

Conteúdos do *Ensino Fundamental*

Cultura escrita, alfabetização e letramento



**CULTURA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO E ASPECTOS ENVOLVIDOS NA
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Clélio Campolina Diniz
Reitor

Rocksane de Carvalho Norton
Vice-Reitora

Pró-Reitoria de Graduação

Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitora

André Luiz dos Santos Cabral
Pró-Reitor Adjunto

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância

Ione Maria Ferreira de Oliveira
Coordenadora da UAB UFMG

Faculdade de Educação

Samira Zaidan
Diretora

Antônio Júlio de Menezes Neto
Vice-Diretor

Curso de Pedagogia UAB-UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Coordenadora Geral

Sérgio Dias Cirino
Coordenador do Eixo Integrador



Isabel Cristina Alves da Silva Frade

**CULTURA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO E ASPECTOS ENVOLVIDOS NA
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA**

**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa
(organizadoras)**

**Belo Horizonte
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG
FAE/UFMG
2011**

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

© 2011, Os autores e organizadores

© 2011, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Ficha Catalográfica

F799c Frade, Isabel Cristina Alves da Silva
Cultura escrita, alfabetização e letramento / Isabel Cristina Alves da Silva Frade ; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2011.
64 p. – (Conteúdos do ensino fundamental)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-8007-032-3

1. Educação. 2. Alfabetização. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título. IV. Série.

CDD: 370
CDU: 37

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
Curso de Pedagogia UAB UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte-MG
Tel: 31 3409-7477

CULTURA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E ASPECTOS ENVOLVIDOS NA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

AUTORA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) , doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e pós doutorado pela FE/USP /Brasil e Institut National de Recherche Pédagogique/França. Atualmente é professora associada da FAE/UFMG, atuando na Graduação e Pós-Graduação . Atua como pesquisadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG) e coordena o Setor de Formação Continuada do CEALE . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, história da alfabetização e das cartilhas, escolarização da cultura escrita, alfabetização e letramento digital, alfabetização áudio-visual, formação de professores alfabetizadores e educação e linguagem.

EMENTA

Cultura escrita: definições e desigualdades na sua distribuição. Definições de alfabetização e letramento. Diversas áreas de conhecimento que contribuem para a compreensão da alfabetização. O sistema alfabético de escrita: histórico e conceituação; outros sistemas de escrita. Processo de construção, pela criança, do conceito alfabético de escrita: a contribuição da Psicogênese da língua escrita.



●●●●●● **SUMÁRIO**

1. CULTURA ESCRITA E SUA DISSEMINAÇÃO: ASPECTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E ANTROPOLÓGICOS	9
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUMAS DEFINIÇÕES	12
3. ÁREAS DE CONHECIMENTO QUE AJUDAM A COMPREENDER DIFERENTES FATORES ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO	20
3.1 - O que se aprende no processo inicial de alfabetização: o sistema alfabético e sua lógica	21
3.2 - Um pouco mais de história	25
4. ASPECTOS GRÁFICOS DA ESCRITA E SUA CONVENCIONALIDADE	27
4.1 - Em síntese: o que a escrita representa?	31
5. COMO AS CRIANÇAS APRENDEM E PERCEBEM O SISTEMA DE ESCRITA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	34
6. O CONSTRUTIVISMO: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM OU UMA PEDAGOGIA DA ALFABETIZAÇÃO?	48
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
8. REFERÊNCIAS	51
ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	53
ESTUDO COMPLEMENTAR	61



1. CULTURA ESCRITA E SUA DISSEMINAÇÃO: ASPECTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E ANTROPOLÓGICOS

Vivemos num universo letrado, muitas vezes chamado de grafocêntrico, repleto de situações que demandam o uso da escrita no cotidiano, no trabalho, na igreja, na escola, na comunicação de informações. Nos centros urbanos, os apelos publicitários são enormes e a escrita está nos caminhos onde passamos, sempre nos lembrando de sua existência. Em decorrência desses usos e representações, parece natural a ideia de que ela sempre esteve presente na vida humana. No entanto, é sempre bom lembrar que a comunicação verbal entre os homens não dependeu e não depende da escrita, que a língua como sistema de expressão, de comunicação e interação existe antes de ser escrita.

No entanto, com a invenção da escrita, a sociedade que dela faz uso passa a adquirir comportamentos, atitudes, destrezas e valores que são decorrentes do uso continuado e prolongado da escrita. O termo cultura escrita é amplo e tem sido problematizado por Ana Maria Oliveira Galvão (2009), que o define do ponto de vista antropológico:

Mas, afinal, o que é cultura escrita? Certamente, essa não é uma definição simples nem isenta de polêmicas. Neste trabalho, assumimos que, se tomarmos o conceito de cultura em uma acepção antropológica, ou seja, como toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos criados a partir dessas relações, podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. (GALVÃO, 2009. P. 1)

O conceito de cultura escrita é tão importante para compreendermos sua disseminação e uso que já se tornou uma área de estudos. No campo da história cultural, Antonio Castillo Gomes (2003) acena como objeto da *história da cultura escrita*: reunir, em uma história de longa duração, os diferentes suportes de escrita e as diversas práticas que a produzem ou que dela se apropriam” (p. 105, tradução livre). Para compreender este fenômeno o mesmo autor aponta diversos *tempos do escrito*, assim designados: *tempo da aquisição* (quando se acede à competência gráfica); *tempo da produção* (circunstâncias que intervêm no momento de criar ou fabricar um produto da cultura escrita), *o tempo da recepção* (quando focamos o leitor e suas apropriações); *tempo da conservação* (referido às instituições que têm desenvolvido historicamente a competência sobre o patrimônio escrito).

Vemos, então, que se quisermos compreender mais amplamente a cultura escrita temos que pensar nos sujeitos e grupos que escrevem, nas instituições que fabricam os textos e nos seus formatos, nas instituições e grupos que passam a exercer o papel de ensinar a

escrita, nos grupos que recebem/leem os textos e na forma como usam esses textos.

Dessa forma, podemos dizer que a cultura escrita se relaciona com todas as sociabilidades, ações, valores, procedimentos, instrumentos que permitem à sociedade mover-se no mundo letrado. Nessa cultura e do ponto de vista de quem lê e escreve estão presentes desde as atitudes diante do mundo da escrita (como o gosto pela leitura ou a ideia de que ler e escrever melhora as condições sociais) até saberes específicos da leitura e da escrita ligados à forma como se registram e se configuram os gêneros textuais, o domínio e manuseio de instrumentos (giz para ardósia, pena de ganso, caneta, lápis, teclado, etc) que possibilitam inscrever o traço escrito em vários suportes que o recebem (papel, cerâmica, muro, página de livro, tela de computador, etc.).

Embora nosso sistema de escrita tenha aproximadamente cinco mil anos, em muitos momentos a disseminação da escrita ficou restrita a alguns segmentos da sociedade ou sob controle de algumas instituições, como a igreja, por exemplo. Este sistema também não foi utilizado por todos desde sua origem e dependeu de outros desenvolvimentos como o das religiões, do comércio, da imprensa, da educação, para se tornar o que é hoje. A distribuição da alfabetização também é diferente em determinados países e regiões. A propósito, estudos de Ferraro (2009) comprovam diferenças de índice de analfabetismo na Argentina e Brasil no início do século XIX, ou seja, o índice do primeiro país era 4,6 vezes menor que o do nosso país e a Argentina possuía um projeto de educação comum. No mesmo período, o Brasil lidava com falta de escolas, crises militar, eleitoral e escravista. (p.99).

Diferenças nesse sentido encontramos também na Europa em finais do século XIX e início do XX, ou seja, havia 70% de alfabetização na Escandinávia, Escócia, Alemanha, França, Países Baixos, quando na Itália, Grécia, Espanha e Portugal as taxas eram de 30% (GOMEZ CASTILLO, 2004, p.83)

Gomez Castillo (2004) observa que, em outros países, a alfabetização foi importante para finalidades de formação da opinião pública, através da imprensa - exemplo da Inglaterra - e para leituras religiosas. Maurício Gnerre (60) discute o incremento que houve na alfabetização, na Europa, a partir da primeira guerra mundial para resolver as questões de comunicação entre pessoas que passaram a migrar e a se deslocar.

Como vimos, essas são dimensões culturais e históricas que nos permitem compreender que, em momentos diferentes e em populações e lugares também diferentes, a escrita nem sempre teve o mesmo valor.

No entanto, embora reconheçamos isso, temos que admitir que quanto mais nossa sociedade passa a depender da escrita para funcionar, maior a necessidade de ensinar e aprender a ler e escrever, pois quem não domina esse conhecimento tende a ser excluído das esferas de participação social. Esta é então uma dimensão política do ato de alfabetizar. Mas, não basta também alfabetizar se não desenvolvermos, ao mesmo tempo uma formação crítica que permita compreender o uso dos textos na sociedade.

Do ponto de vista das práticas sociais de alfabetização, podemos dizer que o Brasil ainda enfrenta problemas para a universalização da alfabetização. As pesquisas, os censos, as avaliações em grande escala nos mostram que há muitos brasileiros adultos que ainda não sabem ler e crianças que frequentam a escola há vários anos e ainda não sabem ler (BATISTA E SOARES, 2005).

Por outro lado, temos avançado em termos de ampliação e distribuição da alfabetização e, em nosso país, a escola cumpre um papel muito relevante para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre leitura e escrita. Mas, como sabemos, isso depende também do desenvolvimento da escolarização em cada país ou região. O início e a consolidação da escola de massa nos países ocidentais têm aproximadamente dois séculos (GRAFF, 1990) e a universalização do ensino, no Brasil, estava quase alcançada apenas no final do século XX, daí nossas diferenças de acesso à escrita.

Diferentemente de outros países em que a motivação para ensinar a ler ou a escrever veio de outras origens, como a religiosa ou pelo desenvolvimento da imprensa e comércio, por exemplo, no Brasil, a alfabetização está fortemente ligada à escola e nossos índices e qualidade de alfabetização dependem da universalização do ensino e da existência de escola para todos. Conseguimos alcançar essa meta no final do século XX e, no início do século XXI, ampliamos a escolarização obrigatória para crianças de seis anos garantindo a essa faixa etária o direito de frequentar a escola pública. Quando conseguirmos avançar na obrigatoriedade da educação infantil, teremos, então, alcançado uma das metas mais importantes para melhoria da alfabetização. Afinal, quanto mais cedo as crianças estiverem expostas aos desafios da escrita na sociedade e na escola, mais chances teremos de ampliar e resolver nosso problema de alfabetização. Esta é outra dimensão política que precisamos almejar. Embora não seja ligada apenas à alfabetização, sabemos que a escola, para muitos, é uma via de acesso à vivência da cultura escrita.

Isso nos leva a outra questão: é preciso alfabetizar, mas também é necessário que a população tenha acesso a textos fora da escola, para usufruir da leitura de bons textos informativos, científicos, literários. Não se alcança tal objetivo sem políticas que promovam o acesso e o cultivo da leitura de textos de variada natureza na sociedade. Se mantivermos a população alfabetizada, mas sem condições plenas de uso da cultura escrita, menos se desenvolverão suas atitudes positivas e suas capacidades de ler e escrever, para várias funções. Não queremos, então, que as pessoas se alfabetizem apenas para escrever bilhetes, listas e ler letreiros de ônibus. Essa seria uma dimensão muito utilitária de uso da escrita.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUMAS DEFINIÇÕES

O termo alfabetização pode ser revestido de complexidade e historicidade. O próprio uso da palavra alfabetização é passível de modificações, conforme podemos observar no relato desta senhora de 86 anos, alfabetizada em 1929:

“Não me lembro bem o ano que fui alfabetizada. Antigamente a gente falava diferente: dizia que tinha aprendido a ler”

MARIA CESÁRIA DA SILVA

A afirmação dessa idosa no início do século XXI, sobre seu processo de aprendizagem da leitura desenvolvido no Brasil, por volta de 1929, nos incentiva a refletir sobre a historicidade das práticas letradas e a alargar o uso de termos para designar os aprendizados da cultura escrita. Trata-se de um conceito difícil de definir e que implica as produções humanas, materiais e simbólicas, mediadas pelo escrito. Nessa perspectiva, definir alfabetização também depende das modificações por que passam as práticas de leitura e escrita na sociedade. Por isso, nem sempre usamos o próprio termo alfabetização. Aliás, para designar o aprendizado inicial da escrita, no Brasil, a partir do século XIX havia outros termos como primeiras letras, rudimentos da escrita, primeira leitura, o que nos mostra a diversidade de expressões. O aprendizado inicial da escrita, pelo depoimento acima, nem sempre esteve ligado às práticas de ler e escrever conjuntamente e, em determinados momentos, bastava ler os textos e não escrevê-los.

Assim, quando pensamos nas consequências que almejamos para a alfabetização e não apenas em o que é aprender a ler e escrever, o termo alfabetização vai se ampliando e são construídos vários sentidos ligados às suas consequências. No entanto, quando ampliamos demais o significado do termo, podemos perder de vista o que o define especificamente. Vejamos como Magda Soares, pesquisadora brasileira, que é uma das principais referências nos estudos sobre alfabetização e letramento, definia essa palavra, em 1985:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição da língua escrita*, quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização, seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito das habilidades da leitura e da escrita. Em

relação ao conceito de alfabetização, assim entendido, o debate básico desenvolve-se em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos ler e escrever possuem em nossa língua:

- 1) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever
- 2) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato (SOARES, 2003, p.15)

A autora continua ressaltando que existe um aprendizado de uma mecânica próprio do momento da alfabetização. Numa determinada dimensão, alfabetizar-se é aprender a decifrar os escritos para transformar letras em sons, ou registrar letras para representar sons, quando escrevemos. No entanto, essa *mecânica* só passa a ter sentido quando compreendemos o que lemos ou sabemos o que queremos escrever. Não existiria uma mecânica desvincilhada do processo de compreensão do sentido das palavras que deciframos, daí a perspectiva de que decifrar e compreender devem caminhar juntos. Mas como são dois componentes que se complementam, e isso sabemos quando lemos uma palavra inventada, por exemplo *tubatibila*, verificamos que é possível decifrar o escrito, mesmo desconhecendo o seu sentido. Mas sabemos também que nem sempre decifrar significa compreender, daí os problemas relacionados aos baixos níveis das habilidades de compreensão em alunos brasileiros quando a escola só se preocupa com decifrar. Infelizmente, para alguns leitores, a não compreensão ocorre até com palavras autênticas e com sentido, sobretudo se a escola ou professor se preocupam apenas com o código, sem apresentar contextos e eixos semânticos para dar sentido a este aprendizado. O grande educador Paulo Freire propunha que as palavras usadas para alfabetizar deveriam vir do contexto social e político dos educandos e que deveríamos alfabetizar com palavras da vida.

Dessa forma, embora ler e compreender devam caminhar juntos, as dimensões da decifração e da compreensão é que darão a tônica a diferentes métodos de alfabetização, conforme o aspecto que mais priorizam no início dessa aprendizagem.

Compreendendo essas diferentes significações dos mesmos termos ler e escrever, poderíamos dizer que sabemos identificar se alguém sabe ler e decodificar e em qual fase de sua vida passou a dominar essa habilidade. Da mesma forma, deveríamos saber identificar que habilidades são necessárias ao desenvolvimento da decifração ou decodificação e quais se referem ao seu desenvolvimento. Talvez seja por isso que muitos pais e professores identificam o momento em que seu filho/aluno *já sabe ler e já sabe escrever*. Por outro lado, podemos dizer que também é possível analisar se os sujeitos compreendem para que se usa a escrita e quais funções ela cumpre, desenvolvendo outras habilidades que os tornem cada vez mais experientes quanto ao uso de textos, tanto para ler quanto para escrever. Nessa direção, a do desenvolvimento de uso social da escrita podemos *oferecer situações pedagógicas propícias, eleger capacidades e conteúdos* necessários para alcançá-lo, mas *não saberemos precisar* um recorte ou momento tão claro para identificar quando ocorreu o seu ensino e o seu aprendizado. Afinal, esse desenvolvimento é resultado tanto da escolarização continuada como dos efeitos da vivência com a cultura escrita, em várias situações e

ambientes.

Recentemente, o conceito de letramento, definido por Magda Soares como *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita* tem nos ajudado não só a compreender a condição diferenciada de quem usa a escrita e não apenas sabe a mecânica/tecnologia, como também a aguçar nossa percepção sobre os lugares e situações não escolares em que a escrita tem lugar. É por isso que este conceito dialoga com a noção de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, já apresentado pela mesma autora em 1985. Ele também permite compreender que os sujeitos têm contato com a escrita antes de entrar na escola, durante o tempo em que a frequentam e terão várias ocasiões, depois dessa escolarização, para se envolver com práticas de uso da leitura e da escrita. O termo letramento diz respeito então às práticas de leitura e escrita, ou seja, aos usos que uma sociedade faz da escrita.

Em nossa sociedade, encontramos textos escritos em produtos dirigidos às crianças que embora não saibam ler, passam a conviver com a escrita presente nos rótulos que apresenta por exemplo, o valor nutritivo de alimentos ou advertências sobre o uso seguro de brinquedos, conforme exemplos abaixo:



Figura 1 – Rótulos ou advertências presentes em produtos dirigidos às crianças

Realmente, qualquer criança que tenha contato com a escrita, vivenciando o uso em casa ou na igreja, por exemplo, sabe o que significa uma lista de compras, um bilhete ou um cartaz de vacinação, ou o que pode encontrar num jornal. Há gêneros textuais que estão muito presentes no espaço urbano, como veremos nas imagens a seguir. Algumas delas apresentam erros, outras são escritas de forma convencional, mas independentemente da correção, quando uma criança vê, por exemplo, uma placa de feira com preços, já consegue saber para que a escrita serve.



Figura 2 - Placas, folhetos, jornais, revistas e capas

Com o desenvolvimento das teorias do letramento que focalizam os usos que a sociedade faz da escrita podemos dizer que há conhecimentos que uma criança já dispõe mesmo quando ainda não sabe ler e escrever sozinha. Além disso, ampliamos nosso olhar sobre os textos, pensando em seus aspectos formais e também nas suas funções sociais. Analisando os exemplos acima, de escritas não convencionais encontradas na feira e nos muros, constatamos que apesar apresentarem problemas ortográficos e de concordância isso não compromete sua função de divulgar preços e serviços. Assim, nos espaços urbanos há letreiros de lojas, folhetos publicitários de intensa circulação que visam à divulgação de produtos para a compra, ou seja, há exemplos de uma escrita em pleno funcionamento. Além disso, há escritos que são produzidos para informação e entretenimento, como jornais, revistas e livros.

A análise dessas imagens mostra-nos diferentes usos e funções para a escrita bem como diversos suportes que recebem os escritos: placa, cartaz, fachada, jornal, folheto, revista, livro. Tanto as funções, o local onde são divulgadas, como o formato permitem antecipar os possíveis conteúdos da leitura. Dessa forma, uma criança bem pequena, que é estimulada a observar os escritos e vivencia seus usos através dos adultos com quem convive já pode estabelecer hipóteses sobre os gêneros e conteúdos de um jornal, sobre o que se encontra nos livros de histórias e o que se pode esperar de um folheto de propaganda.

Como leitor experiente, observe as imagens abaixo e faça suposições sobre o que se pode encontrar nestes materiais escritos: o que são, para que servem e seu conteúdo.



Figura 3



Figura 4



Figura 5

O que ocorreu? a) Você foi capaz de levantar hipóteses sobre o suporte, ou seja, sobre o material que recebe os textos? b) Sobre a finalidade de cada tipo de impresso? c) Sobre os gêneros que aparecem neles? c) Em cada texto, quais pistas gráficas e imagéticas ajudam

a compreender o seu conteúdo ou o que é tratado no texto? d) Você precisou conhecer o alfabeto para saber onde é que está a escrita? e) Precisou saber decodificar ou saber a língua para identificar a função desse material?

Quando nos deparamos com situações desse tipo é que tomamos consciência dos processos que utilizamos para ler. Tais processos não dependem apenas da leitura, propriamente dita, mas de uma série de conhecimentos sobre a cultura escrita que nos permitem compreender melhor o texto. Ao vivenciar situações de *estranhamento* por serem textos em outra língua, possivelmente podemos imaginar os processos pelos quais passam as crianças tentando compreender os vários elementos que compõem os textos e verificar o quanto utilizamos conhecimentos da cultura escrita que vão além do texto.

Como podemos observar, as figuras 3 e 4 referem-se a duas páginas de jornal publicado na República Tcheca. O primeiro reproduz a primeira página de um jornal. A presença do nome do periódico, da data de edição, de manchetes, de uma diagramação e do formato em colunas indica, para um leitor que já conhece esse suporte, que se trata de um jornal. O segundo é uma página de uma seção específica com horóscopo conjugada com texto publicitário. Ambos são apresentados na língua oficial, o tcheco e o leitor do português pode inferir sobre a diferença entre os dois textos, analisando a forma.

A terceira imagem refere-se a um folheto de turismo grego, com informações sobre a Acrópoles. Sua estrutura não pode reproduzida neste texto, mas trata-se de um folheto bilíngue com quatro dobras em que constam as mesmas informações duplicadas e apresentadas em duas línguas. A análise de sua materialidade, ou melhor, da forma gráfica, que conjuga textos e imagens, apresentando informações em duas línguas, permite que um leitor que não sabe grego nem inglês saiba do seu propósito e construa inferências sobre qual é o ponto turístico focalizado.

Os textos também circulam em suportes materiais, em locais específicos, são comprados e adquiridos em determinados espaços sociais. Podemos ter acesso a vários deles pela compra, empréstimo ou troca. Isso envolve comportamentos e atitudes que podem ser trabalhados por meio do uso da biblioteca de classe ou da escola, da visita a bancas de revista e livrarias e de visitas para registro e observação dos escritos encontrados. Muitos professores hoje fazem um trabalho de classificação de suportes com os alunos e eles já demonstram, desde novos, quais são os critérios que permitem agrupar diferentes tipos de textos em categorias como jornal, embalagens, panfletos, cartazes, livros, etc. Para esse tipo de proposta, os objetos que portam a escrita precisam ser trazidos para o espaço escolar e não é suficiente copiar o texto em folhas, pois ele perde várias características que possibilitam o seu reconhecimento pelas crianças.

O trabalho com diversidade de textos e suportes pode ser desenvolvido com as crianças desde cedo porque isso incide nas habilidades de compreensão dos textos escritos, uma vez que, ao explorar os materiais, incentivamos os leitores a *adivinhar/fazer suposições*. É claro que apenas estabelecer hipóteses sobre o que poderemos encontrar num texto não é suficiente. É importante que os professores também leiam o texto ou parte dele para as crianças confrontarem as hipóteses e para ouvirem a linguagem escrita, assimilando suas

estruturas, vocabulários, sintaxe. Assim, depois de ouvir a leitura de um adulto, as suposições podem ser confirmadas ou descartadas e a criança terá acesso ao texto mesmo sem saber ainda ler.

Embora se suponha que a escrita faça parte da vida de muitas crianças e adultos, cabe à escola apresentar aos sujeitos novos usos e contribuir para que eles ampliem seus níveis de letramento, desde a educação infantil. Por isso, podemos dizer que as crianças ou adultos que ainda não são alfabetizados já conhecem vários usos da escrita: só não sabem ainda a tecnologia que lhes permite escrever sozinhos, não dependendo de outros para decifrar ou registrar os escritos. Por isso, uma criança sabe que um determinado folheto faz propaganda ou divulga um evento, que no jornal podem ser encontradas notícias, por exemplo, mesmo sem saber ler. Da mesma forma, um adulto que ainda não lê também sabe a função de uma carteira de trabalho e da escritura de um imóvel. Isso permite compreender, também, que o trabalho com os usos da escrita deve ser feito desde a educação infantil até os níveis mais altos de escolarização.

Assim, se a alfabetização pode estar circunscrita a determinado momento, o letramento é sempre a condição, é contexto, é conjunto de outras habilidades específicas que dá sentido ao uso dos textos. A escola, por exemplo, utiliza textos específicos, próprios do ambiente escolar, como os murais, as correspondências com os pais e com outras turmas, as agendas e calendários, os murais com exposição de trabalhos, os cadernos de anotações, os livros didáticos. Por isso, trabalhamos como os usos da escrita em várias ocasiões, a saber: quando o ambiente escolar é pleno de situações em que a utilização da escrita cumpre papéis relevantes; quando escrevemos e lemos para os alunos que ainda não dominam a decifração e a codificação/registo dos textos; quando propomos que aprender a ler e escrever é importante para ler e produzir textos de diferentes gêneros.

Diante de uma ampliação das expectativas em torno do conceito de alfabetização, que passa a ser definida quase como sinônimo da palavra *letramento*, e, ainda, visando destacar novamente a *especificidade do termo alfabetização*, em artigo publicado em 2003 - “A reinvenção da alfabetização” -, Magda Soares afirma que a entrada no mundo da escrita passa, basicamente, por duas vias: uma que se dá a partir de seus usos; outra, que ocorre através do aprendizado de uma técnica. Assim, a alfabetização seria o aprendizado de uma *técnica*, assim definida:

chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (SOARES, 2003, p. 15)

A outra porta de entrada, que doravante pensamos caminhar juntamente com o aprendizado da técnica é a do *letramento*.

Por isso, saber que a escola deve apresentar situações de uso da escrita não tira dos professores alfabetizadores o seu papel de alfabetizar. É pela especificidade presente na alfabetização que esperamos que esses profissionais trabalhem com os alunos atividades que levem a esse domínio. Por isso, ressaltamos a especificidade do trabalho do alfabetizador, como pode ser visto na seguinte consideração:

Há procedimentos e conteúdos típicos do período inicial da alfabetização - afinal o que se faz nos outros níveis de ensino até os níveis mais superiores da escolarização é o *desenvolvimento* das competências em relação à escrita e não o *ensino inicial* sobre a escrita. Há procedimentos que só os alfabetizadores realizam e, ainda quando esses mesmos professores têm que tratar de capacidades mais amplas, o foco de seu trabalho possui uma especialidade que exige a adoção de alguns caminhos. Há uma identidade especial que caracteriza o professor alfabetizador e este precisa conhecer e compreender aspectos históricos que ajudaram a construir/constituir uma tradição metodológica própria do nível de ensino em que atua. (FRADE, 2005.p. 16,17)

Hoje, na alfabetização, temos vivido o dilema de lidar com duas ordens de problemas no ensino: propiciar a vivência da língua como objeto cultural e tratar o sistema de escrita como objeto de reflexão. Para o primeiro, devemos nos abrir para a multiplicidade de situações e promover uma aproximação com os usos. Para o segundo problema, sabemos que se trata de ensinar um sistema estável de escrita que exige distanciamento.

Para a apropriação dos usos podemos defender um trabalho por imersão, em que se aprende lendo e escrevendo textos em situações autênticas. Mas para um trabalho com o ensino/aprendizado do sistema alfabético e ortográfico, precisamos assumir, sem medo de incoerências, que há uma necessidade de distanciamento da língua, para observação de algumas de suas propriedades. E, para isso, há estratégias específicas e a história dos métodos de alfabetização muito nos revela sobre estratégias de aproximação/distanciamento com a escrita.

Estas mudanças conceituais ocorridas na área de alfabetização interferem muito nas práticas dos professores alfabetizadores. É a partir de seu conceito de alfabetização que o professor organiza o seu trabalho e toma decisões metodológicas em sala de aula. De forma mais ampla, as mudanças conceituais também alteram as políticas públicas, em geral, os cursos de formação, os modelos de livros didáticos e mesmo a organização da escola como um todo... Nas discussões mais recentes, então, o maior desafio dos professores é alfabetizar letrando, ou seja, não podemos desvincular o ensino do sistema de escrita -, sua decifração/codificação - da compreensão de seus usos.

3. ÁREAS DE CONHECIMENTO QUE AJUDAM A COMPREENDER DIFERENTES FATORES ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

No final do último século, as discussões sobre alfabetização sofreram uma transformação muito grande, tendo em vista o desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento composto de diversas áreas específicas tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia. Esta última área de conhecimento precisa dar respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o ensino/aprendizagem de determinados conteúdos. Em texto publicado em 1985, Magda Soares considerou essas áreas/campos de conhecimento como e “as múltiplas facetas da alfabetização”.

Uma dessas dimensões, a faceta linguística, refere-se ao conteúdo que se aprende e ajuda a responder à seguinte pergunta: quando alguém aprende a ler e escrever, aprende o quê? Com essa dimensão, abarcamos desde o aprendizado da decifração e codificação até o aprendizado dos modos de organização dos textos que são lidos e escritos. Trata-se, pois, da consideração da língua em seus aspectos formais, como a relação entre letras e sons, a ortografia, a sintaxe e o modo como cada gênero textual se organiza para cumprir determinada função.

A segunda delas, a dimensão sociolinguística, pode responder a outras perguntas, como a seguinte: para que e como as pessoas e grupos usam a leitura e a escrita? Essa dimensão também abarca as diferenças linguísticas, as variações de uso entre grupos e, em última análise, reforça o aspecto social envolvido na linguagem oral e escrita, pois a linguagem, em geral, e a língua escrita, especificamente, são expressões de poder e não são usadas nem distribuídas igualmente entre grupos e regiões.

A terceira dimensão refere-se ao sujeito que aprende. Ao aprender a ler e escrever, quais processos cognitivos estão envolvidos? Como o sujeito pensa e com quais hipóteses trabalha, quando tenta compreender o objeto de conhecimento língua escrita?

Finalmente, há outra faceta que não pode ser pensada separadamente das dimensões anteriores, mas traz uma especificidade: como se ensina alguém a ler e escrever, sobretudo em situação escolar? Ou melhor, como ensinar a alguém a tecnologia da escrita, juntamente com seus usos?

Isso nos leva a concluir que não adianta a escolha de um método quando não se considera *como a criança aprende* e quando não se *avaliam as dificuldades e complexidades existentes na própria lógica do conteúdo*. Além disso, se vamos ensinar uma língua escrita em uso, precisamos acompanhar *como permanecem ou mudam determinados conteúdos em função das transformações que ocorrem no mundo da cultura escrita*. Isso nos faz refletir, por exemplo, sobre o que significa alfabetizar num contexto em que vários aprendizes já têm contato com a escrita e seus usos, através da tela de um computador.

Vimos, então, que, nos últimos anos, passamos por um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. É preciso, também, que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem. Sabemos também que não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade. Quando uma criança convive com situações de uso da escrita, fora da escola e na escola, também elabora hipóteses sobre o seu funcionamento e precisamos conhecer essas hipóteses. Mas, reconhecer isso não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Assim, concebemos a alfabetização num contexto mais amplo que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social.

Nos tópicos seguintes, aprofundaremos, pelo menos, dois tipos de discussão. Primeiramente, o que se aprende quando se aprende a ler e escrever? Esse seria o conteúdo linguístico. Em seguida, discutiremos outra pergunta: como o sujeito aprende? Esta é a dimensão psicolinguística.

3.1 - O QUE SE APRENDE NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: O SISTEMA ALFABÉTICO E SUA LÓGICA

O nosso sistema de escrita tem uma história de longa duração. As primeiras escritas foram produzidas por volta de 3.200 a “a forma mais antiga de representação de palavras escritas foi encontrada na Mesopotâmia (atual Iraque)...” (CAGLIARI, 2009, p 14-15) e se escreviam “números e palavras que indicavam animais, plantas e objetos de uso pessoal (CAGLIARI, 2009, p.11). Essa é uma escrita denominada cuneiforme, tendo em vista que ao gravar a escrita em tabletes de barro, seu aspecto ficava parecido com cunhas.

Mas, se a escrita tem uma longa história, quais foram as decisões e modificações feitas nos sistemas de escrita? Eles sempre foram da mesma forma? Existe só o sistema de escrita que conhecemos e utilizamos hoje para produzir nossos textos?

Para compreender essa história e sua repercussão até os dias atuais, temos que primeiro responder a uma questão fundamental: o que nossa escrita representa? Não se trata de uma discussão simples e é necessário que, nós, leitores e escritores façamos um distanciamento muito grande para perceber a lógica interna da língua escrita que usamos quase *naturalmente*. Tal distanciamento pode ser conseguido quando compreendemos a própria história da escrita, ou quando trabalhamos com algumas comparações entre linguagens.

Assim sendo, em nossa sociedade, convivemos com diferentes signos que representam algo: uma imagem que representa uma ideia, como os sinais de trânsito e os logotipos de porta de banheiro; as cores associadas e um tipo de letra que lembram marcas; os símbolos numéricos que representam quantidades e também a escrita. A explosão de signos se evidencia cada vez mais com a publicidade através do uso de painéis espalhados pela cidade e pelas estradas e com o advento da televisão e internet. Desse modo,

passamos a conviver com vários tipos de representação que dialogam com a representação escrita. Para compreender a complexidade envolvida nos processos de representação, valemo-nos da seguinte reflexão.

Imaginemos que existe um objeto que chamamos de bola na língua portuguesa. Ao desenhá-lo, buscaremos reproduzir sua forma arredondada e algumas características que distinguem o desenho de bola do desenho de um círculo. Para isso, podemos criar um efeito visual que mostre suas costuras, que reproduza aspectos que lembram o material de que ela é feita, que evoca a sua tridimensionalidade e até criar a ilusão de movimento que pode ser dada pelo acréscimo de tracinhos arredondados ao seu redor. De qualquer forma, esforçaremos para que o desenho do objeto contenha algumas relações com sua forma concreta, senão não saberemos o que o desenho representa.

Mas, se não vamos representar apenas objetos, mas acontecimentos, não é tão simples registrá-los de modo que qualquer pessoa possa compreendê-los. O desenho de ações e acontecimentos encontrados em cavernas antigas, os desenhos rupestres encontrados em todo o mundo, que datam de 30.000 anos atrás, constituem narrativas que buscam representar algo ocorrido para os que não estiveram ali presentes. Nessa representação através de desenhos pode faltar algo, pois como seria possível representar, além de substantivos e ações, os sentimentos, os tempos verbais, as palavras que não se prestam a desenhos como nomes próprios, preposições, artigos e sufixos? Em síntese, para chegar a uma narrativa mais próxima do fato, teríamos que representar a própria linguagem, mas, para isso seria preciso inventar outro modo de registro.

Desenhar, então, não é a mesma coisa que escrever. Para Luiz Carlos Cagliari, (2009,p.12) “a distinção entre um simples desenho e uma figura que é escrita reside no fato de o desenho referir-se aos seres do mundo e a escrita referir-se às palavras, sílabas, sons ou idéias ligadas à linguagem oral”. Escrever, então, é representar a linguagem. Representar significa que a escrita está no lugar do que falamos. Mas, se essa parece uma definição simples, não resolve a questão de como é que se decidiu representar a linguagem nos sistemas de escrita que conhecemos.

Para escrever, então, não registramos objetos e desenhos, mas a linguagem que falamos. Assim, nos libertamos de uma representação figurativa das ações e coisas e podemos escrever sobre sentimentos, narrativas ficcionais, ciência, religião, usando apenas símbolos escritos. Entretanto, há mais de um sistema de escrita que representa a linguagem.

Segundo a história da escrita há, pelo menos, dois sistemas que representam a linguagem: a escrita ideográfica e a fonográfica. De acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009, p.13) “a escrita ideográfica parte da representação gráfica de uma idéia, em geral, através de uma figura (pictograma). A figura evoca uma idéia que se associa a uma palavra, a qual por sua vez, está ligada a determinados sons da língua”.

Assim, segundo esse autor, o mesmo pictograma de uma caveira pode ser lido e transformado numa palavra oral *perigo*, se ele for lido no Brasil e como *danger*, se a leitura é feita por um inglês.

O segundo sistema, o da *escrita fonográfica*, é definido pelo mesmo autor da seguinte forma:

A escrita fonográfica parte da representação das palavras sonoras (segmentos, sílabas, etc.) que, em determinada ordem, representam os sons das palavras. Estas seqüências sonoras estão associadas a significados lingüisticamente estruturados, resultando dessa união as palavras de uma língua. Esse tipo de escrita só serve para uma língua, porque os sons das palavras variam de língua para língua. (CAGLIARI, 2009, p.14)

Conforme a longa história da escrita, há sistemas que começaram como ideográficos e depois transformaram-se em fonográficos, como a escrita suméria, por exemplo. Na transformação da escrita desse povo, um ideograma que representava antes uma palavra passou a ter a função de representar sílaba que, ao ser composta com outra, representava uma nova palavra. Assim, os caracteres passaram a representar partes sonoras que compõem uma palavra e não remetem mais ao seu significado anterior. Mary Kato (1990, p15) apresenta-nos um exemplo que permite compreender como os caracteres mudam de função, usando um exemplo da técnica de *rébus*, usada em jogos de palavras.

Tomemos, por exemplo, o pictograma cara  para representar *cara* e o



pictograma para representar *vela*. Se compusermos com eles a palavra *caravela*, estaremos usando apenas as propriedades fonéticas e não semânticas. O mesmo pode ser feito com ideogramas que são assim esvaziados de sua semântica. Não é fácil representar palavras dessa maneira. Mas foi esse o caminho encontrado pelo homem para descobrir a escrita silábica.

Como visto no exemplo acima, cada desenho representa partes sonoras das palavras e está ali composto para formar uma terceira palavra. Portanto, *cara* e *vela* não são mais palavras separadas, mas conjunto de sílabas de uma terceira palavra, que não se liga às demais em termos de significado. Poderíamos fazer o mesmo exercício colocando o desenho de sol e o desenho de dado para formarem uma terceira palavra: *soldado*.

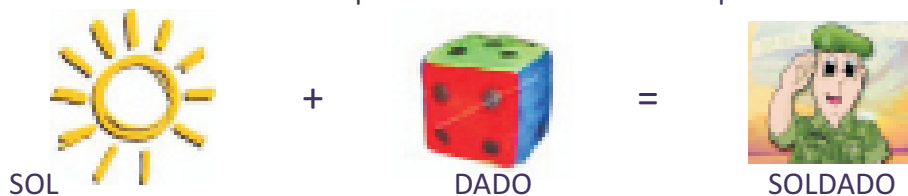


Figura 6 – dois desenhos que formam uma terceira palavra

Foi assim que ocorreu a descoberta que possibilitou usar um símbolo para o som falado e não mais para o seu significado.

Mas há sistemas mistos e mesmo o nosso sistema alfabético atual não é puro: a própria ortografia tem traços ideográficos. Por exemplo, só sabemos se escrevemos concerto ou conserto se primeiro temos a ideia de que se trata de um concerto de música ou conserto de roupas. Segundo Cagliari (2009, p 37) a escrita egípcia equilibrava traços de uma escrita fonográfica, que registrava apenas as consoantes, com o registro de ideogramas que representavam idéias. Mary Kato (1990:15) observa que a escrita egípcia está na base de nossa escrita alfabética.

Segundo Mary Kato foram os fenícios que passaram a utilizar símbolos para escrever silabicamente - cada símbolo valia por uma sílaba, mas sem uso sistemático da vogal. Foi o silabário fenício que serviu de base para que os gregos acrescentassem, de forma sistemática, o uso das vogais, criando o sistema que conhecemos hoje como alfabético. Segundo ela, “a descoberta do alfabeto ocorre no século X a. C, e Gelb mostra que, embora os sistemas orientais de escrita tivessem o mesmo tipo de desenvolvimento do sistema que evoluiu para o alfabeto grego, apenas esse segundo sistema chegou ao alfabeto.” (KATO, 1990, p.16) Vemos, então, que nosso alfabeto tem origem grega.

Com efeito, a invenção da escrita alfabética fez com que o homem começasse a usar um símbolo para cada som da fala, usando, conscientemente, o seu conhecimento da organização fonológica da língua. Embora pareça simples escrever observando as relações das letras com os sons da fala, para nós que já somos alfabetizados, esse sistema é complexo pois a ideia de fonema é uma abstração. Para escrever temos q u e ouvir o que falamos, saber quantas partes há, quais letras representam as partes, abstrair as diferenças de pronúncia e registrar letras que *representam* esse som e que poderão ser lidas por falantes de diferentes dialetos. É essa complexidade conceitual envolvida na representação da escrita que as crianças precisam compreender para aprender a ler e escrever no nosso sistema alfabético. A área da Psicolinguística trabalha a evolução desse conceito na criança, assunto que trataremos mais à frente, neste texto.

Existe mais de um sistema contemporâneo que utiliza o princípio fonográfico, variando apenas o modo de registro da pauta sonora: o silábico e o alfabético. O primeiro registra um signo para cada sílaba como é utilizado na escrita japonesa. O alfabético tenta representar, de forma mais detalhada, cada fonema existente na palavra. É o caso de nossa escrita alfabética do Português. Há, também, exemplo de um alfabético, como o hebraico, que utiliza acentos para notar/registrar vogais.

Embora cada tipo de escrita alfabética sirva para uma língua, se conhecemos as representações sonoras mais usuais do alfabeto que são comuns a várias línguas, podemos oralizar/ler, mas sem compreender palavras de outras línguas que são escritas com o mesmo alfabeto que conhecemos. Por isso, se ao invés de um pictograma que representa uma caveira encontrarmos a palavra *danger*, podemos decodificá-la, mas sem saber a pronúncia do inglês nem compreender nada. Isso, infelizmente, ocorre com

crianças que estão em fase de alfabetização quando leem palavras sem significado para elas e que não fazem parte de seu contexto. Daí, elas se esforçam tanto para relacionar o escrito com o oral, mesmo não sabendo o que o oral significa

Mas esse sistema fonográfico é muito econômico: ao invés de usar um ideograma para cada ideia – que são muitas! – usamos apenas as letras do alfabeto que representam a sonoridade da fala. Assim, se formos definir o que caracteriza a escrita alfabética que usamos no Ocidente podemos dizer que cada caractere (letra) ou conjunto de caracteres (como no exemplo de ch, ss, gu) busca uma relação com os sons da fala. O registro escrito da linguagem então seguiria a sonoridade e a linearidade da fala. Se nosso alfabeto usa então 26 letras, é com estas letras que serão registradas todas as palavras, diferente da escrita através de ideogramas que precisam ser produzidos em muito maior quantidade.

Mas, embora tenhamos chegado a essa lógica, muitos símbolos escritos foram criados, colados na representação icônica/pictórica dos objetos que representavam.

3.2 - UM POUCO MAIS DE HISTÓRIA ...

As primeiras manifestações da escrita, feitas com a intenção de que alguém as lesse, eram registradas com *símbolos de representação figurativa de coisas da natureza* (CAGLIARI, 1987, p.157) e, segundo o mesmo autor, vários deles ainda são utilizados para fins religiosos ou esotéricos, como a figura do sol, símbolo de Deus. Mas estes são sistemas abertos que podem ser lidos simbolicamente.

A humanidade passou por várias etapas para inventar sistemas de registro que pudessem cada vez se distanciar dos objetos concretos e representar a própria linguagem. Um dos mais conhecidos são os hieróglifos egípcios, cuja origem remonta ao 3000 a.C. Na escrita egípcia, cada pictograma/caractere é chamado de hieróglifo. Os hieróglifos representam consoantes, sendo que alguns deles também representam ideias (ideogramas). Vemos, então, que este sistema conta com mais de um tipo de representação da linguagem, sendo um sistema complexo a ser decifrado. Uma curiosidade é que sendo uma das mais antigas, a escrita egípcia ficou perdida e só foi decifrada novamente no século XIX. Abaixo, um exemplo da escrita egípcia.



Figura 7 - Os Hieróglifos
Fonte: disponível em www.projectoscolares.com

Existem também outras escritas complexas, ainda não decifradas, como a escrita maia, produzida entre os séculos I ao IX depois de Cristo. Segundo Cagliari os maias “ usavam formas pictográficas de escrita para representar palavras (ideogramas) ou partes de palavras (tipo de rébus).” (CAGLIARI ,2009, p. 11)



Figura 8 - Pictografia Asteca

Fonte: Disponível em www.klepsidra.net/klepsidra6/pictografia.jpg

Se os símbolos escritos representavam ideias, ou seja, eram sistemas *ideográficos*, esse modo de representação existe até hoje em escritas atuais. **Assim**, convivendo hoje com outros sistemas, temos em funcionamento o sistema de escrita chinês, inventado por volta de 2.500 a.C (CAGLIARI,2009) que é produzido da seguinte forma: cada ideograma é um símbolo gráfico da escrita e representa o significado, ou seja, uma ideia . Abaixo, apresentamos ideogramas chineses atuais que nos mostram que não há uma única forma de representar a escrita.



Figura 9 – Ideogramas

Fonte: Disponível em www.ideogramaschineses.blogspot.com. Postado por Alexandre Langer Acesso em 21/10/2009

É claro que há determinados símbolos que são quase universais e são utilizados em várias partes do mundo, mas nem por isso são compreendidos por todos. Um exemplo é o dos sinais de trânsito. Mas poderíamos perguntar: por que os pictogramas do trânsito e não cartazes com palavras escritas com letras do alfabeto? A resposta está na função que cumprem: eles precisam transmitir a ideia rapidamente para quem está dirigindo como, por exemplo, *é proibido virar à esquerda*. Imaginem algum motorista lendo toda a frase dita acima na correria do trânsito: é por isso que este símbolo substitui o texto verbal. Mas, de qualquer modo, foi preciso antes aprender o significado de uma seta virada para a esquerda com um traço transversal por cima.. É por isso que existe exame de trânsito com leitura de sinais, pois é preciso que alguém aprenda o que o símbolo quer dizer. Ora, isso não ocorre de forma direta e há pessoas que fazem curso e estudam estes símbolos antes de enfrentar um exame de motorista.

Da mesma forma, se na porta de um banheiro está desenhada uma sombrinha para designar mulheres ou uma bengala para designar homens, várias pessoas que não sabem a relação desses desenhos com a realidade, vão entrar no banheiro errado. A tendência, então, é no mínimo colocar a figura de uma mulher ou homem estilizados para que, em qualquer país do mundo, o sinal seja compreendido. Contudo, possivelmente, é preciso que alguém explique uma primeira vez a convenção do banheiro para que os pictogramas tenham sentido. Assim, mesmo que pareçam simples, é preciso compreender que estamos lidando com sistemas de representação: há algo que está no lugar de uma ideia.

No caso das letras, existe uma abstração muito maior pois seu formato não guarda nenhuma semelhança com o objeto representado e existem vários alfabetos adotados no mundo, com variações na forma das letras. O nosso alfabeto vem do grego e é chamado romano. Eis, a seguir,, página apresentada por Liz Zatz (2002) mostrando as correspondências entre o nosso alfabeto e o grego:

Alfabeto grego			Alfabeto romano
Maísculo	Minúsculo	Nome	
Α	α	alfa	A
Β	β	beta	B
Γ	γ	gamma	C
Δ	δ	delta	D
Ε	ε	épsilon	E
Ζ	ζ	zeta	Z
Η	η	eta	H
Θ	θ	theta	—
Ι	ι	iota	I
Κ	κ	kapa	K
Λ	λ	lambda	L
Μ	μ	mu	M
Ν	ν	nu	N
Ξ	ξ	Kxi	X
Ο	ο	omicron	O
Π	π	pi	P
Ρ	ρ	rho	R
Σ	σ	sigma	S
Τ	τ	tau	T
Υ	υ	úpsilon (upsilon)	U
Φ	φ	fi	—
Χ	χ	chi	—
Ψ	ψ	psi	—
Ω	ω	ômega	—

Figura 11 – Correspondência entre o nosso alfabeto romano e o grego
 Fonte: ZATZ, Lia. Aventura da escrita. São Paulo. Moderna. 2002. p. 35

Existem, também, outros alfabetos contemporâneos que utilizam os princípios fonográficos (cada letra simboliza um fonema ou sílaba). Eles também são convencionalizados, ou seja, embora variem suas formas entre línguas, para escrever no árabe, hebraico ou português há grafismos específicos. Curiosamente, como lembra Liliana Tolchinsky “no alfabeto hebraico as letras são consoantes, algumas letras chamadas *matres lectionis* servem também para notar vogais, mas estas são notadas especialmente por meio de um sistema diacrítico”, neste caso, acentos. (TOLCHINSKY, 1996, p. 45)

Muito desses alfabetos nos parecem estranhos porque raramente temos contato com escritas fora do nosso alfabeto romano, mas muitas crianças do mundo já têm contato com estes grafismos. Já podemos encontrar traduções de um mesmo texto, em várias línguas, por exemplo, reproduzidos em manuais de brinquedos infantis. Afinal, hoje, os produtos são globalizados e feitos para circular em vários países do Oriente e do Ocidente,

ao mesmo tempo.

A propósito, a autora Lia Zatz (2002) apresenta a mesma frase escrita em vários alfabetos, mostrando como os grafismos mudam em cada língua:

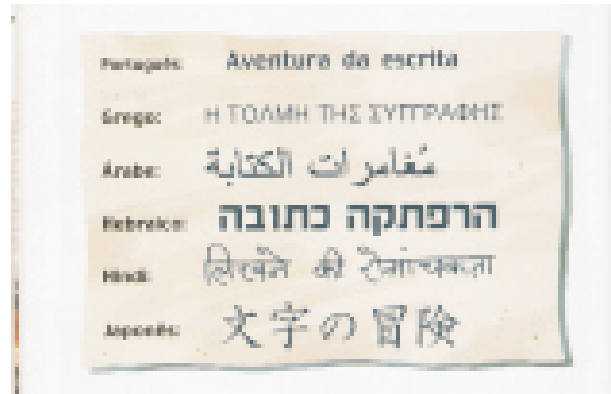


Figura 12 – Exemplo da mesma frase escrita em diferentes alfabetos
Fonte: ZATZ, Lia. Aventura da escrita. São Paulo. Moderna. 2002. p. 36

No nosso alfabeto, temos que grafar as letras de maneira que todos a interpretem e reconheçam sem equívocos, e isso implica respeitar convenções. Usamos linhas verticais, horizontais, curvas, letras manuscritas ou de imprensa, mas sempre seguindo uma forma padrão: um *E* em maiúscula não pode ser confundido com um *F* maiúsculo apenas porque esquecemos de colocar o terceiro traço horizontal. Da mesma forma, existem vários tipos de *a*, mas a variação não pode esbarrar na semelhança com outra letra. Por isso, há uma categorização gráfica que permite que nosso cérebro elimine as diferenças e identifique rapidamente a letra, mesmo quando lidamos com tipo de escrita cursiva, que é fruto do estilo de cada pessoa. Com o advento das novas tecnologias, temos à disposição um universo amplo para escolha das fontes e tamanhos, mas se observarmos os grafismos veremos que há limites na configuração gráfica. A seguir, apresentamos alguns alfabetos que imitam a letra cursiva e de imprensa.

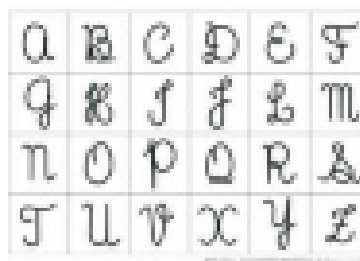
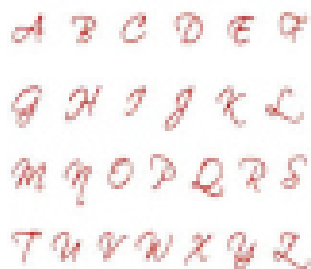


Figura 13 – Modelos de alfabetos

Além disso, é exatamente porque guardamos a forma abstrata da letra que nos divertimos quando vemos uma produção estética que brinca com a sua forma, como esta:

abcdefghijklmnopq
rstuvwxyz



Figura 14 – De olhos bem fechados

Fonte: Disponível em <http://new.myfonts.com/fonts/linotype/itc-american-typewriter>

Existem outros fatores de convenção da escrita que vão além da letra, como escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, como a escrita do Português, espanhol, inglês, francês. Há escritas alfabéticas que são lidas e produzidas da direita para a esquerda, como o árabe, e a escrita chinesa ideográfica é lida de baixo para cima. O espaçamento entre palavras também é uma convenção e quando esta separação é muito irregular (ora pequena ora muito afastada) fica difícil de ler.

Além disso, não é qualquer combinação de letras que é possível em cada língua. Se no inglês as palavras podem terminar com *th*, se no francês existem a combinação *eaux*, isso não ocorre no português. Dessa forma, se alguém sabe a forma das letras, precisa saber que se trocar a posição de algumas delas, poderá produzir uma palavra ilegível. Imaginemos, pois, uma criança tentando escrever a palavra *bicicleta* produzir *ailltcibce*, sem considerar a ordem de letras. Isso gera um padrão desconhecido para ler. Saber que se escreve a letra que representa a sequência de fonemas de uma língua é respeitar o *valor funcional* das letras. Por valor funcional entendemos que as letras têm valor específico numa determinada sequência.

4.1 - EM SÍNTESE: O QUE A ESCRITA REPRESENTA?

Iniciamos este tópico retomando, então, as ideias sobre a complexidade das representações que estão na escrita e os aspectos ressaltados por Magda Soares e Antonio Augusto Gomes Batista (2005, p.19). Esses autores apontam três características dos sistemas de escrita, a saber: eles estão no lugar de algo ausente; não representam diretamente as coisas, como um desenho e representam a linguagem. Mas qual aspecto da linguagem eles privilegiam na representação?

É a partir dessa última pergunta que passamos a verificar a diferença entre sistemas ideográficos e fonográficos da escrita: eles elegem lógicas diferentes para criar a

representação. Aí se processa uma diferença entre a escrita ideográfica chinesa, por exemplo, e a nossa escrita ocidental alfabética, que tenta representar os sons da fala. Como já salientamos neste texto, embora leiamos as palavras escritas e possamos apreender o seu significado, na escrita alfabética, os símbolos escritos estão no lugar dos significantes (os sons que emitimos). Por isso, embora nossa escrita utilize apenas 26 letras do alfabeto, nosso sistema é altamente complexo na sua lógica porque ninguém descobre naturalmente que as letras representam sons da fala e quando descobrem esse princípio básico vão descobrir novamente que ele não dá conta de escrever para que os outros entendam. Assim, a palavra *casa*, por exemplo, se for escrita apenas pela correspondência possível entre letras e sons pode ser grafada como *kaza*, *qasa*; a palavra *tomate* pode ser escrita como *tumati*, *tumachi*, entre várias possibilidades. Daí a necessidade de eliminar traços sonoros concretos da fala na convenção ortográfica.

Além disso, apenas repetir em voz alta o que lemos não nos habilita a compreender o que lemos, uma condição impossível na escrita chinesa, pois quando alguém lê um ideograma já acessa diretamente o significado do que lê. É lógico que é possível ler apenas reproduzindo oralmente a sonoridade da palavra, mas a escrita foi feita para comunicar sentido, que é o objetivo primeiro de qualquer sistema de escrita, daí o nosso incômodo quando as crianças apenas decifram, sem compreender o significado de palavras. Daí a necessidade de juntar *significado* e *significante* para recuperar a inteireza das palavras, até num sistema que privilegia a representação pelo significante (som/fonema) como o nosso.

Assim, para quem não conhece a lógica dos sistemas de escrita, e especialmente, do nosso sistema chamado *alfabético*, o conjunto de letras que se vê numa página pode até ser identificado como *algo escrito*, mas não passa de um amontoado de letras para quem não compreende o modo de decifrá-las. Em outras palavras, para entender a escrita “é preciso saber ler e para ler, é preciso compreender o que os sinais representam e as regras para combiná-los. Num jogo, se não compreendemos as regras, não conseguimos entrar na brincadeira. Com a escrita acontece a mesma coisa”. (ZATZ, 1981: 14).

Segundo vários estudos, aprender a ler também depende de um tipo de conhecimento que está presente na oralidade, que é o de manipular a linguagem: pensar a linguagem como sonoridade e não apenas como significado. Isso tem sido chamado de consciência fonológica. As crianças que possuem a consciência fonológica desenvolvida e que ainda não sabem ler e escrever podem ouvir a língua observando oralmente quantas palavras tem numa frase, quantas partes (sílabas) tem uma palavra, quais palavras são maiores ou menores que as outras, quais começam e terminam da mesma forma, quais rimam. Muitos estudos vão defender que, com esse conhecimento, as crianças podem relacionar melhor a sonoridade do que falam com o registro escrito que está no papel, no caso das escritas alfabéticas. Se nosso sistema fosse ideográfico, esse conhecimento não seria tão importante para a escrita.

Dessa forma, o que a criança aprende quando aprende o sistema alfabético de escrita? Há aspectos formais que constituem nosso sistema de escrita no português, por exemplo, que o tornam alfabético e ortográfico. Ele é alfabético por ser um sistema de

representação dos sons da fala através das letras do alfabeto. O conhecimento desse sistema, pelo aprendiz, implica relacionar a escrita com a pauta sonora, saber com que signos escrevemos, em que ordem eles aparecem, como são grafados etc. Por outro lado, nosso sistema é ortográfico por conter não apenas elementos da representação alfabética, mas também regras (regularidades) e irregularidades que têm de ser aprendidas, para se possa representar as palavras corretamente sem passar pela fala. Por conseguinte, a ortografia tem componentes ideográficos e visa eliminar transcrições da fala, senão todos nós poderíamos escrever como falamos (LEMLE, 1991, MORAIS, 1998). A sistematização das regras ortográficas ocorre durante toda a escolarização, mas é um componente do nosso sistema de escrita que vai aparecer para as crianças em todos os textos com os quais elas têm contato.

Na dimensão relativa ao conhecimento sobre o sistema alfabético/ortográfico da escrita, estão implicadas várias capacidades como: reconhecer as repetições de sons como rimas, sílabas e sufixos e saber, gradativamente, identificar e registrar as letras que as representam (domínio do sistema de representação alfabético); compreender as diferenças entre as letras e outras formas gráficas e saber escrevê-las (compreensão de aspectos do grafismo); saber que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita, e que as palavras são separadas por espaços em branco (conhecimento de convenções); conhecer o alfabeto (para determinados tipos de letras e/ou para todos os tipos); escrever ortograficamente as palavras, fazendo a correspondência direta de fonemas com grafemas; usar determinadas regras; grafar palavras irregulares bem frequentes em sala de aula e em outros materiais lidos etc.

Poderíamos, no entanto, perguntar: o trabalho com essa dimensão garante que os alunos escrevam textos e sejam bons leitores? Os conteúdos nela implicados são básicos e nucleares para realizar a aprendizagem do sistema de escrita, mas não podem garantir habilidades relativas ao domínio de outros aspectos da linguagem escrita como um todo. Afinal, aprendemos os nomes das letras e suas combinações para escrever e ler textos e essa aprendizagem pode ser desenvolvida juntamente com as práticas de ler e escrever textos. Isto é possível porque o professor alfabetizador é, de início, aquele que lê textos e escreve e isso deixa os alunos mais livres para aprender a elaborá-los. Daí a necessidade de contemplar as outras dimensões consideradas no início deste texto.

Sendo assim, podemos afirmar que um tipo de conteúdo da alfabetização continua estável: trata-se, em diversos momentos, de ensinar as relações entre letras e sons. No entanto, sabemos que, ao planejar as atividades de alfabetização que exploram as questões da decifração/registo, devemos planejar, ao mesmo tempo, um rico contexto de uso da escrita, esse quase sempre em transformação. Finalmente, constatamos que, para que todo esse aprendizado tenha sentido, é preciso que apresentemos a escrita para os alunos em sua plenitude, no contexto em que a usamos. Dessa forma, tendo em vista as práticas de uso da escrita, podemos dizer que o letramento está presente antes, durante e depois da alfabetização.

A seguir, trataremos das percepções da criança que aprende esse sistema para, então, pensar desdobramentos pedagógicos.

5. COMO AS CRIANÇAS APRENDEM E PERCEBEM O SISTEMA DE ESCRITA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Muitos leitores podem ter a ideia de que as crianças devem escrever apenas o que sabem repetir corretamente ou através da cópia mecânica de palavras e frases, ou apenas palavras consideradas fáceis. Não foi o caso desta criança de 5 anos de idade, ao produzir a escrita apresentada a seguir, ditada por sua mãe, que não escolheu palavras mais fáceis ou mais difíceis. Há algumas décadas, não tínhamos critérios científicos para compreender o porquê de tal tipo de registro.

Mathew	
Auath	bola
OUTA	borboleta
bOUTO	Passarinho
ITOUT	brinquedo
CTU	carro
MACS	macaco
QIT	lata
BAR	Anpai

Para compreender a escrita dessa criança e saber que não se trata de uma escrita singular ou de alguma criança que *tem problemas*, mas possivelmente produzida por várias crianças brasileiras e de outros países, precisamos acrescentar aos conhecimentos da história da escrita um conjunto de estudos sobre como a criança aprende a escrever.

Toda a história contada anteriormente mostra a dimensão da complexidade existente nos sistemas de escrita. Para nós, que já lemos e sabemos como o sistema funciona, parece simples: as letras representam sons. No entanto, os estudos empreendidos por Emília Ferreiro e divulgados ainda na década de 80 do século XX foram revolucionários para nos dar a dimensão de que quando a criança aprender a ler e escrever não aprende um código, mas redescobre a lógica que organiza o sistema. A aprendizagem da escrita é, então, um *aprendizado de um conceito*, não de regras de correspondência entre sons e letras.

Para chegar a essa conclusão, que causou muito impacto nos pesquisadores e professores a partir da década de 80 do último século, a autora tentou pesquisar a psicogênese da língua escrita, termo que pode ser traduzido pelo percurso que as crianças têm que fazer, desde muito novas, para compreender esse conceito. A psicogênese seria então, um mapeamento, feito pela pesquisadora e colaboradores, das tentativas das crianças de compreender a escrita.

Para desenvolver as pesquisas, a autora e equipe trabalharam acompanhando os mesmos grupos de crianças por alguns anos e comparando crianças da mesma idade, quanto ao seu desempenho, em vários países que utilizavam escrita alfabética. Mesmo crianças que nunca tinham recebido instrução ou crianças muito novas foram pesquisadas na resolução de tarefas de escrita, a partir do método clínico, que consistia em propor às crianças algumas situações de escrita para pesquisar seus modos de pensar. A pesquisadora, então, acreditava que podia propor tarefas envolvendo a escrita, independentemente de as crianças terem passado por uma escola: bastaria contar com a influência da cultura escrita e com aprendizados espontâneos advindos do contato dessas crianças com a escrita. A própria forma de pesquisar já indicava a hipótese da autora, ou seja, qualquer criança que vive num ambiente de cultura escrita pensa sobre a escrita, elabora hipóteses sobre seu funcionamento, abandona uma hipótese quando descobre outra, até compreender o que é a escrita e o que ela representa.

Mas, vamos a alguns resultados desse tipo de abordagem. Vimos antes que a escrita é composta de elementos gráficos, os signos escritos de vários sistemas (ideograma para a escrita ideográfica e letras para escritas alfabéticas, por exemplo). Assim, a escrita se apresenta materialmente na página, num cartaz ou tela de computador, como um grafismo. No entanto, há por detrás da combinação entre esses grafismos um conceito: o que a escrita representa?

Para Ferreiro, as dificuldades que as crianças encontram no início da escolarização são dificuldades conceituais, semelhantes às que foram vivenciadas pela criação coletiva dos sistemas de escrita pela humanidade, desde os primórdios da escrita. Para aprender, elas reinventam a escrita, compreendendo suas regras de produção e seu processo de construção, o que coloca o problema fundamental: qual a natureza da relação entre o real e sua representação? Quais seriam os parâmetros para a representação? Dessa forma, Emília Ferreiro observa:

As escritas de tipo alfabético (tanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistema de representação cujo intuito original – e primordial – é representar diferenças entre os significantes. Ao contrário, as escritas de tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primeira – ou primordial – é representar diferenças nos significados. Apesar das diferenças, nenhum sistema é puro: os sistemas alfabéticos incluem – através da utilização de recursos ortográficos – componentes ortográficos. (FERREIRO, 1985b, p. 13-14)

A criança então tem que fazer descobertas em dois sentidos, um primeiro, mais gráfico que conceitual: isso que eu vejo é escrita? é desenho? Esse processo é indicado como momento *pré-silábico*: nele não se faz ainda nenhuma relação da fala com a escrita, mas procura observar o que constitui a escrita como grafismo: ou seja, escrita não é desenho e é constituída por símbolos gráficos específicos: as letras, acentos, pontuações.

Algumas propriedades do grafismo são compreendidas por crianças, mesmo quando ainda não sabem ler e escrever. Segundo Teberosky

“para que alguma coisa seja escrita deve ter as seguintes propriedades:

- . Linearidade: as “unidades” devem ser dispostas em linhas;
- . Descontinuidade: deve haver algum tipo de fragmentação entre as unidades ou tipos de unidades

[...] “outras propriedades somam-se às anteriores:

- . Quantidade mínima de letras
- . Variação interna: deve existir certa variedade entre as unidades
- . Combinação: deve haver uma seleção nos agrupamentos, nem todas as letras podem combinar-se com as outras. (TEBEROSKY, 1994, p. 66-67)

Além da identificação gráfica que possa indicar onde se encontra a escrita, a criança ainda pensa sobre o que pode estar escrito, ou seja, o que é passível de ser escrito ou escrevível. Ana Teberosky apresenta as seguintes hipóteses infantis sobre o que se pode escrever

“[...] ... a primeira ideia 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 a de “denominar” os objetos presentes na imagem ou no contexto. O texto diz o “que é” um objeto. (TEBEROSKY, 2003, p. 48, grifos da autora)

Nesse sentido, as crianças vão ter que observar, gradativamente, que também se escrevem verbos, adjetivos, pronomes.

Há outro aspecto que vai além das propriedades gráficas e do que é escrevível como conteúdo. Trata-se de a criança responder à pergunta: estes grafismos estão no lugar de que? O que eles representam? Esse processo conceitual, porque diz respeito ao conceito que está por detrás da invenção dos princípios que regulam nossa escrita alfabética, ou seja, a escrita é uma representação da fala, contempla as hipóteses *silábica*, *silábico-alfabética* e *alfabética*.

A partir dessa perspectiva, vamos então, discutir dados que demonstram os problemas enfrentados pelas crianças para essa série de descobertas. De acordo com a psicogênese, em seu processo de construção da escrita as crianças passam por três grandes períodos,

conforme detalharemos a seguir:

a)_ Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico

Este período, denominado pré-silábico, é caracterizado pelas tentativas da criança em pensar sobre as propriedades gráficas da escrita. Nesse período, a criança tenta construir diferenciações entre as marcas gráficas figurativas (desenhos) e as não-figurativas. O modo de representação icônico é exemplificado no desenho, que tenta reproduzir as características figurativas dos objetos: o desenho segue a forma do objeto, como no exemplo inicial do desenho de bola, dado no início deste texto. No entanto, a escrita não se relaciona com a forma do objeto e a forma dos grafismos (letras) não se assemelha nem reproduz o contorno deles. Dessa forma, aprender a grafar letras, embora não se relacione ao que elas representam, é um tipo de conhecimento importante no percurso de aprendizagem e uma das primeiras distinções importantes para a criança é a separação entre desenhar e escrever. Ou seja, desenho não é letra.



Figura 15 – Escritas de uma criança de 5 anos de idade

Veja a produção de Samuel. Embora essa criança saiba escrever seu nome, quando solicitado a escrever nomes dos desenhos parece brincar, ora reproduzindo o desenho que vê, ora inventando traços que nem são letras nem desenhos (como o que ele faz ao lado do desenho do elefante e da bicicleta), ora, ainda, usando letras convencionais, como na escrita de *bola* ou escrevendo palavras convencionais como *sol*. Analisando a escrita de Samuel é muito difícil afirmar que ele realmente não faz distinção entre desenho e letra ou se não está apenas brincando ou com *preguiça* de escrever. No entanto, se um professor observar que ele repete essas mesmas estratégias em várias escritas espontâneas (escrever do jeito que acha que é escrito), poderá concluir que ele usa vários sistemas gráficos ao mesmo tempo, sem distinguir quando está escrevendo ou desenhando.

Nessa reflexão, crianças bem pequenas podem brincar de escrever usando traços não convencionais, que são inventados por elas, buscando uma aproximação com as letras e

seus traços verticais, curvos, retos que aparecem nas escritas que veem.

Vale lembrar o caso de uma criança de 2 anos e 8 meses, que se chama Artur, que registrou, numa página, traços verticais invertidos, à semelhança de um gramado estilizado. Indagado sobre o que estava desenhando respondeu: não estou desenhando, estou escrevendo o meu nome: *Artur Cidinho*. Nesse caso, usou o nome próprio da avó, Cidinha, para compor o *sobrenome*. Nessa encenação da escrita a criança também tentava ajustar um sobrenome concordando com o masculino. Podemos supor que se essa criança faz isto e nem frequenta ainda uma escola é porque já dispõe de estímulos, de objetos e instrumentos de escrita em casa.

Por outro lado, pode ser que mesmo não sabendo grafar, ao olhar a página de um livro de histórias ilustrados, muitas crianças mostram as letras se alguém pergunta onde está escrito. Essa percepção é importante, pois revela observação dos escritos que circulam, sobretudo num contexto em que, cada vez mais, se apresentam, numa mesma página, letras, números, desenhos, logomarcas.

Diante do exposto, há uma série de distinções a fazer: entre desenho e letra, entre letras e números, entre sinais gráficos como pontuação e letras, por exemplo. A melhor forma de saber o que as crianças pensam sobre isso é propor a elas que escrevam palavras como souberem. O passo seguinte é verificar que hipóteses ou estratégias gráficas estão utilizando. Segundo Emília Ferreiro (1985b) as formas convencionais costumam aparecer com muita precocidade.

Há outros fatores relativos aos aspectos visuais e gráficos da escrita que são fruto de convenção. Cabe às crianças descobrir, por exemplo: a direção da escrita e as formas convencionais do alfabeto utilizado em sua língua. Esse é um critério importante, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo no Português e em várias línguas como francês, espanhol, inglês, entre outras. No entanto, esse critério não distingue as escritas alfabéticas do ponto de vista conceitual: todas elas mantêm a relação da fala com a escrita, podendo ter criado convenções diferentes como escrever de baixo para cima, ou da direita para a esquerda e, mesmo usar um alfabeto com formas diferentes como a escrita árabe.

Por fim, podemos dizer que saber grafar as letras convencionais e dominar a direção da escrita é importante, mas estes não seriam os aspectos centrais envolvidos na conceituação da escrita alfabética.

b) A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações entre o eixo qualitativo e quantitativo)

Nesta fase, as crianças realizam observações não apenas sobre os caracteres, mas também sobre como eles se combinam entre si, como aparecem em determinada sequência e, ainda, sobre o tamanho das palavras. Dessa forma, é o espaço gráfico observado por elas que permite criar uma série de diferenciações.

Além disso, nesta etapa a criança estabelece critérios para estabelecer que propriedades um texto deve possuir para ser interpretável.

Assim sendo, por meio de um critério é *intra-figural* ela exercita hipóteses sobre o que ocorre no plano interno do formato de uma palavra. Através de observações do desempenho das crianças ao escreverem nesta fase, as pesquisas chegaram à conclusão de elas adotam os seguintes critérios: há um número mínimo de letras para se configurar uma palavra: no mínimo três letras; as letras têm que variar na sequência da palavra (não poderia haver letras repetidas). Se observarmos a estrutura das palavras deste parágrafo, por exemplo, concluiremos que as crianças não tiram essas conclusões do nada: realmente, a maioria das palavras tem mais de três letras e raramente alguma se repete. Os critérios quantitativo (número de letras) e qualitativo (como elas se organizam) são parcialmente corretos se formos considerar vários tipos de escrita, em várias línguas. Mas embora reconheçamos que existem palavras gramaticais constituídas por só uma letra (artigo, conjunções) e preposições e outras categorias de palavras com duas letras e palavras com letras repetidas, Ana Teberosky avalia que as hipóteses qualitativas e quantitativas quanto ao que se escreve são tentativas originais das crianças ao tentarem “compreender quais são as regras de composição e de distribuição gráfica das letras nos nomes” . (TEBEROSKY, 2003, p. 47)

À guisa de exemplo, eis a escrita de uma criança de quatro anos que demonstra como estes princípios são aplicados:



Figura 16 - Escrita pré-silábica de uma criança de 4 anos de idade

No caso dessa escrita, verificamos que a criança está tentando dominar o traçado, exacerbando algumas características visuais, como o *pingo no i* . Ela, sistematicamente, registra uma sequência diferente para cada palavra e não escreve palavras com menos de

três letras, nem letras repetidas (critério intrafigural). Embora algumas palavras se iniciem com a mesma letra, ela faz combinações diferentes de sequências para cada uma delas (critério interfigural).

Apresentaremos, a seguir, outra escrita, a de Eduardo, criança de 5 anos, que mostra como ele opera com diferenciações gráficas. Para começar, ele conhece as formas convencionais das letras do alfabeto, conhece muito mais que as letras do seu nome e não mistura desenhos com escrita. Na maioria das palavras que escreve, ele coloca mais de três letras e, ainda, procura não repeti-las. No entanto, como ele não observa a fala para escrever, usa muitas letras para *bola*, *sapato*, *bicicleta* e *casa*., ou seja, ele põe um amontoado de letras usando apenas uma variação de caracteres.

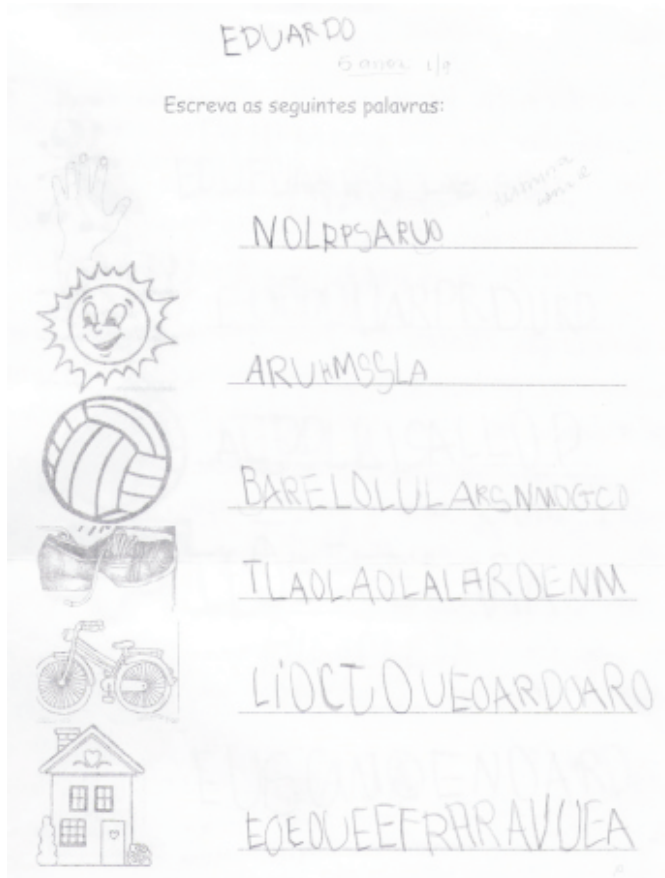


Figura 17 - Escrita pré-silábica- Eduardo – 5 anos

Outro critério que se combina com o intrafigural, bem utilizado por Eduardo, é o *interfigural* (entre a forma de uma palavra e a outra que se segue). As crianças tentam não apenas seguir critérios de diferenciações intrafigurais como também entre uma palavra e outra que escrevem: para elas o que distingue uma palavra da outra é a forma. Observemos, pois que Eduardo também procura diferenciar uma palavra da outra, variando posições das letras que conhece. Podemos notar que nenhuma palavra começa como a anterior e há diferenciações entre elas.

Segundo Emília Ferreiro a criança, nessa fase, não observa as propriedades sonoras da palavra e sua relação com o que se escreve. No entanto, o que o aprendiz tenta fazer pode ser considerado como um processo difícil do ponto de vista cognitivo: articular e diferenciar propriedades gráficas de palavras diferentes.

Concluindo, ara Teberosky (2003, p. 69) a escrita pré-silábica “se caracteriza pela ausência de correspondência entre letras e sons. As crianças, nesta etapa, escrevem uma série de letras e depois leem-nas sem fazer nenhum tipo de análise”.

c) A fonetização da escrita

A fase de fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético, , como o próprio nome indica, começa quando a criança faz relação entre o que fala e o que escreve, ou melhor, quando ela começa a prestar a atenção às propriedades sonoras do significante. Podemos dizer que ouvem as palavras não pensando em seu significado apenas, mas ouvindo-as tentam relacionar sistematicamente com o que escrevem. Descobrir que, para além dos aspectos gráficos e visuais, a escrita representa traços sonoros da fala é a descoberta *conceitual* sobre a lógica inventada para nosso sistema alfabético. Essa fase é muito rica e é composta de três períodos: a fase silábica, a silábica alfabética e a alfabética, propriamente dita.

No entanto, devemos ressaltar que, nesse período, as crianças não descobrem diretamente a relação entre fonemas(sons) e grafemas (letras). Elas vão descobrindo essa relação de um plano mais amplo para o mais detalhado. Uma forma mais ampla de descobrir esse princípio é saber que à linearidade da fala corresponde a linearidade de um texto escrito. Assim, muitas crianças descobrem que escrevemos o que falamos e podem até seguir com o dedo alguma página que um familiar ou professor esteja lendo. Mas, se perguntarmos a elas, numa frase, onde está determinada palavra, esse conhecimento mais amplo não lhes ajuda descobrir critérios para sua localização.

No entanto, a criança começa a perceber que as partes escritas (suas letras) podem corresponder a outras partes da escrita (suas sílabas). Quando passa a ouvir palavra por palavra para registrar por escrito, um primeiro movimento é analisar o número de sílabas e colocar uma letra para cada sílaba. Assim, a quantidade de letras corresponde a uma quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Esta é denominada *hipótese silábica*. Segundo Teberosky

ao escrever a criança tenta encontrar as unidades sonoras que correspondem às letras e, para isso, faz uso de seus conhecimentos sobre os enunciados orais. Dessa forma, os enunciados pronunciáveis que descobre são as sílabas. Repetindo lentamente para si mesma o nome que tem que escrever, a criança vai descobrindo as sílabas. (TEBEROSKY,2003, p. 54)

A mesma autora afirma que, se a segmentação silábica ocorre de maneira quase natural, não exigindo tratamento reflexivo, a tarefa fica mais complexa quando a criança tem que “

fazer operações de acréscimo, substituição ou inserção de sílabas.” (TEBEROSKY, 2003, p. 54-55)

Esse critério de observar a fala para escrever, usado de forma cada vez mais sistemática, faz com que as crianças obtenham um critério geral para verificar até onde vai uma palavra, por exemplo. Tal critério, ausente quando a criança usava apenas um critério gráfico de número mínimo de letra, permite adotar outros princípios para responder às seguintes questões: como saber onde termina uma palavra? Quantas letras tem uma palavra? No caso de Eduardo, vimos que ele colocava letras e letras mas não sabia onde parar usando, às vezes, todo o espaço da linha. Antes desse tipo de reflexão, muitas vezes é o final da linha horizontal do caderno ou uma linha imaginária construída na folha em branco que determina onde a criança deve parar de escrever uma palavra.

Mas, quando a criança começa a observar o que fala e o que ouve das palavras para registrar por escrito, passa a ter critério para decidir até onde vai uma palavra, mesmo sem saber escrever corretamente: é quando entra na hipótese silábica, o que detalharemos melhor a seguir.

Com efeito, pensando *silabicamente* a criança registra uma letra para cada sílaba, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Crianças que já possuem um conhecimento de muitas letras, podem variar, grafando qualquer letra para qualquer sílaba, sem correspondência convencional ou, ainda, variar a posição de poucas letras que conhecem convencionalmente como as de seu nome. Diríamos então que a criança se encontra na hipótese *silábica quantitativa*. Nesse processo, qualquer letra serve e não é necessária a correspondência fonêmica, apenas a quantitativa entre o número de sílabas e o número de letras. Daí se pode escrever *t di* ou *ai u*, para registrar a palavra *boneca*. Sabemos que a criança está atenta à quantidade de sílabas quando passa a registrar sistematicamente um símbolo para cada sílaba em todas ou na maioria de sua produção. Vejamos abaixo um exemplo dessa hipótese:



Figura 18 - Escrita silábica de Mariana - 5 anos de idade

Em sua tentativa de escrever, Mariana registra uma letra para cada sílaba: *eto* para estrela, *oia* para formiga, *eat* para elefante. Como podemos notar ela coloca, sistematicamente, uma letra para cada sílaba, muitas letras representam corretamente o fonema, mas, no caso de palavras dissílabas como lápis, ela escreve *aio*. Isso mostra que ela ainda está em conflito com a ideia de quantidade mínima usada no período pré-silábico e, mesmo sendo capaz de observar que registramos as partes sonoras das palavras que ouvimos, ainda lhe parece estranho escrever palavras com menos de três letras. Usando sistematicamente a observação da fala, Mariana possivelmente vai ter que escrever palavras monossílabas e dissílabas, o que a levará a abandonar a ideia de quantidade mínima de letras que caracteriza o período anterior.

Vemos também que ela está numa produção silábico-qualitativa porque não registra uma letra qualquer para cada sílaba, mas algumas letras que já fazem parte de cada uma das sílabas, como em *oia* para formiga.

Nessa reflexão e no registro que a criança realiza nesse período, aparece um conflito importante. Ela vai grafar uma palavra com menos de três letras, critério que tinha inventado na etapa anterior, ao escrever *bola* registrando *td*. Esses conflitos entre uma hipótese e outra vão se manifestar na escrita, revelando instabilidade de mesma hipótese e tendem a ser resolvidos quando a criança acha um critério melhor que o anterior.

Assim, observando as variações sonoras entre as palavras a criança, centra sua atenção nesse aspecto e vai tentar descobrir, pela observação das palavras que conhece ou por informações fornecidas por algum informante quais letras realmente correspondem a um

traço sonoro. Nessa etapa denominada silábica qualitativa a criança não só observa uma letra para cada sílaba, como também grafar, realmente, a letra que corresponde ao som ouvido. Como *b n c* ou *o e a* ou *b e c* para *boneca*. Um conflito interessante aparece quando ela só sabe as vogais para registrar na escrita o que ouve na fala. Assim, tentando escrever a palavra *banana*, ela registra *aaa* e, se for escrever a palavra *batata*, também registra *aaa*. Isso fere seu critério de variação interna (intrafigural) e o de diferenciação entre uma palavra e a seguinte (interfigural). Dessa forma, ao não saber identificar onde está uma ou outra palavra, depois de algum tempo, a criança percebe que há outras diferenciações representadas em fonemas que distinguem uma palavra da outra. Assim, vai progressivamente aprendendo a acrescentar mais letras nas sílabas, como mostram os exemplos a seguir.



Figura 19 - Escrita silábico-alfabética Maria Eduarda – 5 anos de idade

Nessa escrita, a criança escreve *eflfe* para elefante, *scapt* para sapato, ou seja, ela está tentando colocar mais letras do que o número de sílabas. Nessa produção, ainda há aspectos interessantes que não são abordados na psicogênese: na escrita de casa ela registra *cskza*. Podemos dizer que ela vai experimentando mais de uma letra para o mesmo som (no caso *c* e *k* e *s* e *z*) e que todas as opções são válidas para registrar os sons de *casa*, mas não convencionais do ponto de vista ortográfico. O interessante é que esquecendo de apagar, algumas letras, acabou deixando-nos a marca, ou melhor, o modo como estava pensando e experimentando.

Esse acréscimo de mais letras em cada sílaba, sem completar todas as distinções necessárias, provoca uma escrita estranha, como por exemplo *banaa* para *banana* ou *batta* para *batata*. Essa é a denominada fase silábico-alfabética, que fica a meio caminho entre a fase silábica e a alfabética, quando a criança passa finalmente a observar todos os elementos sonoros de sílabas que podem variar de uma a cinco letras, dependendo do tamanho da sílaba. Nesse período, ela pode escrever *kasa* para *casa*, *poti* para *pote*, *meza* para *mesa* e estará aplicando corretamente o princípio alfabético, mas não o ortográfico.

A propósito, apresentamos, abaixo, o exemplo de escritas alfabéticas que demonstram que as crianças já observam detalhes sonoros envolvidos em cada sílaba, registrando todos os fonemas que a compõem:

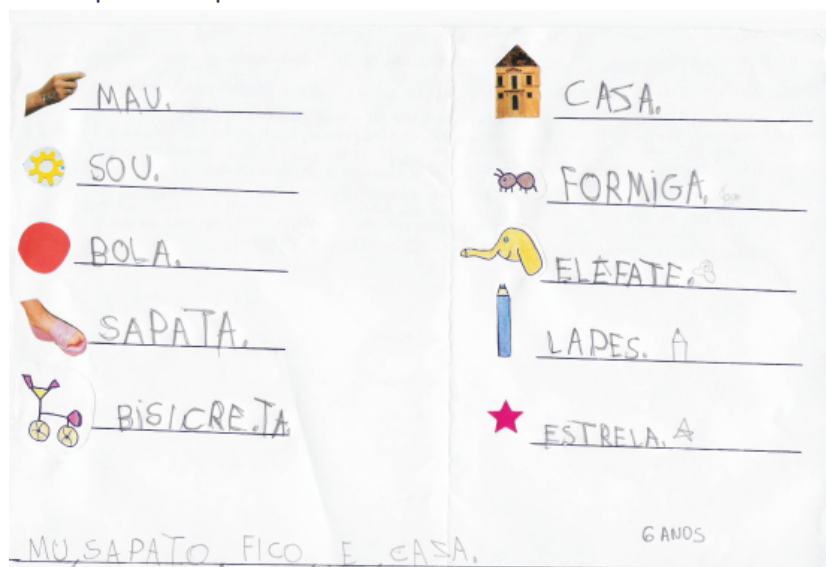


Figura 20 - Escrita alfabética – criança de 6 anos de idade

Conforme podemos observar, essa criança registra com maior nível de precisão e acerto, palavras compostas de sílabas formadas pelo padrão CV (consoante + vogal) como bola, casa e *sapata* (nessa última parece uma tentativa de concordar com sapato de mulher). No caso de *mau* e *sou*, ela está lidando com uma possibilidade razoável de registro do som u, mas não conhece os princípios da ortografia. Na situação de *elefate* ela não consegue registrar a sílaba *fan*, composta por consoante+ vogal + consoante. Já em *bisicreta*, ela tem maior instabilidade na sílaba composta por CCV (consoante + consoante + vogal) e em letras concorrentes para o mesmo som, no caso do s ou c. Antes da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita e sem as referências da linguística que trabalha os problemas envolvidos na ortografia, incluindo a interferência, na escrita, do padrão silábico e do que se afasta mais desse padrão, a produção da criança seria considerada inadequada. Hoje sabemos que ela está em estágio avançado da alfabetização, pois chegou na hipótese alfabética, mas terá que reaprender outras lógicas para acertar a ortografia.

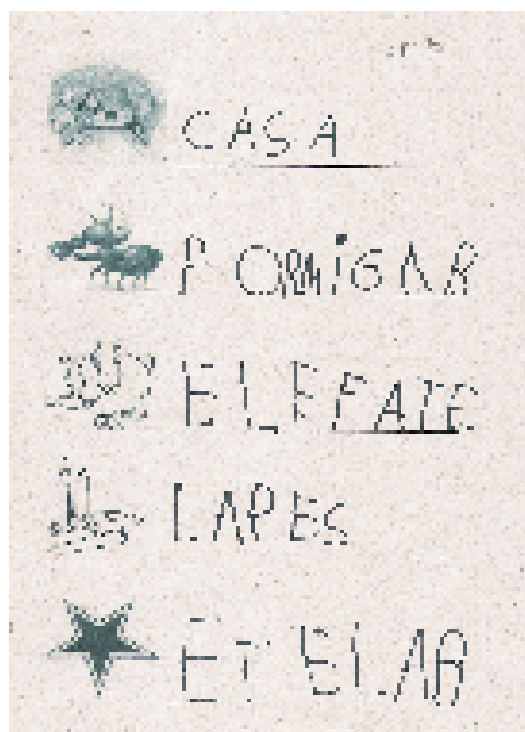


Figura 21 - Escrita Alfabética – Criança de 5 anos de idade

As explicações apontadas na produção anterior podem ser retomadas para explicar a produção acima: é exatamente nas sílabas fora do padrão que a criança tem dificuldade de registrar a sequência correta de letras, no caso de *elefate*, *etelar*, mas registra o máximo que dá conta de perceber. Mas vejamos a escrita desta criança de seis anos de idade:

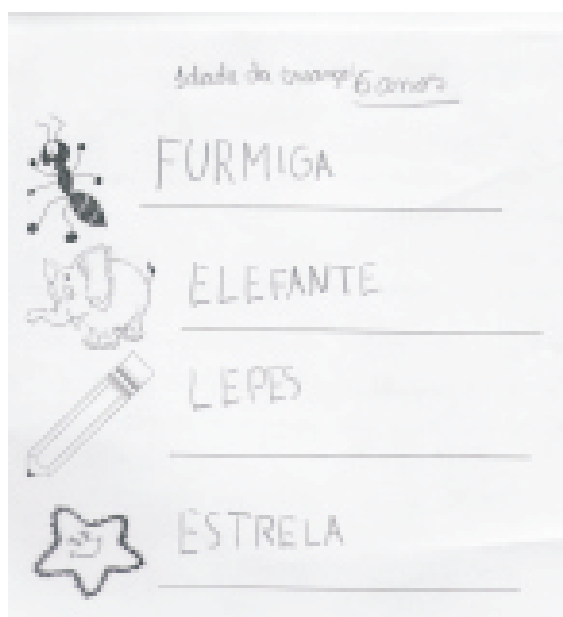


Figura 22 - Escrita Alfabética – Criança de 6 anos de idade

Percebemos nessa escrita que a criança observa, de forma exaustiva, as sonoridades da palavra e as letras a elas correspondentes, às vezes escrevendo como se fala e *errando* do ponto de vista da ortografia. No caso de formiga, várias crianças ainda poderiam escrever *furmiha*, pois confundem o som da letra *h* com o *g*, outras poderiam escrever *elefâti* ou *istrela*, experimentando registrar várias opções para os traços sonoros utilizados no português.

Observando essas produções de crianças em fase alfabética, diríamos que elas aplicam os princípios que regem esse tipo de escrita, assim definidos por Ana Teberosky (2003, p.69): “ A escrita alfabética se caracteriza pela correspondência sistemática e exaustiva entre letras e fonemas, mesmo que, muitas vezes, a ortografia não seja convencional”

Resumindo, perguntaríamos: nesse processo de compreender aspectos gráficos e conceituais envolvidos na escrita, quais descobertas a criança tem que fazer? Retomando Emília Ferreiro, Artur Morais (1996, p.21) sintetiza o que as crianças precisam aprender:

- . que é preciso haver uma variedade interna nas grafias que usamos nas palavras;
- . quais são as letras permitidas em nossa língua e em que sequências elas podem ocorrer;
- . que as letras representam partes sonoras das palavras que falamos, partes menores que as sílabas;
- . quais valores sonoros as letras podem assumir em nossa escrita.

6. O CONSTRUTIVISMO: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM OU UMA PEDAGOGIA DA ALFABETIZAÇÃO?

O construtivismo, como teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança, na tentativa de compreender como a escrita funciona, foi-nos apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980. No livro *A psicogênese da língua escrita*, as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem que a criança vivencia ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança.

Interpretando os desdobramentos dessa teoria, podemos ressaltar alguns princípios básicos que levariam o professor a ter outra postura perante o aprendiz, considerando que se trata de um sujeito que:

- tem acesso à escrita na sociedade, antes de passar por um processo sistemático de ensino na escola;
- possui um processo lógico de pensamento e, cada *erro* de escrita que produz indica uma hipótese sobre o conteúdo do sistema alfabético de escrita;
- constrói conhecimentos em situação espontânea, desde que conviva com o sistema de escrita e obtenha algumas informações sobre seu funcionamento.

Partindo desses princípios, a escola precisa compreender:

- que um método ou uma única direção não é determinante da aprendizagem e é preciso considerar o processo do aprendiz;
- que o contexto escolar deve propiciar a experimentação em torno da escrita, sem provocar nos alunos, o medo de avaliação de *erros*;
- que o material usado na escola deve representar a diversidade de uso da escrita existente na sociedade;
- que é necessário, antes de iniciar o ensino e durante o processo, saber em que nível de compreensão da escrita o aluno se encontra e, para isso, é importante que a escola construa instrumentos que lhe permitam expressar, sem medo, o que sabe. Além disso o professor precisa conhecer as teorias sobre o *como se aprende* para interpretar os resultados;
- que a escrita/leitura devem ser aprendidas em uso social.

Devemos ressaltar, porém, que o construtivismo de Emília Ferreiro é uma teoria psicolinguística (que explicita como os aprendizes organizam psicologicamente a aprendizagem de um conteúdo de escrita) e não uma teoria pedagógica sobre como ensinar. Os professores, conhecendo a teoria, têm que buscar caminhos para compreender a produção das crianças e incentivá-las a pensar, de forma interativa e construtiva sobre a escrita.

Dessa forma, não podemos pensar que os processos de aprendizagem dos sujeitos dependem apenas dos métodos/metodologias e didáticas que desenvolvemos. O que a autora Emília Ferreiro (1985), pesquisadora dos processos de aprendizagem inicial da língua, critica é a visão implícita nos métodos de que as crianças aprendem uma mecânica.

Para ela, a criança tenta compreender as propriedades do sistema de escrita apropriando-se desse conteúdo à sua maneira e com sua lógica e não com a lógica e a sequência dos métodos, como era pensado antes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, vivemos um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento. Sabemos, também, que não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade.

Por conseguinte, vivendo nesta sociedade grafocêntrica, as crianças também formulam hipóteses, tentam escrever a seu modo e vão reelaborando, cada vez mais, o que sabem: elas não estão errando e sim tentando acertar. Tendo, portanto, conhecimento de pesquisas que evidenciam a forma de pensar do aprendiz, cabe à escola incentivar a escrita dos alunos, observando como estão pensando desde a educação infantil. Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Daí a necessidade de sistematizarmos o ensino do sistema alfabético. Sistematizar implica trabalhar, cotidianamente, situações de escrita de palavras, de textos e de leitura que ajudem a criança a avançar nas suas hipóteses. Sabendo das relações entre alfabetização e letramento e das construções conceituais das crianças, concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social que tem sentido no uso. Nesse sentido, logicamente, devemos adaptar as didáticas a essa nova postura.

8. REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. A evolução da escrita. IN: SCOZ, Beatriz, RUBINSTEIN, Edith, ROSSA, Eunice e BARONE, Leda. *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar da formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987. p. 164 a 185.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A história do alfabeto*. São Paulo: Paulistana. 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo. Cortez:2009.

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

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 1993 (dissertação, mestrado).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer dos professores*. Belo Horizonte: CEALE/MEC. 2005.

BATISTA, Antônio Augusto. SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. Belo Horizonte: CEALE/MEC. 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. Belo Horizonte: 2009. Inédito.

GNERRE, Mauricio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

GÓMEZ, Antonio Castillo. História Mínima Del libro y la lectura. Madrid, Sietemares. 2004.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia da la cultura escrita. Ideas para el debate. Revista Brasileira de História da Educação. N. 5. jan/jun. 2003. p. 93 a 124.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo. Ática. 1990.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do professor alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.

MORAIS, Arthur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo. Ática, 1988.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52. p.19-24, fevereiro 1985.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Vol. 9. n. 52. jul/ago. 2003. p. 14-21.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo. Ática. 1994.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

TEBEROSKY, Ana e Tolchinsky. *Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortografia, textual e matemática*. São Paulo. Ática: 1996.

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita*. São Paulo: Moderna. 1981.

Fontes imagens diversas: vacinação, panfletos supermercado, letreiros...

Fontes:

www.jota7.com/img/noticias/cartaz_vaci-infantil_2008.jpg
www.bomprecosuper.com.br/imagens/panfleto_pag1.jpg
www.pracomprar.com/userfiles/pracomprar_147_product_52f743c3f63d1ad3c1236480c905209e.jpg
www.diego.ricardo.zip.net/images/jornais.jpg
www.midcult.files.wordpress.com/2009/05/turma-da-monica.jpg
<http://www.livrariaresposta.com.br/tbs/sp/8508044313.jpg>

Fontes alfabetos

Fontes:

www.coelhodacartola.blogspot.com/2009_01_01_archive.html
www.casadaniela.files.wordpress.com/2007/06/alfabeto-blackadder.jpg
www.4.bp.blogspot.com/_JigNR42KT4o/SXZqe4Okrel/AAAAAAAAA8g/6t8Hxduc8e4/s400/alfabeto+imprensa.jpg



ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

Considerando que a cultura escrita é um conceito complexo e dependente de condições específicas para a sua disseminação, todas as afirmações abaixo são corretas, exceto:

- a) () Em determinados países como a Escandinávia, Escócia, Alemanha e França a distribuição da alfabetização ocorreu de forma muito expressiva entre o final do século XIX e início do século XX;
- b) () Para que a alfabetização seja disseminada em alguns países, não se contou apenas com as motivações escolares, mas com o desenvolvimento da imprensa e da religião ou processos de migração;
- c) () No Brasil, os índices de alfabetização pouco dependeram da escola e de sua universalização, pois há outras instituições ou práticas culturais que colaboraram para a o ensino e a disseminação da cultura escrita;
- d) () No Brasil, é necessário que sejam incentivadas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, mas no caso de nosso país, foi a escola, em primeiro lugar, que proporcionou à população o acesso à cultura escrita.

ATIVIDADE 2

Tendo em vista os conceitos de alfabetização e de letramento, assinale cada opção com a letra A (alfabetização) ou com a letra L (letramento)

- () Numa sociedade que passa a lidar com práticas de leitura e escrita em espaço digital o uso de comunicação por email alterou bastante a prática de correspondência pelo correio;
- () Olhando uma palavra desconhecida uma criança já dá conta de decifrá-la, percebendo que as letras representam partes sonoras das palavras fazendo correspondência entre letra e som;
- () Uma criança que ainda não sabe ler, identifica a função de um cartaz de vacinação e pede a um adulto que leia para ela onde e quando ocorrerá a campanha;
- () Ao tentar escrever uma palavra uma criança consulta seu nome e o de seus colegas para verificar quais letras correspondem ao som que quer registrar;

ATIVIDADE 3

Para verificar se uma criança, mesmo sem saber ler, sabe as funções dos textos, estabeleça a correspondência entre a estratégia utilizada e o tipo de texto

- 1 – jornal () Identifica o produto anunciado pela análise das imagens
- 2 – capa de livro () Antecipa que pode encontrar uma notícia mediante a análise do suporte e de seus aspectos gráficos
- 3 – folheto de propaganda () Uma criança vai à estante, seleciona um livro e pede à mãe que leia uma história

Atividade 3: 3, 1, 2

ATIVIDADE 4

As alternativas pedagógicas abaixo estão relacionadas ao desenvolvimento da compreensão dos textos ou de seus usos, exceto

- a) () Uma professora ou adulto está trabalhando a compreensão de textos quando lê, para uma criança, uma história. Dessa forma, para compreender, não é preciso esperar que as crianças leiam sozinhas;
- b) () Uma situação propícia para explorar a compreensão sobre os suportes de textos é solicitar às crianças que classifiquem vários materiais misturados como revistas, jornais e livros de história;
- c) () Um bom trabalho com a compreensão pode ser feito quando a professora pede às crianças que tentem adivinhar o conteúdo da notícia, levantando hipóteses sobre o que aparecerá e, depois da leitura feita pela professora, analisem se acertaram na hipótese;
- d) () O trabalho com a decifração de textos é um pré-requisito para que as crianças compreendam o que lêem e dessa forma devemos esperar que decodifiquem para apresentar textos autênticos para leitura.

ATIVIDADE 5

Faça uma pesquisa em materiais do espaço doméstico, observando o que circula em sua casa e descreva seu formato, seus recursos gráficos e classifique os materiais encontrados por função

ATIVIDADE 6

Sobre as áreas que ajudam o professor a compreender melhor a alfabetização e o letramento, observe a contribuição e complete a lacuna com a palavra correspondente destacada ao final

A -----é uma área de estudos que permite compreender o conteúdo da escrita que aprendemos, descrevendo o que a escrita é, como se organiza, quais são os aspectos formais envolvidos na relação do grafema (letra) com o som (fonema), na estruturação das sílabas, das palavras, das frases e textos, assim como as relações entre o oral e o escrito.

A -----contribui para explicar o modo como funcionam as estruturas cognitivas (a mente) quando os sujeitos leem ou escrevem, ou seja, busca entender os processos mentais que são acionados no ato da leitura e da escrita. No caso de como se aprende o sistema alfabético da escrita, a psicogênese descrita por Emília Ferreiro permite verificar as hipóteses que o aprendiz constrói para explicar o funcionamento da escrita.

A ----- é uma área que busca explicar o funcionamento da escrita na sociedade: como determinados grupos usam a escrita, como a escrita funciona nas interações que os grupos estabelecem em diferentes eventos de letramento, que funções a escrita ocupa na sociedade, como a escrita se relaciona com as diferenças da linguagem oral entre grupos, como a escrita funciona na relação de poder que um grupo exerce sobre o outro.

A ----- permite juntar as contribuições de todas as áreas de conhecimento para compreender o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Cabe esse campo de conhecimento produzir modos de ensinar que deem conta de todos os aspectos envolvidos em sala de aula, buscando estratégias que contribuam para articular o ensino/aprendizagem da alfabetização e os conhecimentos sobre os usos da escrita na sociedade. A escola atinge essa articulação quando ensina a ler e escrever ao mesmo tempo em que propõe situações autênticas de uso da escrita.

Palavras: Pedagogia, sociolinguística, linguística, psicolinguística

ATIVIDADE 7

Sobre o sistema de escrita, sua história e suas variações na sociedade, assinale V ou F conforme seja verdadeira ou falsa a informação

- () A invenção da escrita tem longa duração e há indícios de que sua utilização data de pelo menos 5000 anos;
- () Escrever é o mesmo que desenhar, uma vez que na escrita das palavras procuramos representar os seres do mundo e seus aspectos figurativos;
- () O sistema de escrita ideográfico, parte da representação gráfica de uma ideia, em geral, através de uma figura;
- () O sistemas de escritas alfabéticos e silábicos se baseiam predominantemente no significante, pois representam os sons envolvidos na fala.

ATIVIDADE 8

Comente sobre os aspectos da convenção utilizados na escrita alfabética e ideográfica, apresentando situações em que, mesmo no nosso sistema, se usa letras ou pictogramas e suas funções.

ATIVIDADE 9

Considerando a contribuição da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, complete as frases com as palavras destacadas ao final

A descrição das ----- sobre a escrita, elaboradas pelas crianças, revela que os ----- infantis são indícios da forma como o aprendiz considera a escrita, ou seja, como ela se ----- é e o que ----- . Quando as crianças tentam responder à pergunta: como a escrita se ----- elas constroem ----- sobre suas propriedades ----- . Para as crianças que estão em período ----- e que já distinguem ----- de -----, as palavras não podem ser escritas com ----- de ----- letras e não pode haver ----- de caracteres.

Quando as crianças entram no período de ----- da escrita, primeiro tentam relacionar a fala com a ----- de ----- emitidas no oral. Quando fazem correspondência entre o número de ----- e qualquer caractere, estão numa hipótese ----- e quando estabelecem relação entre as ----- e as letras, usando as letras que correspondem à fala estão numa hipótese ----- . Ao perceber que se ouve mais sons que apenas uma letra para cada sílaba, a criança tenta acrescentar mais ----- e quando compreende o princípio ----- da escrita tenta representar todos os sons que ouve na fala.

Gráficas, fonetização, silábico-qualitativa, letras, desenho, pré-silábico, apresenta, sílabas, menos, representa, erros, três, hipóteses, escrita, repetição, silábico-quantitativa, alfabético, quantidade.

ATIVIDADE 10

Considerando a produção das crianças abaixo, descreva o que cada uma já sabe, as estratégias que usa e estabeleça relações com as hipóteses descritas na psicogênese

1) Paula

Casa - TPDVLMOPATVU

Bola - PVALTDLULO

Boneca - ULPVOTDLU

Elefante - PLTDVPULOV

Sapato - PUDVOLAUUV

2) Marina

Casa - TDX

Bola - INA

Boneca - NMA

Elefante - IAMO

Sapato - TDV

3) Mateus

Casa - KZA

Bola - BLA

Boneca - BONEA

Elefante - ELFATE

Sapato - SPATU

4) Gabriel

Casa - KAZA

Bola - BOLA

Boneca - BUNECA

Elefante - ELEFÃTI

Sapato - SAPATU

RESPOSTAS

ATIVIDADE 1

Letra C

ATIVIDADE 2

L, A, L, A

ATIVIDADE 3

3, 1, 2

ATIVIDADE 4

Letra D

ATIVIDADE 6

Linguística, psicolinguística, sociolinguística, pedagogia

ATIVIDADE 7

V, F, V, V

ATIVIDADE 8

O aluno deverá responder que o sistema de escrita, seja ele alfabético, silábico ou ideográfico, respeita convenções, com o uso de determinado alfabeto ou ideogramas, com definições sobre a direção da escrita (esquerda para a direita, de cima para baixo ou da direita para a esquerda, de baixo para cima). O uso de sinais de trânsito, de números tem componentes ideográficos e visa estabelecer comunicação rápida de uma idéia, sem necessidade de decifração de sons, como por exemplo, o reconhecimento dos sinais de trânsito, de logomarcas de empresas e de placas. No entanto, tanto para pictogramas como para letras é preciso que as pessoas dominem o que a convenção significa para interpretar. Isso exige transmissão ou ensino.

ATIVIDADE 9

Sequência correta – hipóteses, erros, apresenta, representa, apresenta, hipóteses. Gráficas, pré-silábico, desenho, letras, menos, três, repetição, fonetização, quantidade, sílabas, silábico quantitativa, sílabas, silábico-qualitativa, letras, alfabético

ATIVIDADE 10

Paula domina as formas convencionais de escrita, no sentido apenas gráfico, usando as letras do seu nome de forma predominante. Está numa hipótese pré-silábica, registrando com letras aleatórias as variações intra-figurais (no interior da palavra) e variações inter-figurais (entre palavras)

Marina já tenta relacionar a pauta sonora da escrita com a fala, usando uma letra para cada sílaba, e parece entrar em conflito nas palavras dissílabas, pois acrescenta uma letra para corresponder à quantidade mínima de três letras para a escrita de palavras com duas sílabas.

Matheus observa a relação da fala com a escrita, observando com mais detalhamento o que ouve na fala, usando mais letras do que apenas uma para cada sílaba. Ele se encontra na hipótese silábico-alfabética, empregando as letras corretas para representar a linguagem falada ou aquelas que apresentam possibilidades de corresponder ao som que percebe.

Gabriel encontra-se na fase alfabética da escrita, representando, em cada sílaba, mais de um fonema. Faz a correspondência detalhada da fala com a escrita, empregando letras que podem representar o som que ouve, mas escreve da forma como fala, ainda desconhecendo as regras da ortografia.

a b c d e

f g h i j

k l m n o

p q r s t

u v w x

y z



ESTUDO COMPLEMENTAR

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione. 1989.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do professor alfabetizador. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

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

ZATZ, Lia. Aventura da escrita. São Paulo: Moderna. 1981.



ISBN 978-85-8007-032-3



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

