

ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA

DAGOBERTO BUIM ARENA

Autores

# ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Princípios e funções  
de caracteres

# **ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA**

## **Princípios e Funções de caracteres**



**Adriana Pastorello Buim Arena**  
**Dagoberto Buim Arena**

**ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA**  
**Princípios e Funções de caracteres**

**Copyright © Autora e autor**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora e do autor.

---

**Adriana Pastorello Buim Arena; Dagoberto Buim Arena**

**Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 44p. 21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-0869-5 [Digital]**

1. Alfabetização humanizadora. 2. Apropriação da linguagem. 3. Linguagem escrita. 4. Língua portuguesa. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

“As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência.”

Pensamento e Linguagem, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)



## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>Nossas referências</b>	<b>9</b>
<b>O tempo das resistências</b>	<b>11</b>
<b>Manifesto: Por uma alfabetização humanizadora não-excludente e culturalmente diversa</b>	<b>12</b>
<b>A manipulação de caracteres na alfabetização</b>	<b>15</b>
<b>Tateamento experimental com professoras</b>	<b>20</b>
<b>Manipulação de sílabas</b>	<b>21</b>
<b>Manipulação de letras móveis</b>	<b>22</b>
<b>Manipulação de caracteres</b>	<b>25</b>
<b>Inventário: conjunto de caracteres (MDF ou papel plastificado)</b>	<b>33</b>
<b>Conjunto de caracteres para impressão</b>	<b>34</b>





## Introdução

Os enunciados da linguagem escrita — objeto de ensino e de aprendizagem — são meios fundamentais no processo de humanização, objetivo final da alfabetização. A alfabetização, portanto, não é o fim a ser atingido. A apropriação dos enunciados ideológicos também não é o fim, porque o porto orientador de chegada será um porto móvel da formação humana. Por este princípio, a linguagem escrita não se torna um meio de comunicação, mas um instrumento cultural mediador de trocas sociais, híbrido, composto por signos verbais e não verbais, que tem como fim a humanização e a formação da consciência.

Não há enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem a substância da cultura e sem o tempero dos julgamentos e da apreciação humana. Por isso, em seu processo de alfabetização, as crianças não se apropriam dos enunciados escritos compostos por signos esterilizados, mas por signos que incorporam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. É esse enunciado o objeto de aprendizagem que assume seu papel na humanização, porque é gerado na relação entre os homens e se mantém vivo em ambientes escolares em virtude da troca imediata e contínua entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento na direção de um ponto de chegada: a humanização.

## Nossas referências

Temos, portanto, dois cuidados, entre outros tantos. O primeiro é o de, deliberadamente, nos afastarmos de alguns princípios amparados nas ciências da natureza, tal como o da necessidade de desenvolvimento de consciência fonológica. O segundo é o de abrir espaços fronteiriços que abriguem conceitos e termos ainda em nascimento.

Neste esforço de criarmos modos humanizadores de pensar a alfabetização, recompusemos condutas intelectuais fundamentadas em estudos de áreas de certas vertentes da semiótica, da filosofia da linguagem, da psicologia, da didática e da antropologia, entre outros campos, que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas trocas humanas.

Intencionalmente, não usamos o termo *discurso* nem o adjetivo *discursivo*, porque, por nos alinharmos aos estudiosos de origem soviética, como Volóchinov, Medvedev, Bakhtin, Vigotski e a alguns de seus seguidores, de tradutores e de comentadores, brasileiros e franceses, observamos que, em vez do termo *discurso*, melhor seria a escolha do termo *enunciado* para designar a manifestação concreta do mediador das trocas humanas pela linguagem, e por ser, também, um termo mais adequado que o termo *enunciação*. A respeito do emprego indistinto entre *enunciado* e *enunciação*, Sériot e Tilkowski-Ageeva, tradutores de Volóchinov do russo para o francês, alertam:

*Esta passagem, como muitas outras, mostra que vyskazyvanie designa enunciado (como objeto observável, realizado em sua unicidade e sua singularidade, e não enunciação, terminologia de Benveniste aqui anacrônica), implicando uma interrogação sobre as 'instâncias subjetivas'. (nota [c], p. 164, Voloshinov, 2010).*

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevic. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tilkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

Acompanhamos também as decisões de tradução por Sériot e Tilkowski-Ageeva do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), de autoria atribuída a Volóchinov, quando atribuem aos enunciados a função de instrumentos de trocas sociais e de trocas verbais, por isso seria redundante a aplicação do adjetivo *discursivo*.

Sobre o emprego do termo *discurso*, Sériot, no artigo *Generalizar o único: gêneros, tipos e esferas em Bakhtin*, publicado na revista *Línguas e instrumentos linguísticos*, comenta:

*As versões francesa (1984), espanhola (1982) e inglesa (1986) do texto de RŽ foram traduzidas a partir do texto publicado em 1979, expurgado por Bočarov. Dificilmente podemos criticá-los, mas este fato merece ser mencionado. Desde que o artigo RŽ é conhecido na França, é considerado como uma evidência que a expressão rečevye žanry só pode querer dizer “gêneros do discurso”; em seu artigo de 1969, J. Kristeva escreve: “[Bakhtin] trabalha atualmente em um novo livro que trata dos gêneros do discurso” (1978, p.82), enquanto o tradutor americano de RŽ explica que “speech genres” é uma “boa escolha” (McGee, 1986, p. VII), sem outra explicação, reservando “discourse” para traduzir “slovo” e “speech” para “rec”. Este simples exemplo mostra a que ponto há tantas interpretações da terminologia de Bakhtin quanto há traduções. Comparação de três traduções de Problema rečevyx žanrov (1979):*

*Do mesmo modo, na página 264, o editor francofone nos adverte que o “título da edição original” é “O problema dos gêneros do discurso”, como se Bakhtin tivesse redigido seu texto em francês, sem jamais colocar a questão de saber se “Problema rečevyx žanrov” pode e deve ser traduzido por “gêneros do discurso”, como se o problema da escolha da tradução não se colocasse, como se se tratasse de uma simples operação de*

transcodificação, árdua com certeza, mas unívoca no final da operação. A confusão do verbal e do discursivo na tradução francesa é bastante embaraçosa.

Ora, Bakhtin não falou evidentemente de “gêneros do discurso”; posto que ele escreveu sobre os “rečevye žanry”. É destas palavras que se deve partir, e interrogá-las inicialmente, antes de qualquer discussão sobre as diferentes exegeses. Se tivessem traduzido rečevye žanry por registros da fala [registres de la parole], é sem dúvida uma direção totalmente diversa que teria sido seguida, uma outra filiação dos termos e dos conceitos que teria sido referida (14). Faremos aqui a escolha experimental em traduzir por “gêneros da fala” [genres de la parole] e estudar as consequências interpretativas desta escolha de tradução.

SÉRIOT, P. Generalizar o único: gêneros, tipos e esferas em Bakhtin. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, v. 11, n. 21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8664883>

Há ainda outro termo que merece atenção. Em vez de comunicação, o conceito assumido por nós é o de troca verbal, que se apoia no de troca social, por considerarmos convincentes os seguintes argumentos de Sériot e Tilkowski (2010):

*A palavra obščenie pode ser entendida como ‘comunicação’ ou por ‘troca’. Daí ‘troca ideológica’: Volosinov utiliza sempre a palavra obščenie e não kommunikacija; esta, Vološinov utiliza apenas uma vez para explicar a noção de mensagem. Esta oposição está muito presente na vida intelectual na Rússia. Por kommunikacija se compreende uma troca entre duas entidades estáveis e individuais, que não se modificam ao longo dessa troca (na verdade, trocam sem trocar), enquanto que obščenie é compreendida como o campo da existência de “sujeitos” que não existem fora dessa troca e separadamente um do outro. (Nota [d], p. 123, VOLOSHINOV, 2010).*

## O tempo das resistências

Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela cotidianamente construída. A alfabetização não é também ponte entre a criança e a humanização, porque encarna em si mesma o próprio desenvolvimento humanizador.

Esta publicação pretende, com sua circulação, se posicionar como espaço de resistência contra a brutalidade da desumanização escancarada em políticas, planos e métodos, concretizados em livros, cartilhas e apostilas de fácil consumo, e, também, em oposição ao conceito de literacia e ao de alfabetizar-letRANDo. Tem, como contraponto, o objetivo de oferecer as possibilidades para a elaboração, nas salas de aula, de práticas de

alfabetização potencialmente humanizadoras. Este é o espaço também para a ousadia e para sugerir às professoras e aos professores que ouçam e considerem as vozes das crianças, o que dizem e que gestos fazem. Essas vozes, pouco ouvidas, podem ajudá-las a encontrar bons caminhos. Sem sonho, sem ousadia e sem escuta, a vida e a alfabetização definham, abraçadas uma à outra.

Esses faróis teóricos situados nesses portos de partida nos orientam em direção a rotas de natureza prática e de manipulação de instrumentos práticos de navegação que poderão oferecer mais segurança aos passageiros sob a responsabilidade das professoras e dos professores: as crianças.

Antes que o leitor entre no universo dos instrumentos de prática pedagógica, isto é, no mundo dos caracteres, é preciso compreender a complexidade dos princípios teóricos que dão suporte e orientam as práticas que serão comentadas, discutidas e recomendadas neste documento, porque toda prática se apoia em princípios teóricos, mesmo que eles não estejam explícitos para quem os pratica. Incluímos aqui princípios expostos em um manifesto elaborado no interior do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, NAHum, com colaboração do Grupo de Pesquisas da obra de Élie Bajard (1937-2017).

## **Manifesto:**

### **Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa**

A Alfabetização Humanizadora, por nós considerada não-excludente e culturalmente diversa, se apoia nos seguintes princípios e argumentos.

1. As unidades materiais visíveis da linguagem escrita são autônomas em relação às unidades materiais audíveis da linguagem oral.

2. O vínculo entre linguagem oral, língua de sinais e linguagem escrita se dá pelos sentidos que compõem os signos dessas linguagens, concebidos como signos ideológicos como os concebem Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, representantes da filosofia da linguagem de origem russa.

3. A linguagem escrita é concebida, como recomenda Vigotski, como uma linguagem de natureza cultural e complexa, fundamental para a apropriação da cultura humana pelas gerações que chegam ao Planeta.

4. A linguagem escrita, composta por unidades materiais visíveis, dirigidas para os olhos, composta por sentidos ideológicos, tem como fonte e referência a linguagem interior, não a linguagem oral.

5. A Linguística, área do conhecimento não situada no campo das ciências humanas, tem entre seus objetos, o estudo do fonema, a sua produção fisiológica, as suas variações e as suas percepções auditivas.

6. O fonema é concebido como unidade sonora, portanto material e próprio da palavra oral.

7. A produção fisiológica dos fonemas atrai os estudos linguísticos para a fisiologia dos órgãos do corpo humano. A Linguística, portanto, assume a primazia do estudo dos fenômenos da linguagem oral e de seus elementos constitutivos, entre os quais, os fonemas, os alofones e as sílabas.

8. O campo, portanto, é o das ciências da natureza, da produção dos sons e da linguagem oral.

9. Ao analisar as unidades constitutivas da linguagem escrita, a Linguística pode concebê-los como espelhos das unidades orais, isto é, o fonema gera o grafema, e a sílaba oral gera a sílaba escrita.

10. A Alfabetização Humanizadora — não-excludente e culturalmente diversa — elege, ao contrário, como objeto a linguagem escrita, suas unidades próprias e independentes — os caracteres, os sentidos compartilhados com a linguagem oral, os gêneros dos enunciados, a figura do Outro nas relações com a escrita, a cultura da vida na escola, e, sobretudo, os atos humanos com a escrita, manifestados objetivamente nos atos múltiplos de ler e de escrever.

11. Por todas essas escolhas, ela escapa dos estudos da fisiologia do corpo humano, dos sons da linguagem oral, das suas descrições e classificações e, assim, liberta, se aninha nas mentes humanas, na linguagem interior, na cultura de todas as pessoas, portanto, no campo impreciso, mas não menos científico, das ciências humanas.

12. Ao se situar no campo das ciências humanas, ela humaniza, não exclui ninguém, cultua a cultura de todas as crianças e a vida de todos os dias.

13. Não exclui quem não pode ouvir os fonemas, quem não pode ver os caracteres, quem não pode movimentar dedos e boca, quem raciocina de modo diverso, quem vive intensamente sua própria cultura.

14. Os caracteres, manifestação objetiva do signo ideológico na construção de enunciados organizados em gêneros, são figuras manipuláveis, unidades portadoras de sentido, para todos. Ninguém é excluído, porque os olhos podem manipulá-los por sensores óticos, os dedos manipulam caracteres, mesmo sem olhos para ver ou ouvidos para ouvir, mesmo sem boca para produzir sons.

15. Culturalmente, oferece as possibilidades a todas as crianças para que a alfabetização promova o seu desenvolvimento intelectual, com os pés apoiados em sua própria cultura.

16. Situada no campo científico das ciências humanas, a Alfabetização Humanizadora, não-excludente e culturalmente diversa, tende a provocar severas rupturas nas concepções de alfabetização e nas metodologias destinadas a alfabetizar as crianças brasileiras.

16.1. A ruptura pode ser percebida nas paliçadas da defesa, ainda dogmática e aparentemente inabalável, da concepção de que a língua escrita permanece como de natureza alfabética, por vincular grafemas a fonemas.

16.2. A ruptura pode ser percebida nas rachaduras dos argumentos que defendem a visão de que a alfabetização é científica e técnica, porque se baseia na língua oral audível, com evidente desprezo pela linguagem escrita como criação cultural humana, com autonomia de vida em relação aos elementos da língua oral. Esta ruptura permite que qualquer criança seja banhada pela linguagem escrita como portadora de sua cultura e de seus modos de pensar e de agir no mundo.

16.3. A ruptura impede que temas de ódio, egoísmo e violência ocupem lugar na escola e, em movimento inverso, inclui a amorosidade, a solidariedade, a diversidade humana e a paz.

16.4. A ruptura abala os princípios de teorias que tomam os estudos linguísticos fonêmicos como referência, tais como a do método fônico e a do construtivismo e, por essa razão, excludentes, porque priorizam aspectos biológicos e, na mesma toada, excluem culturas e modos de viver no mundo.

16.5. A ruptura permite aos alfabetizadores entenderem a linguagem escrita como plural, construída por unidades visíveis — os caracteres, que se tornaram unidades da escrita desde Gutenberg e se projetam nos processadores de texto para objetivação da linguagem escrita, de natureza semiótica, e também como instrumento de unidade de medida do tamanho dos textos. Os textos são medidos por caracteres, não por letras.

16.6. Esta ruptura é não-excludente, porque entende que as crianças nascem todas no mesmo mundo, todas já incluídas na sociedade. A nossa defesa é por uma concepção não-

excludente, isto é, que não exclui nenhuma criança, nem sua cultura, nem seu modo de viver no mundo desde o seu nascimento.

16.7. Esta ruptura permite que não se veja um corpo biológico da criança em funcionamento, com suas possibilidades e limites, mas uma mente inteligente, cultural, situada no cruzamento entre um tempo histórico e um lugar.

Com essas premissas, idealizamos uma prática pedagógica de alfabetização com um conjunto de caracteres gráficos. Não é uma simples prática pedagógica, mas uma visão estrutural que nos indica o caminho que aqui será apontado.

Para saber mais sobre nossos princípios indicamos as leituras abaixo:

ARENA, Adriana Pastorello Buim Arena. Pedagogia Freinet e o uso do alfabeto móvel: reparos necessários. *III Encontro da rede de movimentos Freinet da América: diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire / REPEF (Org.)*. – Itapetininga:

Edições Hipótese, 2022. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1KgQ7jzKytijKObqTRYVVbuwlZR43Pt3A/view?pli=1>>

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (14), 62-76, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.47249/rba2021528>>

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., et al. (Orgs.). *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276.

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo: Cortez, 2021.

## A manipulação de caracteres na alfabetização

Para o leitor bem entender esta exposição, é necessário que seja elaborada uma breve justificativa a respeito do tema. Por que **não** chamaremos de letras as pequenas figuras que não conservam, mesmo tendo o mesmo nome, as suas características figurais, volúveis como são as suas fontes de origem, históricas — carolíngias, góticas, romanas, etc.? Letras são mesmo letras, com seus próprios nomes, mesmo que tenham fisionomias distintas: A, a, a, a, a, A, a, A.

Mas as letras nunca estão sós quando são inscritas pelas pessoas sobre suportes. Elas vêm acompanhadas por outras figuras delineadas com traços semelhantes a elas: /, ), 8, ", @, “, —, %, \*, e por figuras, vazios longos entre outras figuras, o espaço, como este na sequência



deste enunciado . As letras, sozinhas, não são suficientes para que um texto seja escrito ou lido. Elas formam, por esse argumento, um conjunto de caracteres que fazem parte de outros conjuntos de caracteres, compondo com eles um conjunto maior, mutável e sempre realimentado por novos caracteres.

Entre fenícios e gregos, as figuras chamadas *letras*, modificadas pouco a pouco, tinham uma função específica: a de representar um som bucal articulado pelos órgãos na linguagem oral. Ao longo dos séculos, as figuras foram se modificando, ganhando nomes de maiúsculas ou de minúsculas, conforme sua função e, ao mesmo tempo, ganhando vida própria. Distanciaram-se de sua função primeira, a de fazer o aprendente a obedecer ao ouvido e à boca, para passarem a ter função outra, a de compor, como figura, outra figura maior, a palavra e seus sentidos, percebidos pelos olhos.

Como as letras já não bastavam para inscrever os sentidos, os homens, por absoluta necessidade visual de organizar o texto escrito para escrever ou para ler, criaram outras figuras que às letras se juntaram. Os traços obedeciam, como até hoje, ao movimento idiossincrático dos dedos de seu autor, ora legíveis para uns, ora ilegíveis para outros.

Os tipos móveis, criados por Gutenberg nos anos 1400, incluíram as letras e todas as outras figuras, razão por que os seus tipos móveis passaram a ser caracteres padronizados, lidos por qualquer um, porque o traço era previamente desenhado e padronizado. Com Gutenberg e com o livro impresso, a humanidade entrou no mundo dos caracteres tipográficos.

Embora as instituições escolares recebessem e ainda recebam livros impressos com caracteres tipográficos, a aprendizagem da escrita e sua inserção nos suportes continuou e continua sendo orientada por movimentos de dedos em torno de um antigo instrumento, o lápis, e com o emprego de um só conjunto de caracteres, as letras, porque a ideia subjacente a estes atos é que elas, as letras, continuam com a mesma função quando da invenção da escrita alfabética, isto é, a de representar um certo som, um certo fonema.

Seria interessante se os estudiosos da linguagem escrita, professores alfabetizadores incluídos, desconfiassem, por um só momento, que as crianças não necessitam somente de letras para escrever. Seria interessante observar se elas fazem perguntas ou pedidos de informações a respeito de caracteres que não sejam apenas as letras. Seria interessante, mais uma vez, levantar a hipótese de que elas podem não perguntar a si mesmas a que letra

corresponde um som, mas qual caractere deve ser posicionado na figura em construção para indicar os sentidos por elas pensados.

Os professores poderiam supor que as crianças não escutam sons escondidos nas figurinhas, nos caracteres chamados letras, mas veem essas figurinhas como peças figurativas de um quebra-cabeças, da mesma forma como compreendem o funcionamento dos outros caracteres, os que não representam sons, mas sentidos, como aqueles apresentados nos dois parágrafos iniciais desta exposição. Se a linguagem escrita for um imenso quebra-cabeças construído por caracteres e composta por conjuntos diferentes — ora letras, ora espaços, ora pontos, ora indicadores diretos de sentido representando dinheiro \$, porcentagem %, endereços eletrônicos @, ironia e estranhamento “, destaque \*, separações ( ) — a mente infantil vai se divertir ao manipular estes caracteres todos. Isto mesmo! Manipular caracteres, em vez de, tão somente, desenhá-los, como recomendavam as técnicas pedagógicas anteriores ao nascimento da tipografia.

A razão destas afirmações é clara como a luz que emana das lâmpadas *led*. As crianças têm de aprender a ler os caracteres impressos nas telas e nos demais suportes que circulam pelo mundo, uns em desuso mais avançado, outros mais lentos. A linguagem escrita que elas deverão aprender é esta que desfila diante dos olhos, organizadas em figuras chamadas caracteres, entre as quais está o espaço inserido entre as figuras. São figuras-caracteres já prontas, selecionadas com toques de dedos. Com elas as crianças podem compor, com alegria, um grande quebra-cabeças: o texto. A referência da aprendizagem da escrita pelas crianças é a própria linguagem escrita. Não é, portanto, a linguagem oral, como recomendam a cultura escolar, manuais e as teorias com os pés fincados em certas áreas da linguística.

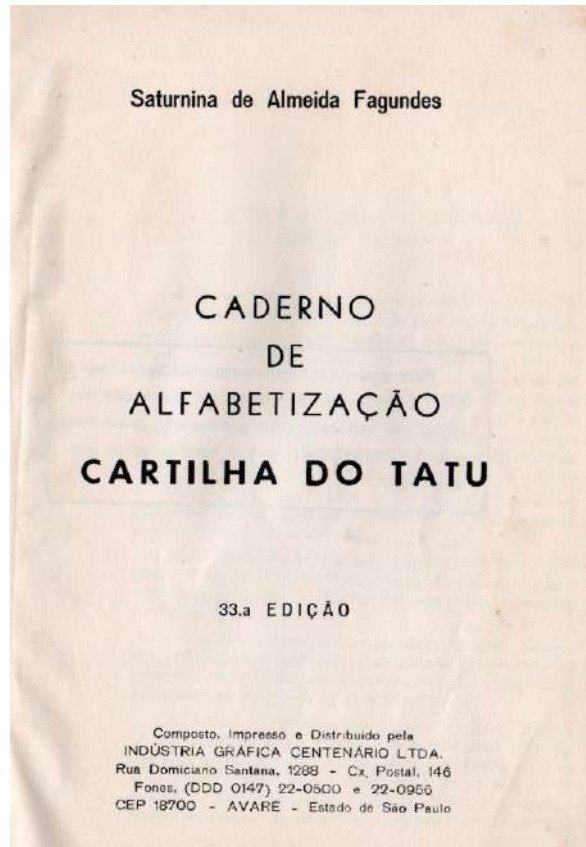
A referência para aprender a escrever, portanto, não são os elementos ouvidos emanados da linguagem oral, com a obrigação de serem desenhados pelas crianças, mas as unidades visuais constitutivas da linguagem escrita — os caracteres — para serem manipulados. Os caracteres, entre eles as letras, não procuram casamentos com sons, mas com os sentidos, razão original da criação da linguagem escrita.

Desde a era de Gutenberg, dos tipos e de caracteres móveis, a humanidade caminha para o tempo dos caracteres que compõem os textos nas telas. Quem escreve nos tempos atuais manipula caracteres, figuras constitutivas de um quebra-cabeças que vai sendo configurado pouco a pouco na mente de quem escreve.

E quais unidades eram manipuladas antes de os caracteres assumirem as funções de unidades da linguagem escrita e a primazia nos tempos digitais? Por incrível que possa parecer, não eram as unidades da escrita que assumiam as funções na construção da escrita, mas as unidades estranhas a ela, as unidades da linguagem oral. E nem unidades eram, mas elementos, porque não portavam sentidos. Unidades, ao contrário, portam sentidos.

Antes, eram as sílabas, mas não eram manipuladas, mas desenhadas. Elas eram elementos específicos da oralidade, não da escrita, porque sílabas são elementos da linguagem falada, não da escrita. Os gramáticos, em vez de observarem a própria escrita, tomaram os elementos da oralidade e os impuseram à escrita! As crianças foram, então, obrigadas a empregar unidades/elementos na escrita que a ela não pertenciam. E mais: as professoras ensinavam poucas composições silábicas, equivocadamente denominadas simples e complexas, entre todas, em números que ultrapassam a alguns milhares em um determinado idioma oral, como o português brasileiro. Incontáveis composições silábicas, que não cabiam e não cabem nas cartilhas, são as crianças as responsáveis por descobri-las. Conclusão: as palavras escritas não são compostas por unidades-sílabas. As palavras orais são.

Com o intuito de oferecer dados ao leitor para poder imaginar situações estranhas aos sentidos lógicos da vida humana, e a escritos não menos, reproduzimos uma página de uma cartilha de circulação regional, editada em Avaré, interior de São Paulo, no começo da segunda metade do século XX. As sílabas sonoras, como em todos os manuais de alfabetização, se tornam, no manual, as unidades determinantes das unidades de outra linguagem, a escrita. Esse procedimento gerava situações confusas, do ponto de vista da construção de sentidos, para as crianças de outrora. De outrora?



Fonte: Caderno de alfabetização: Cartilha do Tatu



Fonte: Caderno de alfabetização: Cartilha do Tatu

A manipulação sugerida de sílabas orais a serem transcritas para a escrita, em sequência cumulativa, propiciava bizarros e estranhos conjuntos de palavras como os que podem ser

observados pelo leitor. Crianças do século XXI, provavelmente, não estariam submetidas a essa metodologia de alfabetização.

A recomendação de transcrição das sílabas orais não se preocupa com a criação lógica de sentidos, e, por essa razão, gera escritas bizarras recomendadas pelas unidades da oralidade, sem preocupações com o ridículo. As sílabas, desde os gregos e da criação da escrita alfabética, não são as unidades da escrita, porque os gregos estabeleceram relações entre letras e fonemas, não entre sílabas escritas e sílabas orais! Elas continuam a ser, como sempre foram, uma das unidades da linguagem oral. As crianças dos tempos que já se foram, entretanto, eram obrigadas a criar o quebra-cabeças da linguagem escrita com essas peças silábicas da linguagem oral. Resultados possíveis:

*A macaca mamava. A vaca mata a macaca.*

A criação de sentidos, motivo que levou os seres humanos a criarem a escrita, foi então desprezado para dar lugar à criação de um enunciado estranho, incapaz de ser dito ou escrito na vida normal de todos os dias. Cremos ser necessário destacar que, de nosso ponto de abordagem, os olhos não veem as unidades orais silábicas quando olham para a escrita. Eles veem as unidades específicas da escrita, os caracteres, entre eles os que são chamados *letras*. Se assim os veem, quando as crianças leem, porque seriam elas obrigadas, ao escrever, a empregar unidades que não são as específicas da linguagem escrita?

### **Tateamento experimental com professoras**

Professoras sentem necessidade de passar por um tateamento experimental para bem compreender um novo conhecimento que venha a pôr em xeque verdades aparentemente consagradas. Idealizamos uma oficina para três grupos de professoras com três conjuntos: o primeiro com peças-sílabas (245), o segundo com alfabeto móvel (228) e o terceiro com caracteres (412), todos em madeira, com a recomendação de que cada grupo escrevesse o mesmo enunciado, cada um com seu conjunto. A diferença no número de peças de cada conjunto — alfabeto móvel e caracteres — se dá porque o número de caracteres gráficos existentes é maior que o de letras. Multiplicados de acordo com a frequência com que

aparecem na linguagem escrita, obtém-se maior número de caracteres que letras para que o enunciado sugerido fosse escrito. Em relação ao número de sílabas, seria impossível produzir todas elas, tantas são as possibilidades de combinação. Foram, por esse motivo, adquiridos dois conjuntos comumente encontrados em lojas virtuais. Como eles incluem também vogais, que não constam dos silabários vendidos no mercado e adotados por professores que lançam mão do método silábico, elas foram retiradas, porque a intenção era a de pôr em xeque a certeza dos professores de que somente com sílabas um enunciado possa ser escrito, no caso específico, aquele por nós sugerido: *“Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho!” Célestin Freinet*

As mesas devem ser dispostas no centro da sala, com espaçamento entre elas de maneira que todas as professoras dos grupos possam, depois de montado o enunciado, se posicionarem em um círculo rotativo para ver e ouvir o que cada grupo sentiu ao manipular as unidades que tinham à disposição.

A primeira experiência realizada com essa oficina foi em fevereiro (2023) na cidade de Urbano Santos, Maranhão, durante uma jornada de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município.

Neste livro, trazemos fotos com dados de uma situação de formação com um grupo de professoras que se inscreveram no ateliê — *Alfabetização na perspectiva da Pedagogia Freinet: alfabeto móvel ou conjunto de caracteres?* — realizada no evento “A Pedagogia Freinet no chão da escola: democracia, trabalho e cooperação”, Campinas, São Paulo, em julho de 2023.

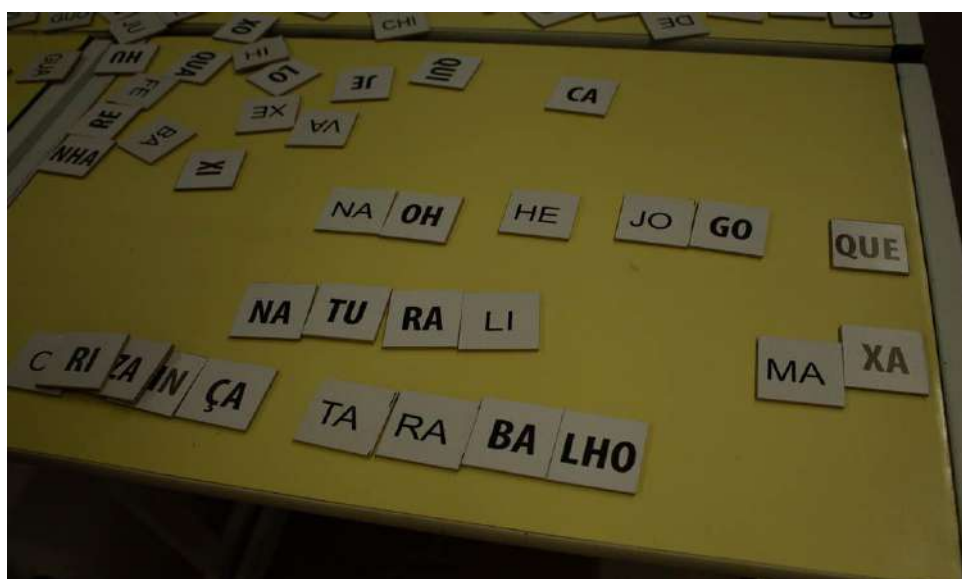
## **Manipulação de sílabas**

Fizemos a proposta de escrita para que um grupo escrevesse um enunciado com combinações silábicas. A sugestão era que as professoras escrevessem uma afirmação de Freinet (1896-1966), escrita e visível na lousa, acompanhada do nome do autor, como indicamos acima: *“Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho!” Célestin Freinet*. Oferecemos às professoras dois conjuntos de sílabas em MDF, vendidos no mercado, perfazendo ao todo 245 peças, como já informamos. Esses conjuntos incluíam as chamadas, equivocadamente, de sílabas simples, e as consideradas, injustificadamente, de complexas.

As docentes do grupo não conseguiram escrever o enunciado sugerido com as peças a elas postas à disposição. Por quê? Resposta clara e direta: é impossível escrever palavras combinando apenas sílabas. Estas são milhares e nem assim dão conta das necessidades de composições figurativas das palavras. A foto a seguir demonstra o que afirmamos.



Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth Silva.



Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth Silva.

### Manipulação de letras móveis

Em tempos mais recentes, a partir da década de 1980, com a chegada do construtivismo em terras brasileiras, as unidades/elementos para escrever e ler deixaram de ser as sílabas por recomendações oficiais e por áreas da educação no mundo acadêmico. As letras, ainda

não compreendidas como caracteres, mas como correspondentes a fonemas e alofones, ocuparam, então, o lugar das sílabas. O alfabeto móvel representa este momento histórico, mas a mudança não foi radical, porque se deu apenas na escolha da unidade sonora a ser transcrita: as unidades sonoras, o fonema e seus alofones, continuaram a determinar a unidade da escrita a ser inscrita, a letra, em respeito ao princípio alfabético inventado pelos gregos.

As inconsistências na representação, letra sem fonemas e fonemas sem letras correspondentes, por exemplo, expuseram as contradições do sistema de escrita concebido dessa forma. Se um sistema (o da escrita) abre mão de suas unidades para se submeter às unidades de um outro (o da oralidade), certamente tudo vai desembocar em contradições, em explicações e em historinhas mirabolantes, fantasiosas e caricatas inventadas e ditas pelas bocas, todos os dias, de quem ensina, quando enfrenta perguntas desconcertantes das crianças inteligentes que exigem explicações a respeito do emprego da letra **h** em *hora*; da letra **e** para representar o alogone *i* pronunciado em *pexi/e*, e ter de escrever um *i* inexistente na pronúncia; da letra **t** para representar **tch** em *gentchi/gente*, e por que as letras **p** e **b** brigaram, de verdade, com a letra **n** para serem amigas da letra **m**. E, a mais frequente de todas: — Por que, professora, a gente não escreve com a letra **n** se a gente fala **muinto**.

Tal como as unidades silábicas obedientes às sílabas sonoras, as unidades letras obedientes aos fonemas, com o chamado *alfabeto móvel*, limitam o desejo humano no ato de escrever. Novamente é necessário reafirmar que o ato de ler não vê letras, mas caracteres, nos enunciados escritos. Entretanto, para escrever, considerada a orientação construtivista, são oferecidos apenas os caracteres-letras-maiúsculas. Há, claramente, inconsistências entre o que a criança vê nos textos escritos que circulam na vida — com caracteres múltiplos, letras maiúsculas e minúsculas — e o que ela é obrigada a manipular!

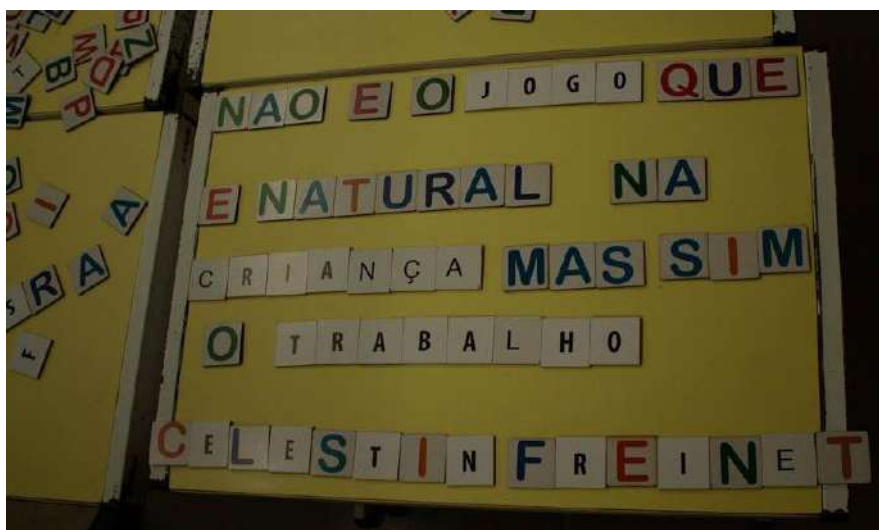
A letra do alfabeto móvel não porta sentido, porque tem a função explícita de representar sons, por isso é sempre proposta em formato maiúsculo. Ela não tem outra função, exceto a de representar o fonema ou o alogone. Não há, no conjunto do alfabeto móvel, caracteres do tipo à, á, â, ã, a, A, Á, À, Â, mas apenas A. É uma clara limitação que impede a apropriação da escrita real vista nos enunciados impressos que circulam no cotidiano da vida.

Fizemos a mesma proposta de escrita do enunciado anterior (com sílabas), mas agora com alfabeto móvel, com outro grupo, simultaneamente. Igualmente, oferecemos às



professoras dois conjuntos de alfabeto móvel em MDF, vendidos no mercado, perfazendo ao todo 228 peças. As professoras manipularam rapidamente as letras maiúsculas e compuseram a afirmação de Freinet e o nome do autor.

Enquanto as que manipulavam sílabas sofriam por não conseguir compor o enunciado tal como elas o tinham diante dos olhos, escrito na lousa, as que lidavam com o alfabeto móvel desempenharam rapidamente a tarefa. Apesar de a composição ser feita rapidamente pelos participantes, as letras não correspondiam ao modo como a afirmação circula nos livros da pedagogia Freinet. Faltavam os caracteres complementares e as minúsculas. Este tipo de registro gráfico se dissocia do modo como as pessoas inscrevem, na vida cotidiana, as marcas gráficas nos suportes. Portanto, não era um enunciado da linguagem escrita autêntico, como é possível ser verificado na foto a seguir.



Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth Silva.

Destes conjuntos de letras manipuláveis do alfabeto, chamados pelas professoras e por teóricos pelo nome de *alfabeto móvel*, não foi possível escrever, na oficina, a afirmação tal como se manifesta na realidade: “*Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho!*” seguida do nome do autor: *Célestin Freinet*. Na foto a afirmação foi construída com os caracteres-letas. Aqui, nas linhas acima, nós a digitamos com o emprego dos caracteres do Word. Basta o leitor comparar para verificar que os registros não correspondem.

É possível pronunciar as duas afirmações quase da mesma forma, mas os registros gráficos são distintos em relação ao emprego de maiúsculas e de sua função; dos caracteres **é**; da falta de **vírgula** e **ponto final**; e do **emprego das minúsculas**, como acontecem nos escritos reais. Com as minúsculas e as maiúsculas empregadas em suas funções

convencionais — iniciar frases e indicar nomes próprios —, desde sempre as crianças poderão ler os livros que circulam socialmente, escritos em dupla caixa e, também, escrever seus enunciados, desde o início, fazendo essa distinção. Conclusão: os caracteres-letas são insuficientes para o registro da linguagem escrita. E por quê? Por uma simples razão: a sua função é a de reproduzir fonemas e alofones, mas não a de construir linguagem escrita. Por isso, é possível quase pronunciá-las do mesmo modo. Quase. Só são pronunciados quase da mesma forma, porque locutor não obedece à construção feita com letras móveis. Ele recorre, para pronunciá-los, à sua experiência como falante e aos sentidos da escrita.

Mais um dado para reflexão. Quando metodologias recomendam o emprego do alfabeto móvel, em realidade, as professoras e os professores não cumprem a recomendação à risca, porque introduzem outra letra inexistente no alfabeto exposto costumeiramente em sala de aula: introduzem **ç**. O argumento é que se trata da mesma letra **c** acrescida de um sinal chamado **cedilha**. Na verdade, assim escrito, o **ç** torna-se outra letra, distinta de **c**, portanto, outro caractere. Se assim os professores a introduzirem para compor textos, há, em consequência, alteração da quantidade de letras que formam o alfabeto. Isso pode ser visto, na foto anterior, na palavra **criança**.

As crianças ensinadas a pronunciar os caracteres-letas sofrem porque não têm os caracteres todos, reais, como referência. Como saber se seria **e (som fechado)** ou **é (aberto)** a pronúncia dessas palavras no texto? As crianças não obedecem, na pronúncia, à escrita feita com as letras móveis. Por quê? Porque a referência da pronúncia é a língua oral, não a escrita. Do mesmo modo, a referência da escrita é a própria escrita vista pelos olhos, inscrita em incontáveis suportes.

## **Manipulação de caracteres**

Diferentemente das unidades-sílabas e das unidades-letas-maiúsculas, os caracteres inventados pelos tipógrafos, redimensionados pelos aplicativos digitais, são empregados nos textos escritos e, por essa razão, deveriam ser os mesmos a serem manipulados pelas crianças durante o processo de objetivação da escrita construída em sua mente, com a origem na linguagem interior.

A unidade da escrita dos enunciados da vida são os caracteres. Por que na escola deixam de ser? Por que, na escola, há um processo reducionista em relação ao objeto a ser analisado, conhecido e tomado como referência? As respostas, claro, podem ser encontradas no cultivo da visão única, padronizada e inquestionavelmente aceita de gramáticos, de linguistas, de formuladores de políticas públicas, de teóricos, de estudiosos acadêmicos, de professores, e, sobretudo, de elaboradores de manuais que *alfabetam* pelo país.

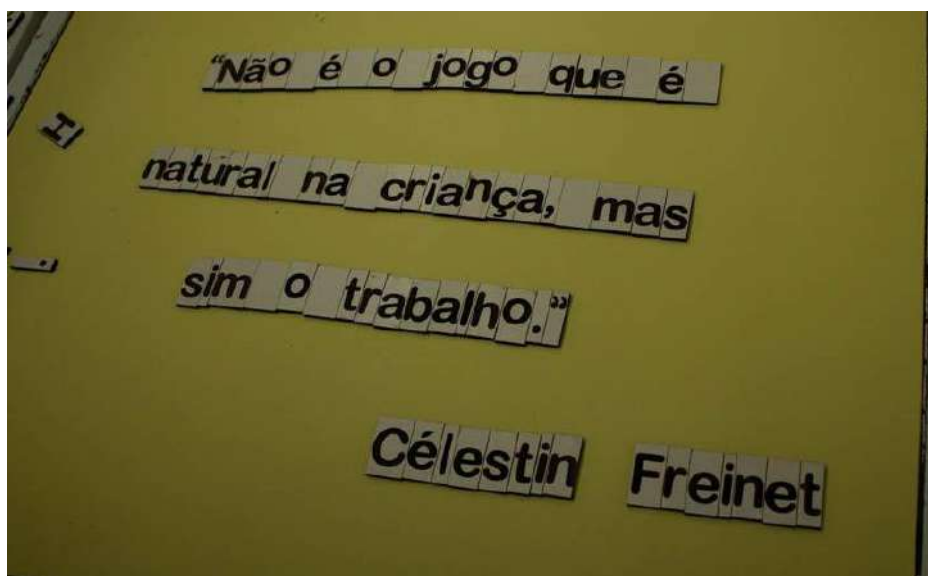
Qual seria a função do registro gráfico com caracteres da linguagem escrita? Resposta: A função é a de trocar sentidos com o outro, a de dialogar com o outro, sem a preocupação com a representação dos sons. Ao contrário, o que está em cena é a representação dos sentidos, os mesmos sentidos encontrados na linguagem oral, os sentidos elaborados na linguagem interior, onde tanto a linguagem oral quanto a escrita marcam encontro.

Exposto de outro modo: a linguagem oral revela os sentidos da linguagem interior por meio de combinação de fonemas e alofones, próprios da oralidade; a linguagem escrita revela os sentidos da linguagem interior pela combinação de caracteres, próprios da escrita. Simples assim. Cada um com sua unidade material específica, bebendo na mesma fonte. Conclusão: a fonte das unidades e dos sentidos da linguagem escrita não são os elementos da linguagem oral. Ambas, a linguagem oral e a linguagem escrita, bebem na mesma fonte: na linguagem interior, isto é, na mente humana.

Os textos que circulam nos livros e nos materiais impressos na escola são compostos apenas por letras ou pelo conjunto de caracteres tipográficos ou digitais? Resposta: Por caracteres, e tantos são eles que alguns de nós, usuários, nem sabemos o nome, mas sabemos empregá-los, como &.

Quando propusemos nesta oficina a escrita para um outro grupo de professoras com o conjunto de 412 caracteres — encomendados por nós e confeccionados em MDF (não existem no mercado, porque não há demanda), conforme mostra a figura a seguir — as reações foram visíveis: a de alegria como se montassem quebra-cabeças com peças que correspondiam ao texto de referência; havia sentidos nos escritos; os caracteres estavam todos à disposição para manipulação e construção da palavra, uma das figuras de um quebra-cabeça maior e de todo o conjunto. Dedicaram um tempo um pouco maior para escrever o enunciado do que o tempo gasto pelas que empregaram o alfabeto móvel. E por quê? Havia maior complexidade na construção, porque havia mais unidades a manipular, as que não

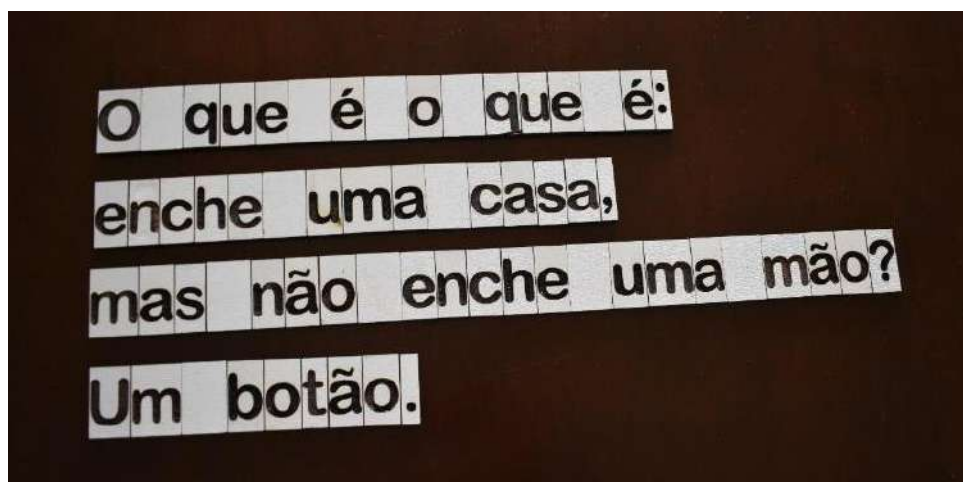
tenham nenhuma representação sonora, mas indispensáveis, como os leitores podem analisar na foto a seguir.



Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth Silva.

Diferentemente do alfabeto móvel, há aqui muito mais caracteres neste conjunto de sentidos, como por exemplo: letras maiúsculas, letras minúsculas, espaços definidores do conceito de palavra — espaço em branco —, palavras configuradas por caracteres-letas com hastes para cima e para baixo da linha de referência, aspas, ponto final, vírgula. Podem ser manipulados sem necessidade de serem desenhados por mãos infantis acuadas por ausência de coordenação no movimento de rotação e translação do lápis.

Na figura a seguir, na escrita de uma *adivinha*, o quebra-cabeças é maior, com disposição gráfica específica do gênero, com emprego de caracteres-espacos variados.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriana Pastorello Buim Arena.

Há, entretanto, uma pergunta desconcertante: por que não lidar com o teclado de celulares e manipulá-los, ou com os de computadores, ou com os dos tablets para escrever em sala de aula, em vez do uso de caracteres feitos em papel ou madeira? Resposta: a cultura escolar não permite abertamente o uso de alguns teclados, notadamente o do celular. Toda nova tecnologia, como todo novo gênero, sempre passa pela censura, pela reprovação, pelo impedimento, pela rejeição, pela desconfiança. O cinema, a televisão e os gibis passaram pelo mesmo processo, até que uma geração de gestores, intelectuais e docentes cederam, graças à inexorabilidade do tempo, o seu lugar na cultura escolar.

Aplica-se então, o ditado, velho, gasto e fora de época, que poderia ser até escrito aqui com os caracteres: *Quem não tem cão, caça com gato*. Deste modo, quem não tem teclado para oferecer às crianças, pode bem pedir a construção de caracteres em MDF, como ilustram as figuras a seguir.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriana Pastorello Buim Arena.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriana Pastorello Buim Arena.

Este conjunto pode ser armazenado em sacos, guardados nos armários das salas, como podem ser vistos nas figuras seguintes.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriana Pastorello Buim Arena.

O emprego do teclado dos dispositivos digitais tem enorme vantagem. Os caracteres podem ser manipulados em quantidade ilimitada e em variedades diferenciadas de acordo com a necessidade. Os conjuntos em MDF são limitados, por isso somente permitem escritas de enunciados curtos, sem que sejam desprezados os gêneros. Podem ser registrados slogans, cartazes, provérbios, adivinhas, quadrinhas, nomes de lojas, de programas de tv,

manchetes de jornais murais, etc. São construídos como quebra-cabeças, mas sofrem do mal das criações efêmeras. Depois de construídos serão desarrumados, desarranjados, para que outras escritas sejam registradas.

Uma boa conduta é, então, ensinar as crianças a praticar os antigos movimentos de rotação e de translação com o lápis, e o ensino das formas de desenho das letras e dos demais caracteres, de acordo com a fonte que a mãozinha de cada uma permite fazer, respeitando a relação entre minúsculas e maiúsculas, com traços chamados cursivos ou os utilizados pela tipografia ou dispositivos digitais. Podem usar os olhos, os pés, caso seus movimentos com as mãos sejam biologicamente restritos. Não há restrições biológicas para as manipulações porque a fonte da escrita é a linguagem interior e com a ajuda da tecnologia o corpo encontra os caminhos para a manipulação dos caracteres e a manifestação exterior e concreta dos enunciados.

As crianças aprendem, deste modo, várias formas de registro, mas a referência primeira será a manipulação. Não passa pela mente delas a necessidade de tentar desenvolver algum traço de consciência fonológica. Passam longe da obrigação de se tornarem pequenos linguistas obrigados a isolar fonemas, surdos ou sonoros, e a abstrai-los para compreender o que são alofones, como recomenda a BNCC. (Na palavra *tapete*, no falar paulista interiorano, o mesmo caractere *t* corresponde a alofones distintos, como os dois caracteres e também correspondem a alofones diferentes. A primeira letra **t**, na palavra *tapete*, corresponde na oralidade a um som específico, o que é comumente ensinado em salas de aula. A mesma letra **t**, no final da mesma palavra, corresponde a um outro conjunto de sons, nunca ensinado por professora alguma.

Em vez de tentar se tornar precocemente um linguista, mais fácil será se a criança manipular visualmente os caracteres vinculados aos sentidos, não aos sons. Aí terá uma explicação simples da professora, bem direta, sem cair em armadilhas: *Tapete* se escreve assim. Simples assim. Não exclui nenhum falar deste imenso país.

Quantos caracteres seriam suficientes para bem lidar com eles em sala de aula?  
Resposta: Para se escrever uma quadrinha de *Ciranda, Cirandinha*:

*Ciranda, Cirandinha  
Vamos todos cirandar.  
Vamos dar a meia volta  
Volta e meia vamos dar.*

serão necessários os seguintes caracteres e suas quantidades em minúsculas e maiúsculas.

a – 16	i – 6	r – 6
c – 3	l – 2	s – 4
d – 6	m – 5	t – 3
e – 3	n – 4	v – 5
h – 1	o – 7	espaços – 11

Na fabricação dos caracteres em MDF é preciso atentar para o espaço distintivo entre **n** e **u**, entre **i** e **l**. Estes caracteres têm a mesma aparência, mas não são intercambiáveis em virtude do espaço acima ou abaixo da linha imaginária de referência.

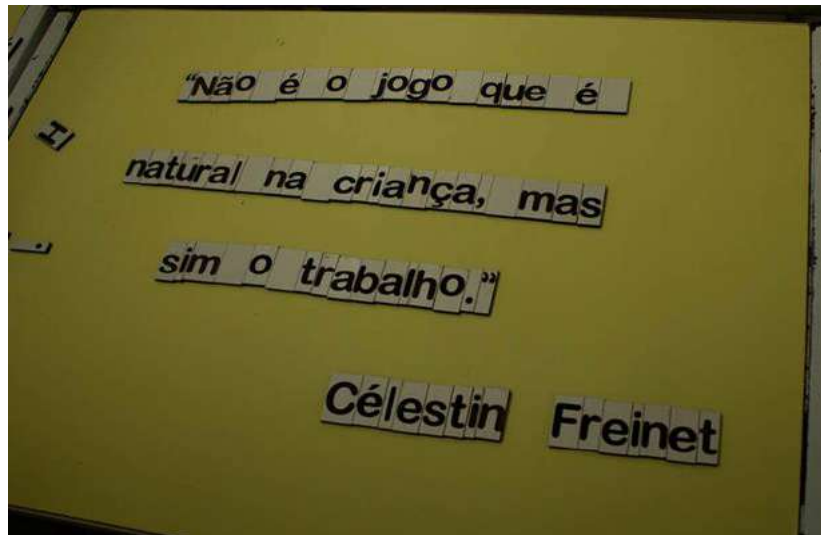


Fonte: Arquivo pessoal de Adriana Pastorello Buim Arena.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriana Pastorello Buim Arena.





Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth Silva.

Retomando a produção escrita das professoras que usaram o conjunto de caracteres, é possível perceber que a letra **o**, da palavra *não*, está desalinhada, e a letra **u** foi empregada como **n** na palavra *criança*, porque o valor da linha de referência não foi respeitado.

O conjunto de caracteres em papel plastificado também pode ser uma possibilidade de construção. A quantidade suficiente para escrita de provérbios, slogans, quadrinhas, títulos, nomes de lojas ou cartazes é a indicada no item a seguir.

Caso a professora queira experimentar, basta imprimir e recortar os quadros que virão nas próximas páginas! Mãos à obra, gente!

## Inventário – Conjunto de caracteres (MDF ou papel plastificado)

### Letras

A (2) À (5) Á (5) a (8) â (5) à (5) á (5) ã (5)	N (2) n (5)
B (2) b (5)	O (2) Ó (2) o (8) ó (5) ô (5) õ (5)
C (2) c (5) ç (5)	P (2) p (5)
D (2) d (5)	Q (2) q (5)
E (2) É (5) e (8) é (5) ê (5)	R (2) r (5)
F (2) f (5)	S (2) s (5)
G (2) g (5)	T (2) t (5)
H (2) h (5)	U (2) Ú (5) u (8) ú (5)
I (2) i (8) í (5)	V (2) v (5)
J (2) j (5)	W (2) w (5)
K (2) k (5)	X (2) x (5)
L (2) l (5)	Y (2) y (5)
M (2) m (5)	Z (2) z (5)

### Demais símbolos

Espaço em branco (40)	- (4)	+ (2)
. (20)	— (6)	& (2)
, (6)	° (2)	§ (2)
; (4)	ª (2)	§ (2)
: (4)	“ ” (20 pares)	@ (2)
? (4)	# (2)	* (2)
! (4)	{ } (1 par)	= (2)
	[ ] (1 par)	% (2)
	( ) (1 par)	

Conjunto de caracteres para impressão

A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L
N	O	P	R	S	T
U	V	X	Z	Y	
A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L
N	O	P	R	S	T

U	V	X	Z	Y	
---	---	---	---	---	--

M	W	Q	M	W	Q
---	---	---	---	---	---

a	b	c	d	e	f
g	h	i	j	k	l
n	o	p	r	s	t
u	v	x	z	y	
a	b	c	d	e	f

g	h	i	j	k	l
n	o	p	r	s	t
u	v	x	z	y	
a	b	c	d	e	f
g	h	i	j	k	l
n	o	p	r	s	t
u	v	x	z	y	
a	b	c	d	e	f

g	h	i	j	k	l
n	o	p	r	s	t
u	v	x	z	y	
a	b	c	d	e	f
g	h	i	j	k	l
n	o	p	r	s	t
u	v	x	z	y	

m	w	q	m	w	q
m	w	q	m	w	q
m	w	q			

À	À	À	À	À
Á	Á	Á	Á	Á
Ó	Ó	Ó	Ó	Ó
É	É	É	É	É

Ú	Ú	Ú	Ú	Ú
---	---	---	---	---

í	í	í	í
---	---	---	---

a	a	a	a	a	é	é	é
a	a	a	â	â	é	é	è
â	â	â	à	à	è	è	è
à	à	à	á	á	è	ç	ç
á	á	á	ã	ã	ç	ç	ç



ã	ã	ã	ç	e	e	e	e
e	e	e	e				

i	i	i	i	i	i	i	í	í	í
í	í	í							

o	o	o	o	o	o	o	o
ó	ó	ó	ó	ó	ô	ô	ô
ô	ô	õ	õ	õ	õ	õ	u

u	u	u	u	u	u	u	ú
ú	ú	ú	ú				

—	—	—	—	—
&	&	#	#	@
@	*	*		

“	“	“	“	“	“	“	“	“	“
”	”	”	”	”	”	”	”	”	”

“	“	“	“	“	“	“	“	“	“
”	”	”	”	”	”	”	”	”	”
{	}	[	]	(	)	\$	\$	§	§
+	+	=	=	%	%				



?	?	?	?	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	,	,	,	,

,	,	;	;	;	;	:
:	:	:	!	!	!	!

-	-	-	-	o	o	a	a
---	---	---	---	---	---	---	---

Esta obra não foi planejada para ser impressa, mas somente para ser editada como e-book, porque os autores têm a intenção de que ela se torne apoio teórico para docentes e fonte de material para impressão ou construção de conjuntos de caracteres em madeira ou papel. Há uma razão para isso. Costumeiramente, as crianças são orientadas a empregar, na alfabetização, sílabas ou letras maiúsculas como unidades da linguagem escrita. Nesta obra, a opção pela manipulação das unidades se dá pelos caracteres, que incluem todos os sinais, com funções específicas, empregados em enunciados reais. Esta opção resulta de leituras, de diálogos e de reflexões dos autores a respeito dos fundamentos de um processo humanizador de alfabetização e de escolhas das unidades reais da linguagem escrita.