiras que delimitavam o final e o início de duas palavras, um dos maiores desafios à alfabetização para a escrita. Exemplos de sândi ou juntura fechada externa na narrativa de Lohana:

sidistrair → *se distrair*

rebondera → *respondeu a*

Seoninho → *seu ninho*

É preciso compreender que não se escreve como se fala: a cadeia da fala é um contínuo (como já vimos) e, na escrita, as palavras são separadas por espaços em branco (LIBERMAN, 1992).

Na alfabetização para a escrita, o professor deve se fundamentar para enfrentar tal dificuldade: trata-se de um ensino que deve ser feito sistematicamente, compreendendo as causas da dificuldade.

A criança escreve "zoio" porque em seu léxico mental fonológico (LEVELT, 2000) foi assim que ela registrou o que ouviu, uma vez que, na cadeia da fala, em "uzoio", ocorre uma ressilabação e a marca do plural do artigo, gruda na vogal inicial da palavra seguinte.

Na fala, em muitas variedades linguísticas, ao assinalar o primeiro termo de uma frase com a marca de plural, deixa-se de assinalar os demais termos com tal marca, transpondo tal falha para a produção escrita (MARTLEW, 1983):

Então, o professor, aos poucos, deverá ensinar que não se escreve como se fala e essa aprendizagem, obviamente, tem que ser explícita (SCLIAR-CABRAL; HEINIG, no prelo).

Uma das evoluções dos

Os ovo → *Os ovos*

seus ovinho não tinha → *seus ovinhos não tinham*

todos fora → *todos foram*

sistemas

alfabéticos de escrita foi a introdução dos espaços em branco entre as palavras (DANIELS; BRIGHT, 1996), cujos limites, para a escrita, às vezes, são bastante arbitrários.

Tomemos, como exemplo, o caso das palavras compostas, cujos termos ora são ligados por hífen, como em “norte-americano”, ora não, como em “noroeste” e, frequentemente, por espaços em branco, como em “pés de galinha”. No entanto, os espaços em branco, no PB, na leitura, ajudam a delimitar as classes sintáticas, como os artigos, as preposições, as conjunções, os pronomes, os verbos, substantivos, adjetivos e advérbios (salvo os compostos e locuções, em muitos casos).

A delimitação da palavra por espaços em branco, ao escrever, é, portanto, um dos maiores problemas a serem enfrentados na alfabetização.

Outro exemplo são as malfadadas regras de translineação: elas regem que, quando não couber na linha, ‘carro’ separa-se como: ‘car-ro’, ou seja, estão cortando um grafema dígrafo ao meio, como se representasse cada metade do fonema /R/!?

O pior é quando se ensina, ou caem em provas questões como: “Separe as sílabas de “carro”, presumindo-se que a resposta correta seja “car-ro”, ao contrário de “ca-rrro”.

Uma das outras dificuldades diz respeito à pontuação, cujo ensino consciente, usualmente, ocorre em paralelo com o da sintaxe, porém, difícil de aplicar em crianças de sete anos. Utilizamos, pois, padrões de entoação, com dramatizações subindo e descendo os degraus de uma escada e o professor atuando como um diretor de coro, acompanhando as descidas e subidas nos degraus, com os movimentos da batuta.

Vejam-se os problemas de pontuação que a Lohana apresentou:

- não separou o operador introdutório por vírgula, que era o adjunto adverbial temporal *Um dia*, do evento do primeiro episódio: *resorveu*, nem separou o operador *Entam*, no terceiro episódio, do primeiro evento *xxxxtou* (escutou), por vírgula, o que se repete no episódio conclusivo: *Entam, todos fora felizes.*

- no terceiro episódio, colocou um ponto indevido (.), separando o sujeito da oração reduzida de infinitivo *xxra vezinha* (sua vizinha) do predicado *se distrair*, no final do qual deveria ter posto dois pontos, antes do discurso direto.

Essa falha é frequente, mesmo nas redações dos adultos e se deve ao fato de que o redator não distingue a pausa entoacional da pausa de processamento, uma vez que lhe foi ensinado a colocar uma vírgula sempre que fizesse uma paradinha.

Ora, quando temos que processar a informação nova, ao redigir, (e isso ocorre em relação ao predicado), efetuamos uma parada maior em nossa fala interior para organizar as ideias: trata-se de uma pausa de processamento e, não, da pausa que separa unidades sintáticas, pois **não separamos o sujeito do predicado imediato por vírgulas;**

- não colocou em outro parágrafo, iniciado por maiúscula, nem colocou vírgula, separando a primeira oração, que era uma subordinada adverbial temporal, da oração principal, nem colocou ponto, ao final do período.

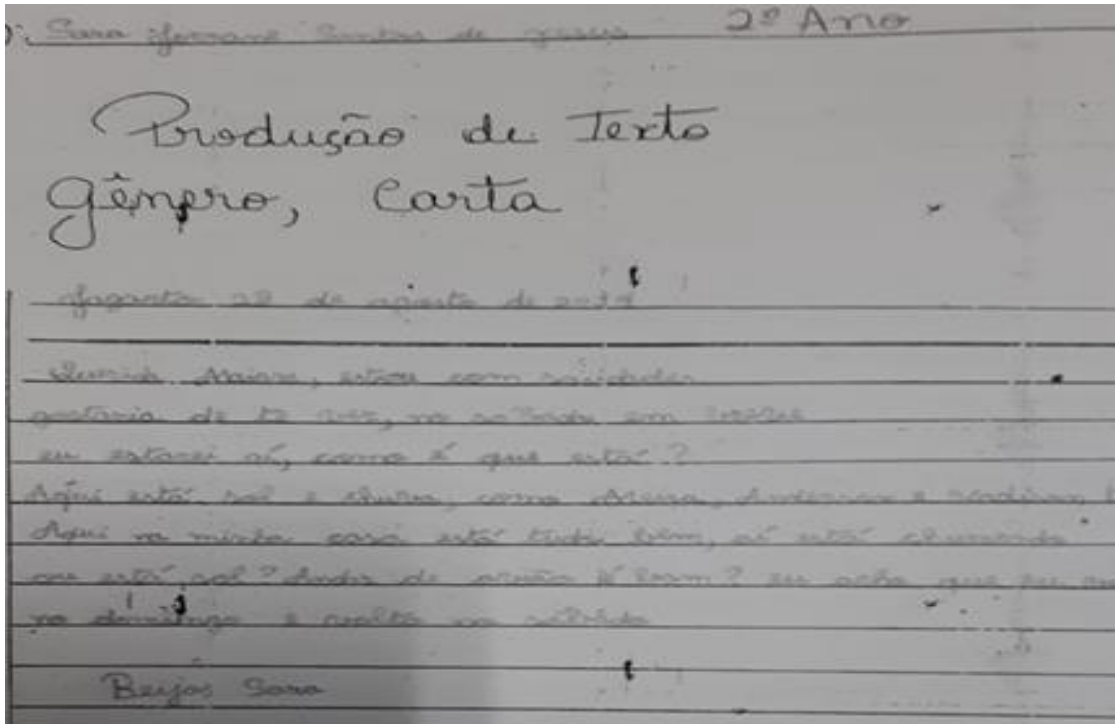
Quado voutol, pecebeu que fautava- quato xxx.

Também não colocou ponto final no texto, depois do nome de sua escola.

Técnica dos degraus da escada para ensinar pontuação

Vamos exemplificar a técnica dos degraus da escada para ensinar pontuação à Sara (sete anos, 2º ano EF), baseando-nos na carta que escreveu, marcando um encontro:

Figura 2. Carta de Sara, sete anos, 2º ano EF.



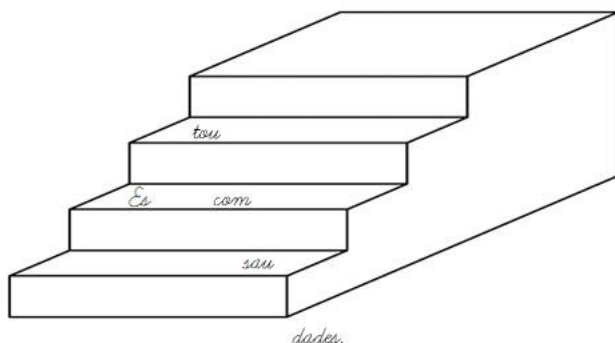
Estou com saudades.

O prof. se dirige aos alunos: “Vamos treinar para ser ator de novela.”

Leitura expressiva em voz alta da frase.

(A criança lê a frase em voz alta). Depois, recomendo que o professor utilize para o exercício a seguir os degraus de uma escada. A criança deverá começar do penúltimo degrau, dizendo a primeira sílaba *Es*, sobe um degrau e diz: *tou*; desce no penúltimo degrau e diz: *com*, desce no último degrau e diz: *sau* e, no chão, diz: *dades*.

Figura 3. Técnica dos degraus.



Esse exercício é para ensinar à criança o padrão de entoação declarativo afirmativo, marcado na escrita pelo ponto.

O professor dirá à Sara: “Sara, no final de **Estou com saudades,**

você põe um ponto, não esqueça. Comece a frase seguinte com letra maiúscula:

Gostaria de te ver, no sábado. Leia em voz alta da frase.

F

Fazer o exercício dos degraus da escada com *te ver, no sábado*. A criança deverá começar do penúltimo degrau, dizendo a primeira sílaba: *te*, sobe um degrau e diz: *ver*, desce no penúltimo degrau e diz: *no*; desce no último degrau e diz: *sá* e no chão diz: *bado*.

Repetir o exercício da escada, com a criança cantando a melodia com as sílabas la – lá – la – lá – lala, para ensinar à criança o padrão de entoação declarativo afirmativo, marcado na escrita pelo ponto.

O professor dirá à Sara: Comece a frase seguinte com letra maiúscula: *Em breve, eu estarei aí.* Leia em voz alta da frase.

Fazer o exercício dos degraus da escada com: *estarei aí.* A criança deverá começar do último degrau, dizendo as duas sílabas: *esta*, sobe um degrau e diz: *rei*, desce no último degrau e diz: *a* e no chão diz: *í.*

Repetir o exercício da escada, com a criança cantando as sílabas lala – lá – la – lá. O professor dirá à Sara:

“Sara, no final de *Em breve, eu estarei aí* você põe um ponto. Comece a frase seguinte com letra maiúscula: *Como é que está?*”

Leitura expressiva em voz alta da frase. *Aqui está sol e chuva.*

(A criança lê a frase em voz alta). Fazer o exercício dos degraus da escada, começando do último degrau, dizendo a primeira sílaba: *A*, sobe um degrau e diz: *qui*, desce no último degrau e diz: *está*; sobe um degrau e diz: *sol*; desce no último degrau e diz: *e* e no chão diz: *chuva.*

Resultados

A SEMED de São José da Laje adotou nas formações continuadas dos educadores (SCLiar-CABRAL, 2013, 2018a, 2019b, 2020a, b, no prelo a, b, c); e, para os alunos (SCLiar-CABRAL, 2019b, 2020a, b, no prelo c), desde 2017, os livros do SSA, à época, oferecidos pela autora, em versão digital. A Dir. do Depto. Geral do Ensino promovia a formação, em reuniões de quatro horas quinzenais, inclusive ouvindo Scliar-Cabral, via Moodle da UFSC.

A SEMED de Lagarto selecionou três escolas: Esc. Municipal Raimunda Reis e Esc. Mul. Manoel de Paula e Escola Rosa Venerine, cujas três professoras alfabetizadoras receberam a formação pelo acadêmico José Humberto dos Santos Santana. Depois da formação, só permaneceram duas docentes, Jaqueline da Silva Nascimento, com duas turmas na Raimunda Reis e Patrícia Vieira Barbosa Faria, com uma turma na Manoel de Paula. Cada uma recebia os Roteiros do SSA para aplicação em cada Unidade.

No início do 2º semestre de 2017, a bolsa do acadêmico foi suspensa e, como o município estava percebendo os avanços, garantiu a continuidade do projeto, formalizado por Scliar-Cabral, sob a coordenação da Dr.a Mariléia Reis que o renomeou “Alfabetização com excelência em Lagarto”.

Scliar-Cabral, via Skype, passou a realizar a formação das duas professoras, Jaqueline e Patrícia e das duas coordenadoras Maria da Piedade S. Oliveira e Luzineuma Matias dos Santos. Findo o ano de 2017, os 70 discentes passaram para o 2º ano, sabendo ler com fluência.

Scliar-Cabral e a Prof.a Mariléia Reis da UFS compareceram ao encerramento do ano letivo de 2017 das escolas envolvidas e, em visita à SEMED, firmou-se o acordo para adoção do SSA como política pública de alfabetização em Lagarto.

Em 2018, a SEMED ampliou o SSA para 34 turmas, com 910 alunos do 1º ano. Dessas, foram selecionadas 17 turmas distribuídas em 12 escolas, 3 na zona rural e 9 na sede, atendendo 365 discentes, com foco na alfabetização para a leitura.

O Mais Alfabetização PMALFA (CAED, 2018) garantia um auxiliar nas salas de aula e na aplicação de avaliações de diagnóstico de entrada, avaliação processual, sendo que o diagnóstico de saída, com uma plataforma digital e uma matriz de referência que norteava o trabalho de leitura e escrita do professor. A matriz de referência da ANA – usada ao término do ciclo de alfabetização (3 anos) - passou a compor a matriz do 2º ano.

O Simulado Final Acerta Brasil (SOMOS, 2019) é uma prova digitalizada que o professor aplica em sala de aula, depois escaneia o cartão da prova do aluno e o envia para a plataforma SOMOS, que gera os Relatórios.

O Censo Escolar do INEP (2018b) é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional do Brasil. A partir dos dados da Matrícula Inicial, compara os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo.

A Avaliação de Fluência do CAED consistiu em atividades individuais de fluência de leitura, realizadas de forma oral e gravadas por intermédio de um aplicativo de smartphone, cujos dados foram enviados para análise.

Comentarei, primeiro, o experimento em São José da Laje. As crianças deram um salto gigantesco na proficiência em leitura, considerando-se o nível mais alto, desejável, atingido só por 1.39% dos alunos com 8 anos, do 3º ano, conforme a ANA de 2016: após a adoção do SSA, o município saltou para 71% dos alunos, aos 7 anos, no mesmo nível, não no 3º, mas no 2º ano do EF.

Em 2019, todas os anos do EF, exceto o 1º, participaram do Simulado Acerta Brasil (SOMOS, 2019). Aplicaram-se dois simulados, um, como diagnóstico de entrada e outro final. Nesse, os alunos do 2º ano obtiveram 85.9% de acertos em matemática e 73.4% em língua portuguesa, segundo a Teoria Clássica do teste TCT.

O resultado nos anos iniciais do EF de São José da Laje é fruto de muito compromisso com uma educação para a inclusão social, além do investimento na formação docente semanal pelo ZOOM com a própria autora do SSA, ministrando a distância a formação, às terças-feiras, das 19:00 às 20:30, para os educadores do 2º ano e, às quartas, para os do 1º ano e de um trabalho contínuo de monitoria para acompanhar todo o processo de alfabetização pela Dir. de Ensino da SEMED, articulado com cada coordenador das escolas: cada professor, baseado em conhecimentos científicos, tem colaborado para modificar o cenário lajense e, em consequência, o alagoano que, por sua vez, altera o cenário nordestino. A experiência exitosa, se ampliada, pode colaborar para erradicar em curto prazo o analfabetismo no Brasil.

Passarei aos resultados e discussão do experimento em Lagarto, cujos instrumentos de avaliação, entre outros, foram o Mais Alfabetização, PMALFA (CAED. Mais Alfabetização, 2018), Fluência (CAED. Fluência 2019), Simulado Final Acerta Brasil (SOMOS, 2019) e Censo Escolar de 2018 (INEP. Censo Escolar, 2018b). Os resultados evidenciam os avanços com o SSA: por exemplo, enquanto, pela ANA 2016, em Sergipe, em leitura, somente 3.02% das crianças no 3º ano, final, chegaram ao nível mais alto esperado e 45.28% ficaram no mais baixo, as escolas Raimunda Reis e MP Menezes Lima (Lagarto), beneficiárias do SSA desde 2017, no 2º ano final, em 2018, chegaram ao nível mais alto esperado, respectivamente, 34.8 e 31.8% e somente 8.7 e 9.1% ficaram no mais baixo.

Pelo indicador de fluxo do Censo Escolar (INEP, 2018b), 898 alunos do 1º ano do EF foram aprovados dentre os 905 matriculados, com 99.2% do total, 0.0% reprovados e 0.8% deixou de frequentar.

O indicador de aprendizagem está relacionado com os resultados das avaliações externas realizadas nas turmas que fecham alguma etapa de ensino como: 2º ano (fecha o ciclo de alfabetização). As avaliações externas são consideradas como termômetro de como está o processo de aprendizagem. Desse modo, é a partir dos resultados obtidos pelas avaliações externas que cada escola, município, estado e país têm condições de analisar e, após, criar estratégias para o alcance de metas estabelecidas.

Considerações finais

Nesse capítulo, discorri sobre os fundamentos teóricos de uma metodologia inovadora para alfabetizar para a escrita. Os resultados de tais inovações já foram empiricamente comprovados nos municípios cujas políticas públicas adotaram o Sistema Scliar de Alfabetização, as SEMEDS de Lagarto, SE e São José da Laje, AL, conforme as avaliações do Relatório SAEB/ANA 2016 (INEP, 2018a); Sistema de Avaliação INEP, Ministério de Educação, Brasil, 2017; INEP. Censo Escolar, 2018b; CAED, Mais Alfabetização, 2018; SOMOS, Simulado Acerta Brasil, de 2019; e do CAED, Fluência, 2019.

Expliquei a complexidade maior dos processos envolvidos na produção do que na recepção, portanto, dos envolvidos na escrita, se os compararmos aos da leitura, bem como a direcionalidade oposta entre o início do processamento na leitura (*bottom-up*) e a da escrita (*top-down*).

Muito espaço foi dedicado às dificuldades observadas em textos escritos iniciais, partindo do pressuposto de que, para escrever, o redator se encontra diante de um espaço em branco, uma vez que lhe cabe decidir por quê vai escrever (intenção pragmática), sobre o quê e para quem, de cujas decisões depende a escolha do gênero e do estilo a serem utilizados.

As dificuldades maiores com as quais se defronta quem está aprendendo a escrever impõem uma metodologia inovadora, exemplificada no artigo, com o jogo Falhas num Convite, pelo qual se ensina ao aprendiz, de uma forma lúdica, a metalinguagem para cumprir todas as exigências do gênero convite.

Para cumprir uma das categorias mestras da textualidade, a coerência, ensina-se o futuro redator a elaborar o plano, tanto para redigir um convite, quanto uma narrativa ficcional e, deste modo, evita-se que ele fuja do assunto e respeite a paragrafação.

Outras dificuldades enfrentadas com uma metodologia inovadora foram a descontinuidade existente entre o processamento da fala e o da escrita:

- a fala é um contínuo e o sândi ou juntura externa fechada ocasiona a hipossegmentação na escrita, um léxico mental fonológico, muitas vezes, discrepante do aceito socialmente e o apagamento das marcas de plural: não se escreve como se fala.

- no *input* da leitura impressa, a linha de base invisível precisa ser inferida para se perceber o cruzamento de algumas letras minúsculas.

O exame dos textos de convites e de narrativas ficcionais iniciais demonstrou que, embora as crianças de sete anos, no 2º ano do EF já tenham demonstrado competência para seguir o plano prévio, atingindo os alvos pragmáticos e a coerência textuais, não conseguiram automatizar os gestos motores das poucas letras cursivas que ultrapassam a linha de base, ocasionando, muitas vezes, dificuldades no leitor, para o reconhecimento de qual palavra se tratava.

No entanto, a metodologia inovadora para alfabetizar para a escrita, fundamentada nos avanços da neurociência, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia, com apoio das SEMEDs através de suas políticas públicas pode tornar nossas crianças redatores competentes.

REFERÊNCIAS

ALAMARGOT, D.; CHANQUOI, L. **Through the models of writing**. Dordrecht - Boston-London: Kluwer Academic Publishers, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280014349>. Acesso: 03 jan. 2018.

BATES, E.; MACWHINNEY, B. Functionalism and the Competition Model. In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. **The crosslinguistic study of sentence processing**. New York: Cambridge University Press, 1989.

BOCK, K.; HUITEMA, J. Language production. *In*: GARROD, S.; M. J. (Eds.). PICKERING, **Language processing**. Hove: Psychology Press, 1999, p. 365-388.

BREHM, L.; GOLDRICK, M. Empirical and conceptual challenges for neurocognitive theories of language production. **Cognition and Neuroscience**, v. 31, n. 4, p. 504-507, 2016. Disponível em <http://faculty.wcas.northwestern.edu/matt-goldrick/Brehm_Goldrick_2015.pdf>. Acesso em 30/03/2017.

BRUGMAN, C. What is the Invariance Hypothesis? **Cognitive Linguistics**, v.1, n.1, p. 257–266, 1990.

CAED. **Mais Alfabetização**, 2018. Disponível em <<https://maisalfabetizacao.caedigital.net/#!/resultado-rede>>. Acesso em 10 de set. 2020.

CAED. **Fluência 2019**. Disponível em <Fluência | Programa fluência (caeddigital.net)>. Acesso em 06 de jan. 2020.

CITÓ, P. A intenção pragmática na comunicação pedagógica de uma professora de inglês. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 253-269, jul. /dez. 2007. Disponível em <revistas.ufpr.br/abralin/article/download/52632/32350>. Acesso em 06/04/2018.

DANIELS, P. T. ; BRIGHT, W. **The World's Writing Systems**. New York, Oxford: Oxford University Press. 1996. 922 p.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. e supervisão de L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. et al. Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. **Nat. Neurosci**, v. 4, n. 7, p. 752-758, 2002.

DEHAENE, S. et al. Letter binding and invariant recognition of masked words: behavioral and neuroimaging evidence. **PsycholSci**, v. 15, n. 5, p. 307-313, 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. **Coesão e coerências textuais**. São Paulo: Ática, 11ª edição, 2009.

INEP, Ministério de Educação, Brasil. **Sistema de avaliação da educação básica - Avaliação Nacional de Alfabetização**, 2017.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a.

INEP. Censo Escolar, 2018b. Disponível em < Censo Escolar — Inep (www.gov.br)>. Acesso em 26 de nov. 2018.

KEELE, S. W. ; SUMMERS, J. J. The structure of motor control. In: STELMACH, G. E. (Org.). **Motor Control: Issues and Trends**. New York: Academic Press, 1976, p. 109-142.

LAKOFF, G. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? **Cognitive Linguistics**, v.1, n.1, p. 39–74, 1990.

LEVELT, W. J. M. Spoken word production: A theory of lexical access. **PNAS**, v. 98, n. 23, p. 13464–13471, nov. 6, 2000.

LIBERMAN, A. M. The relation of speech to reading and writing. In: R. FROST; L. KATZ, (Eds.). **Orthography, phonology, morphology and meaning**. Amsterdam: North-HOLLAND, 1992, ps. 167-178.

MARTLEW, M. Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. In: MARTLEW, M. (Org.). **The psychology of written language**. Londres: Wiley and Sons, 1983, p. 295-333.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos**. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização - Roteiros para o professor: Módulo 1** Florianópolis: Editora Lili, 2018a, v.1.

SCLIAR-CABRAL, L. **Modelos psicolinguísticos de produção da linguagem verbal oral**. Gragoatá, v. 23, n. 46, p. 427-447, 2018b. Disponível em < [http:// www. gragoata. uff. br/ index.php/gragoata/issue/view/37](http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/issue/view/37)>. Acesso em 24/07/2019.

SCLIAR-CABRAL, L. Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados. **Signo**, v. 34, n. 57, p. 2-14, 2019a. <https://doi.org/10.17058/signo.v34i57.1199>

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Vivi no Mundo da Escrita Livro 1**. Florianópolis: Editora Lili, 2019b.

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Vivi Livro 1**. Florianópolis: Editora Lili, 2020a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização - Caderno de Atividades: Módulo 1, Leitura**. Florianópolis: Editora Lili, 2020b.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos da Escrita**. Florianópolis: Editora Lili, e-book, no prelo (a)

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização - Roteiros para o professor: Módulo 2, Escrita** Florianópolis: Editora Lili, e-book, no prelo (b).

SCLIAR-CABRAL, L. **Scliar de alfabetização - Caderno de Atividades: Módulo 2, Escrita**. Florianópolis: Editora Lili, no prelo (c),

SCLIAR-CABRAL, L.; HEINIG, O. L. Principais contribuições da linguística para a alfabetização. **Fórum Linguístico**, no prelo.

SOMOS. Simulado Acerta Brasil, 2019. Disponível em < SOMOS Educação | Parceira Integral das escolas de Educação Básica (somoseducacao.com.br)>. Acesso em 10 dez. de 2019.

VAN DIJK, T. A. **Macrostructures** - An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. Disponível em <[http://www.discourses.org/OldBooks/ Teun%20A% 20 van%20Dijk%20-%20 Macrostructures.pdf](http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf)>. Acesso em 24/10/2017.

VAN GALEN, G. P. Handwriting: Issues for a psychomotor theory. **Human Movement Science**, Amsterdam, v. 10, p. 165-91, 1991.