



**Reitora da UFMG** Ana Lúcia Gazzola  
**Vice-reitor da UFMG** Marcos Borato

**Pró-reitor de Extensão** Edison José Corrêa  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Maria das Dores Pimentel Nogueira

**Diretora da FaE** Ângela Imaculada de Freitas Dalben  
**Vice-diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha

**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva  
Ministro da Educação: Tarso Genro  
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes  
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp  
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Magda Becker Soares

Antônio Augusto Gomes Batista

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

Ministério  
da Educação



S676a Soares, Magda.

Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-03-3

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa Escrita - Estudo e ensino 4. Professores - Formação continuada I. Título. II. Batista, Antônio Augusto Gomes. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

## FICHA TÉCNICA

### Coordenação

Maria da Graça Costa Val

### Revisão

Maria da Graça Costa Val

Heliana Maria Brina Brandão

### Leitor Crítico

Marco Antônio de Oliveira

### Projeto Gráfico

Marco Severo

### Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333  
[www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) - [ceale@fae.ufmg.br](mailto:ceale@fae.ufmg.br)

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

## u | SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	7
INTRODUÇÃO	11
1. O QUE DIFERENCIA ALFABETIZAÇÃO DE LETRAMENTO?	15
2. O QUE É ALFABETIZAÇÃO?	17
3. QUAIS OS FUNDAMENTOS DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO?	27
3.1 Como aprendemos a linguagem escrita?	33
3.2 O que aprendemos quando nos alfabetizamos?	45
4. O QUE É LETRAMENTO?	49
5. APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	55
APÊNDICE	59
SUGESTÕES DE LEITURA COMPLEMENTAR	65



## U | APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Este Programa de Formação Continuada destina-se à formação de docentes e especialistas e ao aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e das séries iniciais (ou dos Ciclos Iniciais) do Ensino Fundamental, na área da **alfabetização** e do **letramento**. O Programa é de natureza semi-presencial e, nesta primeira etapa, tem como base material oito cadernos impressos. Os participantes aprovados receberão certificado da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, quando da conclusão do curso.

A proposta do Ceale considera que a formação continuada de professores deve caracterizar-se por quatro pontos fundamentais:

- 1) realizar-se em caráter permanente e, preferencialmente, em serviço;
- 2) voltar-se para o crescimento profissional e pessoal dos educadores;
- 3) envolver um processo permanente de experimentação e reflexão na ação pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação brasileira;
- 4) ter como centro a prática de ensino e a experiência do educador, para, com essa base, favorecer a ampliação dos referenciais teóricos e culturais dos docentes e de sua autonomia no trabalho e em sua própria formação.

Para cumprir esses requisitos, o Ceale preparou esta primeira coleção de oito cadernos, que se destina à formação teórica do professor e discute conceitos fundamentais para a compreensão do que sejam os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, o objetivo de formação teórica não distancia os cadernos da prática de sala de aula. Pelo

contrário, o que eles buscam, primordialmente é articular a teoria com suas possibilidades práticas, explorando situações escolares que poderiam ser compreendidas e/ou alteradas em função da reflexão teórica, além de propor e discutir atividades e exercícios.

Esses cadernos se organizam segundo uma estrutura básica que permitirá ao formador e ao professor fazerem levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema; situarem a temática na área de conhecimento a que pertence; conhecerem os objetivos de cada caderno; realizar exercícios de aplicação, que podem se referir à revisão de conceitos, à reflexão sobre o processo de aprendizagem, a pesquisas e aplicações práticas na sala de aula.

Visando atender as diferentes demandas das redes de ensino, o Ceale elaborou esta primeira etapa do Programa com uma estrutura maleável, própria para se adequar à diversidade da realidade brasileira. Assim, os oito cadernos podem se organizar diferentemente, de modo a compor três cursos distintos:

- 5) **Alfabetização e letramento: fundamentos teórico-metodológicos e práticas** (8 cadernos), com carga horária de 140h (76h presenciais + 64h não-presenciais)
  - u Caderno 1: *Alfabetização e letramento* (Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista)
  - u Caderno 2: *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro)
  - u Caderno 3: *Língua, texto e interação* (Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira)
  - u Caderno 4: *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita* (Marco Antônio de Oliveira)
  - u Caderno 5: *Leitura como processo* (Delaine Cafiero)
  - u Caderno 6: *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução* (Martha Lourenço Vieira e Maria da Graça Costa Val)
  - u Caderno 7: *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade)
  - u Caderno 8: *A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva)



- 6) **Alfabetização e letramento: fundamentos psico-lingüísticos e práticas** (6 cadernos), com carga horária de 108h (60h presenciais + 48 não-presenciais)
- u Caderno 1: *Alfabetização e letramento* (Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista)
  - u Caderno 2: *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro)
  - u Caderno 3: *Língua, texto e interação* (Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira)
  - u Caderno 4: *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita* (Marco Antônio de Oliveira)
  - u Caderno 5: *Leitura como processo* (Delaine Cafiero)
  - u Caderno 6: *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução* (Martha Lourenço Vieira e Maria da Graça Costa Val)
- 7) **Alfabetização e letramento: fundamentos metodológicos e práticas** (4 cadernos), com carga horária de 76h (44h presenciais + 32h não-presenciais).
- u Caderno 1: *Alfabetização e letramento* (Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista)
  - u Caderno 2: *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro)
  - u Caderno 3: *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade)
  - u Caderno 4: *A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva)

Cada um dos oito Cadernos apresenta-se em duas versões: uma para o professor que fará o curso e outro para o formador responsável por ministrá-lo. O Caderno do Formador traz o mesmo conteúdo do Caderno do Professor, acrescido de orientações e comentários específicos para quem vai encaminhar o Curso.

Esperamos que nossos Cadernos cumpram os objetivos para os quais foram elaborados, sendo efetivamente úteis ao seu projeto individual de aperfeiçoamento profissional e ao projeto coletivo de Formação Continuada de Professores assumido por sua escola e seu município.



## U | INTRODUÇÃO

O que são a alfabetização e – esse novo conceito – o letramento? Em que consiste alfabetizar e letrar? Que conhecimentos e capacidades estão envolvidos na alfabetização e no letramento? Qual a importância desses conceitos para a prática de ensino da linguagem escrita?

Discutir, sob um ponto de vista teórico, respostas a essas perguntas é o objetivo central deste Caderno. Você pode estar pensando: para que discutir teoricamente, para que discutir conceitos se os problemas em sala de aula são tão urgentes que queremos respostas práticas e não teóricas?

Acreditamos que há duas razões que justificam o exame teórico dos conceitos de alfabetização e letramento.

A primeira delas é que uma adequada reflexão sobre diretrizes metodológicas, bem como uma consciente tomada de decisões, em sala de aula, pressupõe, dentre outros fatores, o conhecimento dos fundamentos teóricos que deram origem a essas diretrizes metodológicas, que podem dar base a decisões em sala de aula, que podem justificar direções seguidas.

Em outras palavras: metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. Assim, conhecimentos de natureza teórica são um elemento importante para a construção de uma atuação autônoma de qualquer professor e, por isso, devem integrar sua formação.

A segunda razão está relacionada ao desenvolvimento, posterior a este curso, de **sua formação continuada ou permanente**, na área de alfabetização. Habitualmente, parte

importante do material – livros, artigos e revistas acadêmicos – que podem auxiliá-lo nessa tarefa de permanente formação são pouco acessíveis se você não dominar algumas das referências teóricas que orientam a produção desses trabalhos ou se você não conhecer as relações que se estabelecem entre eles.

Quer dizer: se você desconhecer aspectos dos fundamentos teóricos da área, ficará muito difícil dar prosseguimento, com autonomia, a sua formação.

É por essas duas razões, portanto, que nos voltaremos, agora, para pressupostos teóricos que podem fundamentar sua atuação como alfabetizador. Vale a pena lembrar: esses pressupostos podem auxiliá-lo a assegurar sua autonomia na condução de seu trabalho em sala de aula e no desenvolvimento de sua formação continuada.

Discutiremos esses pressupostos da seguinte forma. Daremos atenção aos dois principais conceitos em torno dos quais se organiza a discussão sobre o ensino-aprendizado da linguagem escrita: os conceitos de alfabetização e de letramento.

Nos estudos atuais sobre o ensino da linguagem escrita, há diferentes modos de abordar e de compreender esses dois conceitos. Não seria possível – e, a nosso ver, nem necessário – examinar todas essas diferentes perspectivas. Por isso, exploraremos a perspectiva que nos parece mais relevante para auxiliar o trabalho do professor em turmas de alfabetização. Sempre que tratarmos, porém, de pontos controversos, procuraremos evidenciá-los, remetendo a esses outros pontos de vista e a textos por meio dos quais você poderá estudá-los de modo mais aprofundado, se desejar.

Ao longo do trabalho com este Caderno, esperamos que você seja capaz de:

- u compreender e distinguir os conceitos de alfabetização e letramento;
- u identificar os principais fundamentos teóricos que sustentam os dois conceitos, para que possa aprofundar o seu domínio;
- u compreender as relações entre alfabetização e letramento;
- u identificar as conseqüências desses conceitos no processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita.

Para possibilitar que esses objetivos sejam alcançados, o Caderno se organiza em cinco seções:

- u na primeira seção, introduziremos os conceitos de alfabetização e letramento;

- u na segunda seção, discutiremos o conceito de alfabetização;
- u na terceira seção, aprofundaremos esse conceito, identificando os principais conhecimentos, capacidades e processos envolvidos no ensino-aprendizado da linguagem escrita;
- u na quarta seção, analisaremos esse conceito novo, denominado letramento;
- u na quinta e última seção, discutiremos as relações entre alfabetização e letramento no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita.



# 1 | O QUE DIFERENCIA ALFABETIZAÇÃO DE LETRAMENTO?

## ATIVIDADE 1

---

Uma professora de crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita elaborou um diagnóstico do nível em que se encontravam seus alunos. Leia a descrição que ela fez de algumas crianças:

a) Distribua essas seis crianças nos seguintes grupos:

**Grupo 1:** crianças que já se apropriaram do sistema de escrita e se envolvem em práticas de leitura e de escrita

**Grupo 2:** crianças que já se apropriaram do sistema de escrita, mas não se envolvem em práticas de leitura e de escrita

**Grupo 3:** crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, mas se envolvem em práticas de leitura e de escrita

**Grupo 4:** crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, nem se envolvem em práticas de leitura e escrita.

- b)** Os conceitos de alfabetização e letramento vão ser discutidos nas seções seguintes, mas tente já inferir:
- u Em que grupo(s) as crianças já adquiriram o sistema de escrita – já avançaram no processo de alfabetização?
  - u Em que grupo(s) as crianças ainda não adquiriram o sistema de escrita – ainda estão no início do processo de alfabetização?
  - u Em que grupo(s) as crianças já compreendem os usos da linguagem escrita e já se interessam pelas práticas de leitura e de escrita – já se envolvem em práticas de letramento?
  - u Em que grupo(s) as crianças não se interessam pelos usos da linguagem escrita, não participam de práticas de leitura e escrita – não se envolvem em práticas de letramento?
- c)** Com base nas duas questões anteriores, você pode já tentar formular, por inferência, as diferenças entre estes dois processos – alfabetização e letramento. Responda à pergunta seguinte e guarde sua resposta: ao final deste Caderno, você voltará a ela, e poderá verificar se acertou, nas inferências feitas neste momento inicial.
- u Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?
  - u Uma criança pode estar ainda em processo de alfabetização, mas já manifestar comportamentos de letramento?
  - u Uma criança pode estar já alfabetizada, mas não manifestar comportamentos de letramento?



## 2 | O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

### ATIVIDADE 2

---

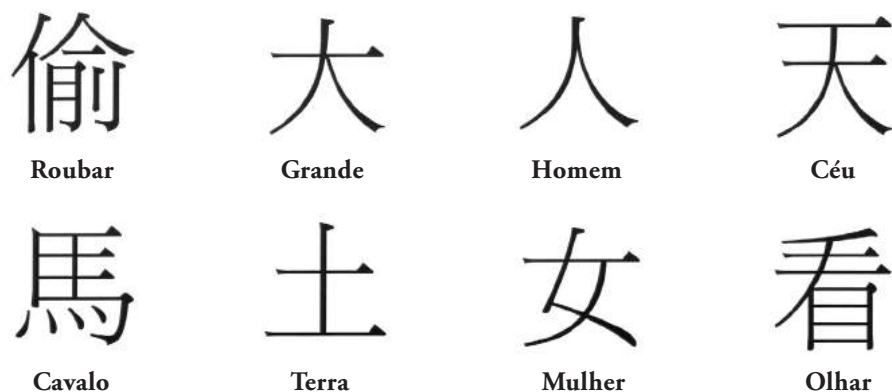
- a) Forme uma sentença com os sinais apresentados no quadro. Não é preciso utilizar todos! Registre o que se passa em sua mente: as dificuldades que você está encontrando e as soluções que está dando a elas; os procedimentos e os conhecimentos que você está utilizando para realizar a atividade.

Numa atividade como esta, o mais importante é o registro das dificuldades e soluções, mesmo que você não tenha podido seguir a instrução. Trata-se uma atividade **metacognitiva**, que será explicada mais à frente. Não se espera que você acerte tudo. Pode errar a vontade!

偷 大 人 天  
馬 土 女 看

A não ser que saiba utilizar a escrita ideográfica chinesa, você deve ter tido sérias dificuldades para redigir a sentença.

Que tal mais uma tentativa? Utilize o dicionário abaixo:



Os símbolos - ou ideogramas - utilizados nesta atividade são do calígrafo Dong Qiang.

Conseguiu formar a sentença? Registre agora como você conseguiu formá-la: que conhecimentos e procedimentos você teve de utilizar para articular essa forma de escrita?

Essa atividade é de base **metacognitiva**. Analisar as condições que permitiram a realização da tarefa é refletir sobre o próprio pensamento, sobre os processos cognitivos (conhecimentos e procedimentos). As capacidades **metacognitivas** são muito importantes no ensino da língua oral e escrita, porque auxiliam o professor a compreender de modo mais preciso o quê e como ensinar.

A atividade realizada acima pode nos ajudar a compreender diferentes aspectos do aprendizado da linguagem escrita. Para isso, basta que procuremos explicitar, como você buscou fazer, os procedimentos que utilizou e os conhecimentos de que lançou mão para escrever a sentença. Em síntese, basta que procuremos explicitar as condições que permitiram a você fazer a tarefa.

A **primeira condição** importante é saber que os sinais apresentados servem para representar algo (que está ausente), isto é, que os sinais integram um sistema de representação, assumindo uma função simbólica.

A **segunda condição** é saber que os sinais não representam diretamente as “coisas”, ou a “realidade”, como fazem, por exemplo, outros sistemas de representação, como a fotografia ou o desenho. Quando vemos, ao lado, o desenho, imediatamente reconhecemos aquilo que ele representa. Isso ocorre porque os desenhos guardam certa relação de semelhança



com aquilo que representam (alguns atributos ou propriedades das coisas são reproduzidos – o telhado da casa, sua chaminé, os membros do corpo das pessoas, por exemplo).

Alguns dos sinais chineses guardam, certamente, alguma semelhança com o que representam – como os sinais para “homem” e “mulher”. Mas tanto esses sinais quanto os demais não são empregados para representar diretamente a “realidade” e não são, portanto, desenhos.

Saber, então, o que os sinais representam é uma **terceira condição** para usá-los na atividade feita acima. O que eles representam?

É fácil descobrir: quando com eles escrevemos uma sentença, os colocamos na ordem com que falamos, estabelecendo a mesma seqüência da fala e, assim, as mesmas funções sintáticas (sujeito e predicado, por exemplo) da fala. Podemos, assim, lê-los, transformando-os em fala.

Logo, o que os sinais representam?

Eles são utilizados para representar a linguagem verbal. São, portanto, um tipo de sistema de escrita. A escrita é, assim, um sistema de representação da linguagem verbal.

Mas que aspecto ou propriedade da linguagem representam? Responder a essa pergunta é a **quarta condição** para se realizar a atividade proposta.

Quando uma palavra ou letra vier entre colchetes, como nos exemplos abaixo, estamos indicando de que se trata de uma transcrição da fala, do modo mesmo que falamos, e não da escrita. Essa é uma convenção que os lingüistas utilizam para analisar e descrever os sons da fala.

A linguagem verbal se realiza por meio de signos lingüísticos. Quando dizemos ou ouvimos palavras como SAPO e MESA, utilizamos signos lingüísticos. Esses signos possuem sempre duas faces, como as moedas. Uma das faces é o **significado**, ou a idéia que formulamos ao falar ou escutar as palavras SAPO e MESA. A outra face é o **significante**, ou aquele conjunto de sons articulados, ao qual associamos um significado. Por exemplo:

- u ao ouvirmos ou pronunciarmos o signo SAPO, associamos os sons [s]+[a]+[p]+[u] (o significante) a seus **significados**;

Dependendo do contexto, um animal anfíbio ou uma coisa difícil de aceitar, como na frase: *Tive de engolir vários sapos hoje.*

- u ao ouvirmos ou pronunciarmos o signo MESA, associamos os sons [m]+[e]+[z]+[a] (o significante) a seus significados.

Móvel com um tampo e pés, destinado a fins utilitários (comer, jogar, estudar...), por exemplo.

Agora já podemos responder à pergunta feita mais acima. O sistema de escrita que você utilizou representa que aspecto da linguagem humana, do signo lingüístico?

A resposta é: representa os significados dos signos lingüísticos. Trata-se de um sistema de escrita ideográfico: *ideo-* (idéia, significado) + *-grafia* (escrita) = escrita da idéia ou do significado.

Já listamos quatro condições que permitiram realizar a atividade. Há ainda, porém, dois últimos conjuntos de condições – de conhecimentos, procedimentos, capacidades – necessários para a utilização que você fez do sistema de escrita ideográfico chinês.

Para você aprofundar seus conhecimentos sobre os componentes do signo lingüístico (o significado e o significante), bem como sobre as diferenças entre desenho e escrita, leia: GAGLIARI-MASSINI, Gladis & GAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 1999). Vale a pena ver, especialmente, os dois primeiros capítulos.

Primeiramente (esta é, portanto, a **quinta condição**), foi preciso memorizar (mesmo que muito superficialmente), os ideogramas e seus significados, pois, para operar com os símbolos, para empregá-los na tarefa de redigir a sentença, sem fazer um esforço excessivo de atenção, você precisou “guardar” os ideogramas, estabelecendo uma correspondência ou associação entre sua forma e seu significado.

Em segundo lugar (e esta é, portanto, a **sexta condição**), foi preciso desenvolver um conjunto de procedimentos e decisões relacionados à própria grafia e reconhecimento dos ideogramas. Você escreveu, como os chineses, em colunas e da direita para a esquerda? Utilizou os instrumentos adequados – o pincel, por exemplo – para grafar sua sentença? Sua caligrafia ficou legível e bonita? Você conseguiu escrever e ler os ideogramas com fluência?

O último conjunto de condições diz respeito, portanto, a capacidades motoras e cognitivas necessárias para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Trata-se de desenvolver conhecimentos e habilidades relativas à direção da escrita, ao ato físico de grafar, à caligrafia, à utilização do papel, do lápis (ou do pincel).

#### **Para saber um pouco mais sobre a escrita ideográfica chinesa**

Como você viu, os chineses não utilizam um alfabeto; as palavras não são escritas com letras, mas com símbolos que parecem desenhos. Esses símbolos ou ideogramas representam os significados das palavras.

Representar os significados e não os sons das palavras foi uma boa solução para os chineses. Como se estima que se falem entre 23 a 150 línguas na China, a comunicação fica mais fácil quando se representam os significados. É que, desse modo, a pronúncia de uma palavra se torna independente de sua escrita. Assim, o ideograma

大

pode ser lido por pessoas que falam diferentes línguas. O ideograma pode ser lido como “grande” (em português), “grand” (em francês), “big” (em inglês) ou “da” em chinês mandarino (que é a língua falada pela maior parte da população da China).

Se você quiser saber mais sobre as línguas faladas na China (e sobre outras línguas), pode encontrar um conjunto de

informações em HOUAISS, Antonio. *O que é língua*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

A caligrafia é, na China e no Japão, considerada uma arte, como a pintura. Para traçar um ideograma é preciso fazê-lo de acordo com uma ordem pré-determinada, que facilita a memorização e permite aprender uma adequada caligrafia. Cada ideograma deve ser traçado num quadrado imaginário e traço algum deve ultrapassá-lo. Veja um exemplo das etapas de escrita do ideograma que representa “cavalo”:



O calígrafo Dong Qiang também é o autor desses ideogramas.

### ATIVIDADE 3

Esta atividade é para verificar se você entendeu dois conceitos importantes, que serão utilizados mais à frente. É também para possibilitar a seu formador consolidar, com você, esses conceitos.

- u Você entendeu o que é o *significante* do signo lingüístico?
- u Você entendeu a diferença entre desenho e escrita?

Para responder a essas perguntas:

- a) Leia em voz alta as palavras abaixo:

**côndilo**

**condilóide**

Você entendeu seu significado? Se essas palavras não têm significado, o que sobrou?

Discuta: o que é o *significante*?

b) Observe a frase:

**O rei e a rainha caçaram cinco cavalos.**

Faça um desenho da caçada. Depois, transforme o mesmo desenho em escrita e responda: o que é a escrita?

**Resumimos**, abaixo, os conhecimentos e procedimentos ou capacidades que você utilizou para escrever com ideogramas chineses. Os cinco primeiros dizem respeito a conhecimentos e capacidades relacionados à natureza do sistema de escrita e a seu funcionamento; o último, a capacidades motoras e cognitivas para a utilização desse sistema:

- u Saber que os ideogramas representam algo, que eles exercem uma função simbólica.
- u Saber que os ideogramas não são desenhos e são distintos de outros sistemas de significação.
- u Saber que os ideogramas são um tipo de escrita, de representação da linguagem humana.
- u Saber que a escrita ideográfica representa os significados dos signos lingüísticos.
- u Estabelecer correspondências e associações entre a forma dos ideogramas e seus significados.
- u Desenvolver capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Com certeza, embora você tenha podido usar os ideogramas e saiba, agora, muitas coisas sobre a escrita ideográfica, teria ainda um longo caminho para adquirir proficiência no domínio desse sistema de escrita.

Apesar disso, ao empregá-lo para formular uma pequena sentença, explicitamos os conhecimentos e procedimentos básicos em torno do qual se realiza seu aprendizado. Trata-se de procedimentos e conhecimentos que permitem dominar e utilizar uma determinada **tecnologia** de representação da linguagem humana, no caso, a escrita ideográfica.

Entendemos, aqui, a palavra "tecnologia" em seu sentido mais amplo, como um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas.

Chamamos de *alfabetização* o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos **procedimentos e conhecimentos** que explicitamos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses. Mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo lingüístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita. Discutiremos essas semelhanças e diferenças na próxima seção.

Antes disso, porém, é preciso destacar algo que já aprendemos:

O termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

**Conhecimentos e procedimentos:** a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo lingüístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

**Capacidades motoras e cognitivas:** habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia...



## ATIVIDADE 4

---

Estes três exercícios têm duas finalidades diferentes. O primeiro pretende levá-lo a apreender globalmente o conteúdo da seção e também a auxiliar seu formador em seu trabalho de discussão de dúvidas e questionamentos. O segundo exercício tem por objetivos levá-lo a aplicar, numa atividade prática, os fundamentos abordados e auxiliá-lo na integração das discussões realizadas nas diferentes unidades sobre a alfabetização e o letramento. O terceiro exercício, por fim, pretende fazer você refletir sobre o ponto de vista de um não alfabetizado diante da escrita, para que você possa, assim, auxiliá-lo de modo mais adequado em sua tarefa de se alfabetizar.

- a)** Faça um resumo desta segunda seção (“O que é alfabetização?”), buscando:
- u responder à pergunta central que orientou o desenvolvimento da seção (o que é alfabetização?), trazendo exemplos e ilustrações relacionados a sua experiência como professor;
  - u fazer uma lista de suas principais dúvidas e questionamentos, para, em grupo, discutir com os colegas e seu formador.
- b)** Consulte diferentes livros de alfabetização em sua escola. Você vai notar que muitos deles, nas primeiras unidades, exploram diferentes sistemas de representação: desenho, escrita, números, logomarcas, por exemplo.

**Responda:** qual a finalidade dessa exploração de diferentes sistemas de representação?

- c)** Você vivenciou, no início da primeira atividade, a experiência de uma criança ou adulto não alfabetizado diante do mundo da escrita. Como você se sentiu? Que atitudes e pensamentos você manifestou?



### 3 | QUAIS OS FUNDAMENTOS DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO?

#### ATIVIDADE 5

---

Esta atividade pretende levá-lo a ativar seus conhecimentos prévios e a mobilizá-los para a discussão que se fará a seguir. Assim, não se espera que você acerte, necessariamente, as respostas, mas que reflita e tome consciência dos fenômenos que estudaremos. Mais tarde voltaremos a suas respostas, para que você possa, com base nos conhecimentos adquiridos nesta seção, rever o que pensava inicialmente sobre o processo de aprendizado da escrita.

Não se esqueça: uma parte importante dos conhecimentos e capacidades envolvidos na alfabetização já foi discutida na seção anterior. Utilize-os aqui.

Observe, a seguir, diferentes escritas de crianças em processo de alfabetização. Algumas delas foram feitas antes de as crianças entrarem para a escola. Mas todas resultaram de ditados feitos por adultos – professores ou não. Foram esses adultos que escreveram o que as escritas infantis queriam dizer.

Na verdade, essas crianças estão "brincando" de escrever, estão tentando "imitar" a escrita dos adultos alfabetizados. Mas, para simular essa escrita, estão manifestando seu pensamento sobre o que é a escrita e como ela funciona.

## Escrita 1



Todos as escritas foram coletadas por Maria de Fátima Cardoso Gomes, em diferentes escolas públicas.

## Escrita 2

~ 1 0 1 1 / (GATO)

1 0 1 1 (BORBOLETA)

0 ~ 1 1 1 1 (BOI)

1 1 1 0 1 1 1 1 (CAVALO)

1 1 1 1 0 1 1 1 1 1 (O GATO BEBE LEITE)

## Escrita 3

JEPPERSON

Rei DA Sel VA  
RA OA

PA SSA RI NHO  
ARIO

PA PA GA IO  
AAHO

Cro CO di IO  
OOIO

Fes TA Ju ni VA  
RAUIA

TU BA RA O  
UAAO

Texto 1

Observe: as escritas de número 3 a 6 foram feitas a partir de um ditado semelhante. Estão presentes em todas as escritas: "rei da selva", "passarinho", "tubarão"; "festa junina" aparece na escrita 3 e crocodilo nas escritas 3 e 5.

## Escritas 4 e 5

REI DA SEL VA  
PATP

PA SSA RI NHO  
TAPO

TU BA RÃO  
NAT

REI DA SEL VA  
PCQE

PA SSA RI NHO  
ECIO

TU BA RÃO  
UDEO

## Escrita 6

rei da seuva
pasarino
tubarano
qroqrodilo

- a) Por meio dessas escritas, analise e evidencie:

O que as crianças devem pensar sobre a escrita para escrever desse modo? Para isso, utilize o quadro abaixo.

	Escrita 1	Escrita 2	Escrita 3	Escrita 4	Escrita 5	Escrita 6
O que a criança pensa sobre a escrita?						

- b) Justifique e exemplifique as duas afirmativas abaixo. Para isso, leve em conta o exercício acima.
- u A criança começa a se apropriar da escrita antes mesmo de entrar para a escola.
  - u Esse processo de apropriação da linguagem escrita possui um natureza conceitual, isto é, resulta, dentre outros fatores, de uma atividade complexa que envolve a formulação de perguntas e a construção de hipóteses em resposta a essas perguntas.
- c) Tendo em vista os conhecimentos e capacidades envolvidos na aquisição de uma tecnologia de escrita, coloque F para as opções falsas e V para as verdadeiras.

As escritas mostram que:

1. ( ) todas as crianças sabem que os sinais gráficos por elas empregados representam algo, que eles exercem uma função simbólica.
2. ( ) apenas uma das crianças não distingue a escrita de outros sistemas de representação, como, por exemplo, o desenho;

3. ( ) algumas crianças sabem que os sinais gráficos por elas empregados são um tipo de escrita, de representação da linguagem humana;
4. ( ) todas as crianças compreendem que a escrita alfabética representa o aspecto sonoro da linguagem, quer dizer, o significante do signo lingüístico;
5. ( ) algumas crianças estabelecem adequadamente correspondências e associações entre os sinais gráficos (as letras) e aquilo que elas representam.

d) Como aprendemos a linguagem escrita? O que aprendemos quando nos alfabetizamos?

Quando nos alfabetizamos, aprendemos alguma coisa. O quê? Que características possui esse objeto que genericamente chamamos de ler e de escrever? Quando aprendemos esse objeto, entretanto, aprendemos de uma determinada maneira. Alguns objetos, saberes ou procedimentos são aprendidos por meio de treinamento: é o que ocorre, por exemplo, quando aprendemos a datilografar ou a usar o teclado de um computador. Outros parecem se basear na imitação, na prática e na aquisição de algumas técnicas, como dançar e cozinhar ou nadar. Como será que aprendemos a linguagem escrita? Responder a essas duas perguntas é o objetivo das duas subseções que se seguem. Começaremos pela última pergunta.





## 3.1 | COMO APRENDEMOS A LINGUAGEM ESCRITA?

Antes de começar a discutir esse tema, será preciso chamar sua atenção para três pontos muito importantes.

O primeiro deles tem a ver com o modo como se deve entender o verbo “aprender”, utilizado na pergunta. Muitas vezes, utilizamos essa palavra como sinônimo de ensinar, equacionando os dois termos – aprender e ensinar – mais ou menos do seguinte modo: aprendemos algo tal como nos foi ensinado. Se pensamos dessa maneira, a resposta a nossa questão será fácil: “Como aprendemos a linguagem escrita? Depende, podemos aprendê-la por meio do método global, do silábico, do fônico...”

Não é, evidentemente, desse modo que entendemos o verbo “aprender”. Por meio dele, estamos, aqui, querendo designar o que e como o ser humano, dadas determinadas condições, apropria-se do mundo, de seus objetos, de si mesmo. Vale dizer, queremos designar os mecanismos ou processos psicológicos – os procedimentos, comportamentos, capacidades e conhecimentos – que nos permitem apreender algo. Formulando por meio de perguntas: o que se passa em nossas mentes quando, diante de um determinado objeto de conhecimento – a linguagem escrita, os fenômenos biológicos ou a organização do espaço – dizemos que o aprendemos? que dele nos apropriamos?

O segundo ponto importante diz respeito à razão pela qual devemos conhecer como e o que pensam as crianças a respeito de um determinado objeto de ensino. Imagine que você está ensinando ortografia para alunos já alfabetizados. É muito comum que, durante algum tempo, as crianças pensem que a grafia de uma palavra reproduz, exatamente, os sons da fala, e que, por isso, escrevam, por exemplo, “mati”, em vez de “mate”, “gatu”, em vez de “gato”. Se você, professor, não sabe dessa idéia que as crianças fazem da escrita – ou dessa hipótese sobre a relação entre escrita e fala – sua

tendência será apenas a de corrigir, dizendo, artificialmente, em voz alta, que não é [gatU] ou [matI] que se fala, mas [gatO] e [matE].

Esse modo de agir pode resolver, momentaneamente, a grafia das duas palavras, mas pode gerar dois problemas para o aprendizado da criança: por um lado, pode justamente reforçar a idéia de que se escreve como fala (o que reforçará uma concepção bastante equivocada das relações entre fala e escrita) e, por outro lado, pode criar, na criança, a falsa idéia de que ela fala errado.

Uma intervenção mais produtiva consistiria em fazer duas coisas: mostrar para a criança, pela análise de palavras grafadas corretamente, que a escrita não é uma transcrição fonética da fala; levar o aluno, por meio de atividades de análise, a descobrir que os sons [i] e [u] átonos, quando na sílaba final de palavras, são grafados, respectivamente, com as letras E e O. Para conhecer melhor as relações entre "letra" e "som" no português, vale a pena ler o livro *Guia Teórico do Alfabetizador*, de Miriam Lemle (15 ed. São Paulo: Ática, 2000). Para ter idéias para fazer intervenções produtivas, vale a pena ler o livro de Artur Gomes Morais. *Ortografia: ensinar e aprender* (São Paulo: Ática, 1998). Veja também o Caderno "Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita", do Módulo 2 deste Programa de Formação Continuada.

Assim, a intervenção do professor ou da professora, que não considerou, no caso, o que a criança pensa sobre a escrita, foi pouco produtiva e, em vez de corrigir o erro, conduziu à elaboração de noções inadequadas sobre o funcionamento da linguagem escrita. É por isso, então, que é muito importante, para orientar sua atuação, que o docente saiba o que e como seu aluno conhece, isto é, que o docente domine uma teoria da aprendizagem e, no nosso caso particular, uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita.

O terceiro e último ponto muito importante tem a ver com o fato de que não existe uma única teoria da aprendizagem nem uma única teoria da aprendizagem da linguagem escrita. Discutiremos aqui – como já evidenciamos antes – um determinado modo de compreender o processo de aprendizagem, aquele que julgamos capaz de fornecer uma boa base para a organização da alfabetização.

Assim, voltamos a perguntar: como a criança aprende a linguagem escrita?

Os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e seus colaboradores, sobre a aquisição da escrita (ou sobre a psicogênese da escrita), fornecem uma excelente base para fundamentar discussões de natureza metodológica. Na seção anterior, também utilizamos muitas das conclusões desses estudos.

**Psicogênese:** origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto.

As idéias que sustentam esses estudos – que se originam das investigações de Jean Piaget – podem ser resumidas do seguinte modo:

### **Síntese das principais idéias que sustentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita**

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Com base nessas idéias mais gerais sobre como os seres humanos aprendem, as pesquisas sobre a psicogênese da linguagem escrita descobriram que as crianças desenvolvem as hipóteses apresentadas em seguida.

### AS PRIMEIRAS HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA

Em contato com a linguagem escrita, a criança dirige sua atenção para diferentes dimensões desse objeto.

Em primeiro lugar, a atenção da criança se volta para compreender o que distingue a escrita e o desenho. Nesse esforço, ela estabelece que a linguagem escrita e os sinais gráficos como letras e números “servem para ler”.

Distinguindo o que “serve para ler” do que não serve, a criança busca estabelecer critérios ou princípios de natureza gráfica para definir o que é passível de ser lido e de ser escrito. Dois princípios são, então, estabelecidos:

- u o princípio da quantidade mínima de letras, de acordo com o qual uma escrita, para ser lida, deve possuir um número suficiente de letras (mais de uma letra, no mínimo);
- u e o princípio da variedade interna de letras, de acordo com o qual, um objeto gráfico, para ser lido, deve apresentar caracteres diferentes (um conjunto de letras iguais, como AAAA, por exemplo, não constituiriam algo passível de ser lido).

De acordo com os estudos psicogenéticos, esses dois princípios ou critérios são de fundamental importância para a reformulação das hipóteses da criança, porque funcionam como um fator de desequilíbrio nos esquemas por ela construídos: são dois princípios que trazem “problemas” para as hipóteses que posteriormente serão construídas. Voltaremos a esses princípios mais à frente.

FaMUi (BODE)  
 ONiT (PÉ)  
 OIRB (CAVALO)  
 AQUA (BORBOLETA)

Observe essa escrita: a criança mantém uma quantidade mínima de letras e evita repetir uma letra numa mesma seqüência.

Depois de estar atenta apenas aos aspectos gráficos da escrita, a criança pode voltar sua atenção para a finalidade da escrita: para que ela serve? Fazendo essa pergunta, a criança progressivamente – vivenciando situações em que a escrita é utilizada – infere que ela serve para “dizer alguma coisa”, isto é, que textos “dizem algo”, manifestam uma intenção comunicativa. São, portanto, algo que tem por função simbolizar ou representar outra coisa e que essa “coisa” é um significado lingüístico, em geral, para a criança, um **nome**. Descobrimo que a escrita representa um significado lingüístico, a criança dá, assim, um passo extremamente importante para sua alfabetização: ela descobre, na verdade, que a escrita representa uma dimensão da linguagem humana.

"... a primeira idéia das crianças é que substantivos e nomes próprios é aquilo que está escrito. Nesse caso, dizemos que, além de atribuir ao texto uma intenção comunicativa, pensam que sua função é de 'denominar' os objetos [...]. O texto diz 'o que é um objeto'". (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

#### AS HIPÓTESES FONOGRÁFICAS

Como você pôde observar acima, a criança chega à conclusão de que a escrita representa uma dimensão da linguagem: o significado dos nomes. Se você relacionar essa hipótese aos conteúdos que discutimos na primeira seção deste Caderno, pode, então, constatar que a criança imagina que nossa escrita é – como a escrita chinesa – ideográfica. Das duas faces do signo lingüístico – o significado e o significante –, a escrita representaria a primeira face. Se a criança estivesse aprendendo esse tipo de escrita, ela estaria, praticamente, “alfabetizada”.

O problema é que nossa escrita é de natureza **fonográfica**, isto é, representa o aspecto sonoro da linguagem, isto é, seu significante.

Fon(o)- (som, voz) + -grafia (escrita) = escrita do som

De acordo com os estudos psicogenéticos, em seu esforço para compreender a escrita, a criança elabora, a partir de um determinado momento, a hipótese de que nossa escrita representaria não o significado do signo lingüístico, mas seu significante, quer dizer, nossa escrita teria uma natureza fonográfica e não ideográfica.

A primeira idéia infantil a esse respeito é de que seriam representadas na escrita as unidades sonoras da língua cuja pronúncia é mais perceptível: as sílabas. Ela “inventaria”, assim, uma escrita silábica, em que cada caracter ou letra representaria uma sílaba.

Desse modo, uma palavra como “cidade” – que possui três sílabas, poderia ser representada como AEO (quando a criança ainda não controla as letras que deve utilizar), ou IAE (quando já controla as letras, no caso, utilizando vogais), ou, ainda, CDE (utilizando consoantes e vogais).

A hipótese da criança não é absurda. Há estudos que defendem que a escrita alfabética se originou da escrita silábica. Os japoneses utilizam, ao lado da escrita ideográfica, um sistema de escrita silábico.

No entanto, ao escrever palavras com base na hipótese silábica, a criança começa a se deparar com problemas causados por outras hipóteses por ela formuladas, ou ainda por seu conhecimento da escrita de pessoas alfabetizadas. São esses problemas que vão levar a criança a supor, pouco a pouco, que a unidade sonora representada pelas letras não seriam as sílabas, mas sim unidades ainda menores, os sons. Quer dizer: a “inventar” que nossa escrita seria fonética ou alfabética, isto é, um sistema de representação em que cada sinal ou letra representaria um som da nossa fala.

Os problemas que conduziram a criança da escrita silábica para a alfabética seriam, esquematicamente, os seguintes:

#### COMO ESCREVER VOCÁBULOS MONOSSÍLABOS?

Você se lembra de que, bem cedo no seu aprendizado da escrita, a criança elaborou o princípio da quantidade mínima de letras, quer dizer, que uma ou duas letras não poderiam ser uma escrita, algo passível de ser lido? Se a criança fosse escrever “giz”, “sol”, “mel”, pela lógica da hipótese silábica, teria de grafar “I”, “O” e “E” (utilizando, nesse exemplo, apenas as vogais). Mas, de acordo com o princípio da quantidade mínima de letras, apenas uma letra não pode fazer uma escrita. Como sair dessa?

#### COMO ESCREVER PALAVRAS COM LETRAS REPETIDAS?

Com base na hipótese silábica, como uma criança escreveria “banana” utilizando apenas as vogais? Como ela escreveria, utilizando apenas consoantes, as palavras “papo”, ou “tatu”? A solução, de acordo com a lógica da hipótese silábica, seria AAA, para “banana” e PP e TT para “papo” e “tatu”. Mas você deve, com certeza, lembrar que, de acordo com o princípio da variedade interna de letras, estabelecido anteriormente pela criança, não é possível escrever uma palavra apenas com uma letra. Como sair de mais essa?

## COMO ESCREVER NOMES CONHECIDOS PELA METADE?

Em seu contato com a escrita, na escola e na família para algumas crianças, ou apenas na escola, para outras, elas tendem a aprender “de cor” a grafia de algumas palavras, particularmente a de nomes próprios: seu nome, o de seus irmãos, de seus colegas, de sua professora ou professor, de sua escola. Quando confrontadas com a leitura dessas palavras, de acordo com a hipótese silábica, “sobram letras”, apesar de as crianças saberem que a grafia das palavras está correta. Como sair também dessa?

Todos esses problemas trazem, para a criança, conflitos cognitivos, quer dizer, conflitos entre diferentes hipóteses por ela elaboradas. Como resolver esses problemas? De acordo com a pesquisa psicogenética, a criança vai em busca de soluções. Procura combinar a escrita de vogais com consoantes, escrevendo, por exemplo, BAN, para “banana”. Combinando consoantes e vogais, ela passaria, progressivamente, a estabelecer que, em nossa escrita, representaríamos não as sílabas das palavras, mas as pequenas unidades que as compõem: os sons.

A pesquisa psicogenética – ao descrever os processos por meio dos quais a criança se apropria da escrita – fornece uma contribuição fundamental para a alfabetização, para a organização de procedimentos de ensino-aprendizado, de diagnóstico e de avaliação.

Essa perspectiva, entretanto, tem sido objeto, nos últimos anos, em diferentes países, de um conjunto de controvérsias, algumas que nos parecem inadequadas, outras que nos parecem pertinentes.

Um ponto da teoria psicogenética que nos parece importante – o que nos levou a incorporá-lo – diz respeito ao modo pelo qual a criança alcançaria as hipóteses fonográficas, inferindo que as letras ou grafemas representam o significante, ou unidades sonoras da linguagem.

É que, de acordo com pesquisas cognitivistas, a criança apresentaria, após realizar, nos primeiros anos de vida, o progressivo domínio de sua língua materna, dificuldades para “naturalmente” voltar sua atenção para o aspecto sonoro da linguagem. Como a linguagem escrita estaria baseada, em geral, na representação desse aspecto sonoro – os grafemas tendem a representar os sons da língua – seria necessária uma instrução direta para que as crianças desenvolvessem, conscientemente, a capacidade de segmentar e analisar as palavras em fonemas. Em outros termos, o desenvolvimento da consciência fonológica (atenção consciente ao extrato sonoro da língua) seria um pré-requisito (para uns) ou um requisito importante (para outros) para a apreensão de que a linguagem escrita representa, em linhas gerais, essas unidades sonoras mínimas.

Você pode encontrar uma resposta equilibrada da linha psicogenética a essas ressalvas no trabalho de Teberosky e COLOMER (2003), nas páginas 92-100.

Também para essa perspectiva, seria mais fácil para a criança perceber, inicialmente, os sons – e, posteriormente, sua correspondência com um grafema – posicionados no início, depois no final de palavras e, por último, no meio de palavras.

Um outro ponto importante a destacar diz respeito ao domínio do processo de leitura e da compreensão do que se lê. A perspectiva cognitivista considera que o desenvolvimento da fluência em leitura – quer dizer, o desenvolvimento de um processamento automático de palavras e unidades do texto – é uma importante dimensão do processo de alfabetização. A questão é a seguinte: se o leitor tem sua atenção voltada para decodificação de cada unidade das palavras de um texto, ele sobrecarrega sua memória a ponto de dificultar a compreensão. O desenvolvimento de automatismos na leitura de palavras evitaria essa sobrecarga, deixando o leitor livre para voltar sua atenção para processos mais complexos, relacionados à compreensão do sentido de palavras, trechos e textos.

Leia em voz alta as palavras abaixo:

CASA

YUWVSKYKAYTRO

Qual delas você leu com automatismo? Qual delas você teve de ler partindo de processos "menores" (reconhecer letras, formar sílabas, etc.)?

## ATIVIDADE 6

---

- a) Finja que você é uma criança em processo de alfabetização, escrevendo as palavras do quadro ao lado como se você:
- u não distinguisse desenho de escrita;
  - u não tivesse estabelecido o princípio da quantidade mínima de letras;



- u não tivesse estabelecido o princípio da variedade interna de letras;
  - u tivesse estabelecido o princípio da quantidade mínima de letras;
  - u tivesse estabelecido o princípio da variedade interna de letras;
  - u tivesse estabelecido a hipótese silábica, mas não usasse, ainda, letras que, de fato, são utilizadas na grafia das palavras;
  - u tivesse estabelecido a hipótese silábica, mas usasse letras que, de fato, são utilizadas na grafia das palavras.
- b)** Com base nos estudos sobre a psicogênese da escrita, refaça os exercícios da Atividade 5, desta seção. Você consegue, agora, analisar os diferentes tipos de escrita infantis? Se você já conseguia, em que você avançou?
- c)** Vimos, acima, que a criança constrói, ao final de um longo processo, a idéia de que a escrita seria um sistema de representação da fala, isto é, que cada letra ou grafema representaria um som da fala.

Examine a adequação dessa hipótese, observando as palavras abaixo:

vassoura	peixe	muito	também	cantaram
----------	-------	-------	--------	----------

Se a hipótese feita pela criança é correta, cada uma das letras utilizadas vai corresponder a um som, e cada som pronunciado corresponderá a uma letra. Escreva, como você fala, as palavras acima e responda: nosso sistema de escrita é, como pensam as crianças, um sistema de representação dos sons da fala?

No início desta seção, prometemos que iríamos buscar responder a duas perguntas: como aprendemos a linguagem escrita? o que aprendemos quando nos alfabetizamos?

A primeira pergunta já foi respondida. Resta a segunda.



## 3.2 | O QUE APRENDEMOS QUANDO NOS ALFABETIZAMOS?

Ao longo das seções anteriores, fornecemos diferentes elementos para responder a essa pergunta.

Quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação lingüística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia.

Apesar de mais completa, essa definição, porém, ainda é insatisfatória. Não aprendemos esse objeto em si mesmo, mas no interior de processos de leitura e de escrita. Isso significa que capacidades ou procedimentos como, por exemplo, reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita, são também importantes dimensões daquilo que aprendemos quando nos alfabetizamos.

Também fazem parte desse objeto certas **habilidades motoras e cognitivas**, envolvidas no uso e na manipulação de instrumentos e equipamentos de escrita. Isso significa, dentre outras coisas, segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à escrita, posicionar-se adequadamente para ler e escrever, saber como se faz a seqüenciação do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página.

**Atenção:** essas habilidades, principalmente as de natureza motora, são importantes para a alfabetização, mas não constituem uma condição prévia para o aprendizado da escrita, tal como pressupunha a prática do período preparatório.

ATIVIDADE 7

---

Nesta seção e na seção anterior, nós discutimos o conceito de alfabetização e seus fundamentos teóricos. Empregue os conhecimentos que você adquiriu para analisar um caso concreto de uma aluna de 4ª série.

Débora tem 12 anos e já “repetiu de ano” duas vezes. Ela está numa turma equivalente à 4ª série da educação fundamental. Lê e escreve com tanta dificuldade que não se considerava alfabetizada. Numa entrevista com a supervisora de sua escola, ela disse: “não sei escrever direito; quando faço alguma coisa, faço errado”. Na mesma entrevista, quando indagada sobre as pessoas que, em sua casa, sabem ler e escrever, ela respondeu que todos sabiam, menos ela e sua irmã. Sua irmã está na terceira série e tem dez anos.

O caso de Débora baseia-se em diferentes casos reais de crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Mas a maior parte das informações foi extraída de casos relatados e analisados pela professora Ana Maria Prado Barbosa. Ela atua como docente e como supervisora na rede de ensino do Estado de Minas Gerais.

Débora vive na região metropolitana de Belo Horizonte, na periferia de uma das várias cidades que compõem essa região. Sua família é pobre e, às vezes, passa por períodos difíceis. Mas seus pais são alfabetizados e, de acordo com ela, sua mãe, “anota as coisas para não ficar devendo” e seu pai “costuma escrever as contas”. De outras pessoas que, na vizinhança, usam a escrita, Débora lembra-se de uma vizinha que escreve para saber “o que faz no serviço e as coisas que está precisando em casa”.

Débora já sabe que a escrita representa sons da língua, o que é um passo muito importante em seu processo de alfabetização. Ela escreve e lê corretamente muitas palavras: algumas porque decorou sua forma; outras porque são mais simples. Por exemplo, num ditado, escreveu corretamente “caneta” e “caderno”, dentre outras palavras.

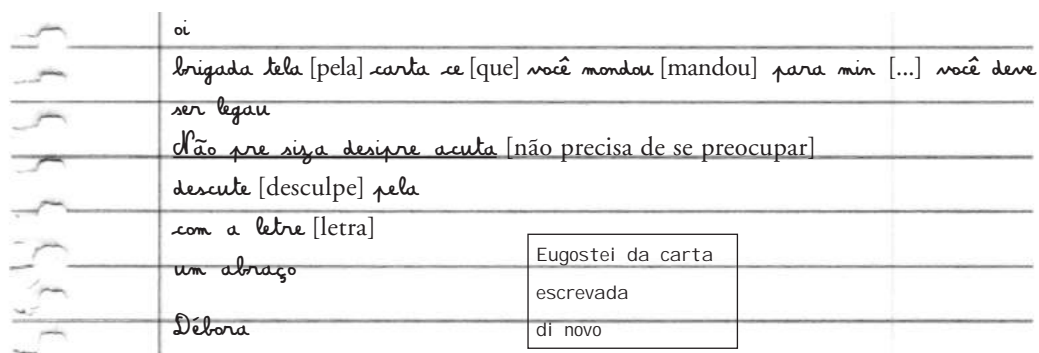
Mas Débora apresenta também erros de escrita estranhos, que não condizem com seus acertos: ela troca sempre, por exemplo, o P pelo T, duas letras muito diferentes graficamente e que representam sons também muito diferentes, escrevendo “latis”, em vez de “lápiz”; “latiseira”, em vez de “lapiseira”. Débora, do mesmo modo, escreve de maneira pouco previsível outras palavras: “zir”, em vez de “giz”, “sena”, em vez de “semana”, “trino”, em vez de “tio”.

Na leitura, a lentidão, a hesitação e a necessidade de decompor cada sílaba mostram como, para ela, é difícil decodificar palavras. Tão difícil que, lendo textos, o sentido de palavras e passagens se perde. Débora manifesta várias dificuldades na leitura: não consegue ler globalmente as palavras; sílabas pouco comuns (e, em geral, mais difíceis para um aprendiz) terminam por exigir um grande dispêndio de tempo e de energia, como em “elefante”, “tigre”, “leão” e “coelho”.

Com certeza, Débora já sabe muitas coisas importantes sobre a linguagem escrita. Mas deveria saber muito mais aos 12 anos, na 4ª série: em razão de suas dificuldades na codificação e na decifração de palavras, apresenta sérias limitações para escrever e ler textos; apresenta sérias limitações para usar a escrita na escola para aprender novos conteúdos e para desenvolver novas habilidades.

De acordo com as informações da supervisora da escola onde Débora estuda, ela é uma menina bem comportada e quieta. Está sempre com o uniforme limpo, o cabelo arrumado em tranças que correm rentes à sua cabeça. No recreio, conversa com os colegas, brinca, corre. Débora é uma menina que não possui qualquer deficiência cognitiva ou linguística.

A supervisora da escola de Débora estava fazendo uma complementação de seu curso de Pedagogia. E Débora se correspondeu com um dos professores da supervisora. Na primeira carta, ela escreveu, com a ajuda da supervisora:



CEALE. Ciclo Inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004. p.12-14.

Na primeira carta, o professor disse a Débora para desculpá-lo pela letra ruim. Foi por isso que ela respondeu que não era para se preocupar com a sua letra.

a) Responda:

- u Essa aluna está alfabetizada?
- u Por quê?
- u Que conhecimentos e capacidades já possui?
- u Que conhecimentos precisa desenvolver?

## 4 | O QUE É LETRAMENTO?

O conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição estrita de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Essa ampliação do conceito de alfabetização se manifesta, por exemplo, nos Censos. Leia o texto abaixo, de Magda Soares, sobre como os Censos foram progressivamente ampliando seu conceito de alfabetização:

### **A resignificação do conceito de alfabetização nos Censos**

... até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas

aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do ensino fundamental), o que traz, implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

(Soares, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, julho 2003, p.10-11.)

Na imprensa e em muitas pesquisas, a expressão *alfabetismo funcional* é usada como sinônimo da palavra *letramento*.

## ATIVIDADE 8

---

- a) De acordo com o Censo de 2000, cerca de 14% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta. De acordo com o mesmo Censo, cerca de 25% da população com a mesma faixa etária seria analfabeta funcional. Com base no texto acima, responda:
- u O que é que, segundo dados coletados em 2000, 14% da população brasileira jovem e adulta não sabia?
  - u O que é que, segundo dados coletados em 2000, 25% da população brasileira jovem e adulta não sabia?
- b) Uma pesquisa realizada bianualmente – o INAF – apreendeu, em 2001, os seguintes indicadores de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 65 anos, por meio de um teste de habilidades de leitura:

O INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - é uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro e por



Ação Educativa. É feito por amostragem e se baseia na aplicação de um teste de capacidades de leitura e de um questionário sobre as práticas de escrita e leitura da população. O termo alfabetismo, utilizado no INAF, é sinônimo de *letramento*.

**TABELA: Classificação da população segundo a condição de alfabetismo**

Analfabetismo	9%
Alfabetismo – nível 1	31%
Alfabetismo – nível 2	34%
Alfabetismo – nível 3	25%

Veja como são descritos os níveis 1 e 3 de alfabetismo (letramento):

**Nível 1:** “As pessoas que acertaram de 3 a 9 itens do teste foram classificadas no nível 1 de alfabetismo (...). Esse grupo acerta com frequência os itens mais simples, consegue localizar informações explícitas em textos muito curtos (...). Consegue também ler títulos bem destacados e, quanto à localização de informações, o reconhecimento de números é um elemento facilitador. Questões mais complexas tiveram porcentual muito mais baixo de acerto nesse grupo (...).

O teste aplicado pelo INAF compunha-se de 20 tarefas em diferentes níveis de complexidade.

**Nível 3:** “Foram classificadas no nível 3 de alfabetismo as pessoas que acertaram de 16 a 20 itens do teste. Essas pessoas demonstraram a capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se pelos subtítulos, podem localizar nos textos várias informações de acordo com as condições estabelecidas, conseguem estabelecer relações entre as partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses.”

(RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p.49-70, dez. 2002).

Compare os dois níveis de letramento – o mais baixo e o mais alto – e responda:

- u O que significa ter um nível de letramento alto?
- u O que significa ter um nível de letramento baixo?

Das atividades anteriores, você pode concluir que, hoje, a alfabetização – o saber codificar e decodificar, o domínio das “primeiras letras”, segundo a definição do dicionário Houaiss – não é mais suficiente. A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência.

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, **letramento**. O conceito designa, então,

o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Assim, para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam **alfabetizadas e letradas**; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento. Para compreender melhor essa relação entre alfabetização e letramento, leia o texto abaixo:

“Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento.

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma

carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento.

Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada.

Trata-se de parte de um capítulo do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (Belo Horizonte: Autêntica, 1999)

## ATIVIDADE 9

---

- a) Leia as informações sobre os alunos Pedro, Daiane, Júlia, Marcos, Felipe e Luana, apresentadas na Seção 1, e caracterize-os de novo, agora usando os adjetivos “alfabetizado” e “letrado”:
- u Qual ou quais dos cinco alunos são alfabetizados, mas pouco letrados?
  - u Qual ou quais não estão ainda alfabetizados, mas já revelam ser letrados, em certo nível?
- b) Retome a resposta que você deu, na Seção 1, à pergunta “Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?” e, agora, após ter-se apropriado dos conceitos de alfabetização e de letramento, avalie:
- u Você concorda com a resposta que deu naquele momento inicial? Escolha entre estas três opções: concordo inteiramente; concordo parcialmente; não concordo.
  - u Justifique, complete ou reformule a resposta dada naquele momento inicial de acordo com a opção escolhida na questão anterior:
- 1 Se você escolheu a primeira opção – concordo inteiramente – justifique sua resposta.
  - 2 Se você escolheu a segunda opção – concordo parcialmente – complete sua resposta, de forma que você possa concordar com ela inteiramente.
  - 3 Se você escolheu a terceira opção – não concordo – escreva agora a resposta adequada.



## 5 | APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A ampliação do conceito de alfabetização se manifesta não só nos Censos, mas também na escola. Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das “primeiras letras”, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da linguagem escrita, em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido nas séries seguintes.

Desde meados dos anos 1980, porém, concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua.

Talvez essa idéia tenha-se manifestado, primeiramente, na defesa da criação, em sala de aula, de um ambiente alfabetizador.

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a linguagem escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação à distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, transmitir informações, divertir, convencer, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita.

## ATIVIDADE 10

---

- a) Com base nessas considerações sobre a criação, em sala de aula, de um ambiente alfabetizador, justifique a afirmação seguinte:

A transformação da sala de aula em um ambiente alfabetizador é particularmente relevante para crianças de meios culturais ou de famílias em que a escrita – as práticas de leitura e de escrita – é pouco freqüente.

Mas não é apenas o ambiente alfabetizador que deve articular, na sala de aula, alfabetização e letramento. Esses dois processos, embora diferentes, são indissociáveis também no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita. O texto seguinte esclarece essa indissociabilidade:

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”

Trecho do artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas,  
de Magda Soares (*Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004).

## ATIVIDADE 11

---

- a) Com certeza, você conhece diferentes métodos de alfabetização (se não conhece, faça uma entrevista com um colega que os conhece). Examine e discuta as afirmações abaixo.
- u há métodos que têm por objetivo a alfabetização – a aquisição do sistema de escrita –, adiando para depois dessa aquisição o envolvimento com práticas sociais de leitura e escrita – com o letramento;

- u há métodos que articulam a alfabetização com o letramento, desenvolvendo simultaneamente a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita.
- b)** Lembre-se de como foi o seu processo de alfabetização e responda às questões abaixo (se você não se lembra do processo pelo qual se alfabetizou, considere algum processo de alfabetização que tenha acompanhado: de um filho, um sobrinho...). Analise esse processo à luz dos conceitos de alfabetização e letramento.
- c)** Faça uma pesquisa em diferentes livros didáticos para a alfabetização. Dentre as atividades dos livros procure encontrar pelo menos quatro exercícios em que a apropriação do sistema de escrita – a alfabetização – é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura ou de escrita – em contextos de letramento. Analise essas atividades, demonstrando a articulação, nelas, dos processos de alfabetização e letramento.
- d)** Releia o caso de Débora, à luz das discussões realizadas nesta seção.

Considerando as informações sobre a presença da linguagem escrita no contexto em que vive Débora, você julga que, para ela, seria importante que a sala de aula fosse um ambiente alfabetizador? Por quê?

- e)** Ao responder às perguntas sobre o caso de Débora, na seção anterior, você já avaliou se ela está alfabetizada ou não, e justificou sua avaliação; reveja as respostas que deu naquele momento e agora, à luz do que foi discutido nesta última seção, reavalie:
- u Você reafirma a avaliação que fez anteriormente, sobre a situação de Débora em relação à sua alfabetização?
  - u Débora é letrada? Justifique sua resposta.





## U | APÊNDICE

### Respostas das questões propostas nas atividades do Caderno

#### ATIVIDADE 1

---

Essa atividade tem como objetivos levantar e ativar conhecimentos e posturas prévios do professor, que são mobilizados na análise feita ao longo do Caderno. Além disso, ela é base da avaliação do Caderno, uma vez que o professor a retomará para modificar, especificar ou ampliar suas respostas.

#### ATIVIDADE 2

---

Essa Atividade envolve emprego intensivo da metacognição e não propriamente “respostas certas”. Ela visa propiciar a discussão e explicitação de procedimentos, que levarão o professor a enxergar os conhecimentos utilizados, de forma automática ou não-consciente, na escrita e na leitura, e a se colocar no lugar de uma criança não-alfabetizada. As respostas às questões são dadas logo após a atividade, no próprio texto.

#### ATIVIDADE 3

---

A atividade pretende retomar o conceito de *significante* e a diferença entre desenho e escrita.

- a) As palavras “côndilo” e “condilóide” devem ter parecido apenas um conjunto de sons articulados, uma cadeia sonora, sem um significado conhecido. É a esse conjunto de sons, ao qual se atribui, por convenção, um significado, o que denominamos *significante*. O significante de um signo lingüístico pode ser pensado como sua **forma**, ao passo que o significado pode ser pensado como seu **conteúdo**. Um signo lingüístico é o resultado da associação, arbitrária, de um conteúdo a uma forma.
- b) Para transformar o desenho em escrita, é preciso colocar o desenho de cada um dos elementos da cena numa **ordem** em que possam ser lidos, como uma sentença lingüística. Para que os desenhos sejam transformados em escrita, a ordem em que eles aparecem deve ser tal que reproduza a **organização sintática da frase**: sujeito, verbo, complemento do verbo. Só assim, o desenho se transformará em escrita, porque estará representando não uma caçada, mas um enunciado lingüístico, uma frase.

#### ATIVIDADE 4

---

- a) Os itens dessa atividade são de natureza aberta. No entanto, é importante que o professor não se limite a copiar passagens do texto, mas tente reproduzir as principais idéias que apreendeu, acrescentando a elas fatos e situações conhecidos, para ilustrar ou exemplificar. É também importante que o professor não fique inibido em apresentar o que não tiver compreendido e se disponha a discutir suas dúvidas com os colegas e com o formador.
- b) A proposta de categorização de diferentes “sistemas de significação” está relacionada à necessidade de diferenciar sistema de escrita, desenho e outros tipos de representação gráfica. Essa é uma das condições para a realização da tarefa de escrever uma sentença com ideogramas chineses e é, também, uma das condições para o aprendizado de um sistema de escrita.
- c) O professor deverá relembrar sua vivência de “analfabeto” e explicitar as idéias e sentimentos que experimentou.

#### ATIVIDADE 5

---

O que se espera nessa Atividade é que o professor reflita e tome consciência dos fenômenos que estão sendo estudados, e não que “acerte” as respostas. Essas respostas serão retomadas

posteriormente, para que o professor, com base nos conhecimentos adquiridos nesta seção, reveja o que pensava inicialmente sobre o processo de aprendizado da escrita.

- a) e b)** Para responder a essas questões, o professor pode se basear tanto em suas crenças a respeito do aprendizado da escrita quanto em alguns indícios, presentes no enunciado geral da atividade anterior e nas escritas feitas pelas crianças. Mais à frente, o Caderno fornecerá subsídios que permitirão responder de modo mais sistemático e com uma base mais sólida a essa questão.
- c)** 1. (F); 2. (V); 3. (F); 4. (F); 5. (V).
- d)** Atividade preparatória, na qual é importante que o professor expresse seus pontos de vista e conclusões, sem sobrepor sua experiência prévia à análise realizada nas questões anteriores.

## ATIVIDADE 6

---

### Questão (a)

- u Se a criança não distingue desenho de escrita, deve fazer desenhos dos objetos representados pelas palavras.
- u Se a criança não estabeleceu o princípio da quantidade mínima de letras, pode grafar todas as palavras com só uma letra; pode representar algumas palavras com mais de uma letra e, outras, com apenas uma; enfim, deve mostrar que não vê problemas em representar uma palavra por uma só letra.
- u Se a criança não estabeleceu o princípio da variedade interna de letras, poderá produzir fazer escritas em que se repete uma letra ao lado de outra, como AAAA ou AABC, ou CDD.
- u Se a criança já estabeleceu o princípio da quantidade mínima de letras, vai fazer palavras com mais de uma ou mais de duas letras.
- u Se a criança já estabeleceu o princípio da variedade interna, não escreverá uma mesma letra repetida, como, por exemplo, AABB ou ETOO.
- u Se a criança já estabeleceu a hipótese silábica, mas não usa ainda letras que, de fato, são utilizadas na grafia das palavras, vai escrever as palavras da lista de tal modo que a quantidade de letras corresponda à quantidade de sílabas, sem usar a seqüência de letras presente na escrita ortográfica das palavras. Exemplo: OALF (SABONETE); EFT (LÂMPADA); UTG (AZEITE); RA (ARROZ); EA (CAFÉ); T ou TB (MEL).

- u Se a criança estabeleceu a hipótese silábica e usa letras presentes na escrita ortográfica das palavras, vai fazer a lista utilizando, para cada palavra, uma quantidade de letras correspondente ao número de sílabas, utilizando letras que aparecem ou poderiam aparecer na grafia das palavras. Exemplo: AOEI (SABONETE); APD (LÂMPADA); AEI (AZEITE); AR (ARROZ); AF (CAFÉ); E ou EL ou ML (MEL).

### Questão (b)

- u Escrita 1: a criança não distingue palavras de desenhos.
- u Escrita 2: a criança já distingue desenho de escrita e já estabeleceu os dois princípios relativos à quantidade mínima de letras e à variedade interna de letras. Mesmo que ela ainda não utilize as letras do alfabeto, mas imitações de letras, já criou a idéia de que, para ser escrita, uma palavra não pode ser grafada com menos de três ou duas letras, nem pode ser escrita com letras iguais.
- u Escrita 3: escrita produzida com base na hipótese silábica: para cada sílaba, a criança utiliza uma letra (só ocorre uma exceção, quando ela acrescenta uma letra a mais na grafia de TUBARÃO – isto talvez tenha ocorrido pela forma como a palavra foi dita; o adulto pode ter dito TU-BA-RÃ-O). Além disso, a criança já utiliza letras que, de fato, aparecem nas sílabas representadas, com poucas exceções, como a letra O usada para a sílaba SEL, em REI DA SELVA.
- u Escritas 4 e 5: escritas feitas com base na hipótese silábica, mas diferentes da escrita 3, porque as crianças não controlam a qualidade das letras que utilizam (usam qualquer letra para indicar uma sílaba, até letras que não representam sons presentes na sílaba representada).
- u Escrita 6: escrita com base na hipótese alfabética ou fonética: para cada som, uma letra.

### Questão (c)

Dependendo do dialeto regional, é possível registrar escritas como *vassora*, *pexi*, *muintu* ou *muntchu*, *tambeym* ou *tambeim*, *cantarãw* ou *cantarãu*. Essas escritas demonstram que a hipótese de que nosso sistema de escrita é fonético ou alfabético é inadequada: ele não representa apenas os sons da fala, mas tem outras motivações que procuram anular a variação dos modos de falar; é uma escrita alfabético-ortográfica.

## ATIVIDADE 7

---

A questão é, antes de tudo, polêmica. A resposta depende de como se define *alfabetização*. Débora já possui alguns conhecimentos e capacidades, mas precisa desenvolver outros. Ela

já construiu a hipótese alfabética ou fonética. Por esse ângulo pode ser considerada alfabetizada. Entretanto, ela ainda: a) não domina certas associações entre grafemas e fonemas e certas estruturas silábicas mais complexas, tanto na escrita como na leitura (por esse critério, não será considerada alfabetizada); b) não aprendeu que nossa escrita tem natureza ortográfica (por esse critério, não será considerada alfabetizada); c) não tem compreensão e fluência em leitura, não consegue decifrar as sílabas mais complexas, não compreende textos, sentenças e mesmo palavras (ainda precisaria dar mais passos para ser considerada alfabetizada).

## ATIVIDADE 8

---

Deve ficar claro que as capacidades e conhecimentos envolvidas no letramento dizem respeito, de maneira geral, ao uso da linguagem escrita em práticas sociais diversificadas, na leitura e na produção de textos.

- a) 14% da população não dominavam o sistema de escrita; 25% dominavam o sistema de escrita, mas não faziam uso desse conhecimento em práticas sociais de leitura e escrita (não eram letrados).
- b) São muito restritas as capacidades e conhecimentos envolvidos no nível 1 de alfabetismo, a ponto de caracterizarem, antes, uma condição de analfabetismo funcional; embora o número de analfabetos tenha se mostrado menor no Inaf, é provável que o grau alfabetismo 1 inclua uma parte dos analfabetos do Censo, uma vez que, conceitualmente, esse nível se confunde com o analfabetismo funcional. Deve-se atentar para o fato de que boa parte dos indivíduos situados no nível 1 de alfabetismo, passaram pela escola (89% deles) e mais da metade (53%) estudaram de quatro a sete anos no ensino fundamental, o que significa que a escola não foi capaz de alfabetizá-los funcionalmente. Além disso, vale a pena ressaltar que o nível mais baixo de alfabetismo se concentra nas classes D e E, o que mostra que tende a atingir as populações mais pobres; o analfabetismo e o analfabetismo funcional, portanto, fazem parte do fenômeno mais geral da desigualdade social no País.

## ATIVIDADE 9

---

As questões dessa atividade admitem respostas relacionadas a pontos de vista diferentes, que deverão ser discutidos entre professores e formador.

## ATIVIDADE 10

---

O ambiente alfabetizador pode proporcionar a convivência sistemática com alguns dos usos da escrita às crianças pertencentes a famílias cujo acesso aos bens culturais é restrito, pode dirigir a atenção dessas crianças às formas gráficas e à sua relação com os significados e os sons que representam, o que, certamente, é positivo. Entretanto, essa estratégia didática é insuficiente para propiciar o desenvolvimento das capacidades de letramento.

## ATIVIDADE 11

---

- a) Há procedimentos metodológicos adotados na alfabetização que separam a apropriação do sistema de escrita e a conquista da leitura com compreensão e da escrita significativa; há também aqueles que procuram desenvolver simultaneamente a aprendizagem do sistema de escrita e as capacidades de leitura e de escrita. Defendemos a idéia de que é possível e necessário articular alfabetização e letramento. É importante debater: como isso é possível? que atividades podem ser feitas? que recursos podem ser usados para favorecer a elaboração e a seleção de atividades adequadas?
- b) Resposta pessoal, a ser discutida com colegas e formador.
- c) Resposta pessoal, a ser discutida com colegas e formador.
- d) Resposta pessoal, a ser discutida com colegas e formador.
- e) Respostas pessoais, a serem discutidas com colegas e formador.

## U | SUGESTÕES DE LEITURA COMPLEMENTAR

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização: três faces do problema. In: KRAMER, Sônia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. 47-98.

CEALE. Ciclo Inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

CURTO, MORILLO; TEIXIDÓ. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 2 v.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da linguagem escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GAGLIARI-MASSINI, Gladis; GAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 15 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000 (ver especialmente o cap. 1).

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

Nova Escola, Ano XVIII, n. 162, maio de 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

ROJO, Roxane (Org.). Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.