

# ALFABETIZAÇÃO Teoria e Prática

Organizadoras:  
Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Cleonara Schwartz  
Dania Monteiro Vieira Costa

Universidade Federal do Espírito Santo  
Secretaria de Ensino a Distância

Pedagogia  
Licenciatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
Secretaria de Ensino a Distância

# ALFABETIZAÇÃO

## Teoria e Prática

Organizadoras:

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Cleonara Maria Schwartz

Dania Monteiro Vieira Costa

Vitória  
2016

**Presidente da República**  
Dilma Rousseff

**Ministro da Educação**  
Renato Janine Ribeiro

**Diretoria de Educação a Distância  
DED/CAPES/MEC**  
Jean Marc Georges Mutzig

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**Reitor**  
Reinaldo Centoducatte

**Secretária de Ensino a Distância – SEAD**  
Maria José Campos Rodrigues

**Diretor Acadêmico – SEAD**  
Júlio Francelino Ferreira Filho

**Coordenadora UAB da UFES**  
Teresa Cristina Janes Carneiro

**Coordenadora Adjunta UAB da UFES**  
Maria José Campos Rodrigues

**Diretora do Centro de Educação (CE)**  
Cláudia Maria Mendes Gontijo

**Coordenadora do Curso de Graduação  
Licenciatura em Pedagogia – EAD/UFES**  
Daísa Teixeira

**Revisor de Conteúdo**  
Silvana Ventorim

**Revisor de Linguagem**  
Alina Bonella

**Designer Educacional**  
Carolina Rosenberg

**Design Gráfico**  
Laboratório de Design Instrucional – SEAD

**SEAD**  
Av. Fernando Ferrari, nº 514  
CEP 29075-910, Goiabeiras  
Vitória – ES  
(27) 4009-2208

**Laboratório de Design Instrucional (LDI)**

**Gerência**  
Coordenação:  
Letícia Pedruzzi Fonseca  
Equipe:  
Giulliano Kenzo Costa Pereira  
Patrícia Campos Lima

**Diagramação**  
Coordenação:  
Geyza Dalmásio Muniz  
Equipe:  
Antônio Victor Simões

**Ilustração**  
Coordenação:  
Priscilla Garone  
Equipe:  
Pedro Feijó

---

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

A385 Alfabetização : teoria e prática / Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cleonara Maria Schwartz, Dania Monteiro Vieira Costa (orgs.). - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-63765-43-7

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Linguagem. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Schwartz, Cleonara Maria. III. Costa, Dania Monteiro Vieira, 1973-.

CDU: 37.014.22

---



Copyright © 2016. Todos os direitos desta edição estão reservados à SEAD. Atualização em 2023: CC BY-NC. Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I: Alfabetização e letramento</b> .....	<b>8</b>
Conceituando alfabetização .....	8
O processo de letramento .....	14
<b>CAPÍTULO II: As teorias que explicam o desenvolvimento da escrita na criança</b> .....	<b>19</b>
A pré-história da escrita: o estudo de Luria .....	20
A fase da escrita pré-instrumental .....	21
A escrita topográfica .....	23
A fase da escrita instrumental .....	24
O percurso que leva à utilização da escrita como recurso mnemônico .....	27
Escrita indiferenciada .....	27
Escrita diferenciada .....	28
Relações entre unidades da linguagem oral e escrita .....	30
O uso da escrita como recurso mnemônico .....	32
Psicogênese da língua escrita: a abordagem de Ferreiro e Teberosky .....	34
Os níveis evolutivos .....	37
<b>CAPÍTULO III: Organização do espaço escolar e mediação pedagógica</b> .....	<b>41</b>

<b>CAPÍTULO IV: O texto como unidade de ensino na alfabetização</b> .....	<b>44</b>
Dialogando com os nossos conhecimentos.....	45
Concepções de língua, sujeito, texto e sentido.....	46
O que entendemos por texto.....	48
A importância de se adotar o texto como unidade de ensino na alfabetização.....	52
A prática da produção de texto.....	56
A leitura de textos.....	59
As abordagens de leitura.....	61

<b>CAPÍTULO V: Contribuições da Linguística para a alfabetização</b> .....	<b>65</b>
Linguística, Fonética e Fonologia.....	65
Símbolos fonéticos.....	68
Classificações dos fonemas.....	70
Vogais e consoantes.....	70
Consoantes.....	73

<b>CAPÍTULO VI: Os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita</b> .....	<b>77</b>
<b>1º Conhecimento:</b> os sistemas de escrita.....	77
A história da escrita.....	78
<b>2º conhecimento:</b> história dos alfabetos.....	80
Escritas logográficas.....	82
Os silabários.....	84
O primeiro alfabeto.....	85
<b>3º Conhecimento:</b> nosso alfabeto.....	87
<b>4º Conhecimento:</b> distinção entre desenho e escrita.....	87

<b>5º Conhecimento:</b> as letras do nosso alfabeto .....	89
O nome das letras do alfabeto .....	90
Categorização gráfica das letras .....	91
Categorização funcional das letras .....	91
Direção dos movimentos ao escrever as letras .....	92
<b>6º Conhecimento:</b> compreensão da direção convencional da escrita .....	93
<b>7º Conhecimento:</b> símbolos utilizados na escrita .....	96
<b>8º Conhecimento:</b> compreender a finalidade de segmentação dos espaços em branco ...	98
<b>9º Conhecimento:</b> relações entre sons e letras e letras e sons .....	98
1 ) Letras e sons que possuem relação biunívoca .....	99
2 ) Letras que representam diferentes sons segundo a posição .....	100
3 ) Sons que representam diferentes letras segundo a posição .....	101
4 ) Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos .....	104
Variação linguística .....	106

## **Capítulo VII: Os erros na escrita infantil .....** 108

Os tipos de erros ortográficos .....	108
Uso indevido de letras .....	109
Hipercorreção .....	109
Modificação da estrutura segmental das palavras .....	110
Juntura intervocabular e segmentação .....	110
Forma morfológica diferente .....	110
Forma estranha de traçar as letras .....	110
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas .....	111
Acentos gráficos e sinais de pontuação .....	111
Problemas sintáticos .....	111

# Introdução

O fascículo *Linguagem I: alfabetização* congrega importantes discussões para o campo da alfabetização, a saber: alfabetização e letramento, teorias que explicam o desenvolvimento da escrita, organização do trabalho educativo, o texto como unidade de ensino, contribuições da linguística para a alfabetização, os conhecimentos necessários a aprendizagem da linguagem escrita e os erros na escrita infantil. São temas fundamentais para a reflexão sobre o processo de ensinoaprendizagem da leitura e da escrita e são concretizados, nesse material, por meio de textos escritos por Claudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Schwartz, professoras e pesquisadoras da Universidade Federal do Espírito Santo. São textos que, de modo geral, resultam de suas pesquisas, estudos e trabalhos na alfabetização de crianças e na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, no Estado do Espírito Santo.

*Alfabetização e letramento* é o tema do primeiro capítulo. Nele, Gontijo dialogando com Soares, Frago, Smolka, Tfouni, Kleiman e outros, conceitua os termos alfabetização e letramento, apresentando como um novo termo, letramento, aparece e se estabelece no campo educacional e se relaciona com o conceito de alfabetização e finaliza defendendo um conceito de alfabetização que norteia a discussões nos textos seguintes. No capítulo denominado *As teorias que explicam o desenvolvimento da escrita na criança*, discute a faceta psicológica da alfabetização. Para isso, define, brevemente, as duas grandes correntes da psicologia que fundamentaram pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita na criança: o construtivismo de Piaget e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, para em seguida apresentar as pesquisas de Luria, Gontijo e Ferreiro.

*A Organização do espaço escolar e mediação pedagógica* é o tema do texto seguinte, no qual partindo da premissa que o conhecimento é resultado da mediação entre os sujeitos e os objetos, discutida no capítulo anterior, Gontijo e Schwartz defendem a necessidade de organização e do planejamento do trabalho educativo para o ensinoaprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, para que o professor organize e planeje o trabalho educativo é fundamental conhecer as dimensões do processo de alfabetização. Por isso, no texto posterior, *O texto como unidade de ensino na alfabetização*, as autoras falam sobre a dimensão discursiva da alfabetização. Nele, apontam a necessidade de um efetivo trabalho com a leitura e a produção de textos na alfabetização. Para tanto, realizam um diálogo sobre concepção de linguagem, sujeito e texto, elementos fundamentais na adoção do texto como ponto de partida e ponto de chegada no processo de ensino da leitura e da escrita.

No que diz respeito à dimensão linguística da alfabetização, temos no fascículo, um texto com uma discussão sobre as *Contribuições da Linguística para a alfabetização*, mostrando como a fonética e a fonologia contribuem para compreensão de características importantes da fala, conhecimentos também fundamentais para o planejamento e mediação do trabalho educativo na alfabetização, pois sabemos que, inicialmente, o alfabetizando toma, a sua fala, como referência para escrever. No entanto, é preciso considerar ainda que o sistema de escrita que utilizamos tem uma série de convenções e regras que precisam ser ensinadas às crianças: desde a distinção entre um desenho figurativo e as letras do alfabeto, o alfabeto, as letras, a direção convencional da escrita, sinais de pontuação até as relações sons e letras e letras e sons. Assim, tendo em vista a necessidade de que os futuros professores também se apropriem desses conhecimentos, as autoras também falam sobre *Os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita*.

No último capítulo temos uma análise realizada por Cagliari (1989) dos erros cometidos por crianças ao escrever textos, apresentada por Gontijo. De acordo com ela, essa análise pode ser útil para todos que procuram compreender a lógica subjacente aos erros cometidos pelas crianças, pois mostra que elas esforçam-se para entender as regras que regulam a escrita, mesmo quando não escrevem de acordo com os padrões ortográficos.

Para finalizar, é importante dizer que concordamos com Bakhtin (1979) quando diz que não conseguimos esgotar um tema quando produzimos um enunciado, mas todo enunciado necessita de um relativo acabamento para que haja alternância dos sujeitos do discurso. Nessa direção, sabemos que os textos que ora serão lidos têm um *dixi* conclusivo ou um acabamento, pois buscam a compreensão ativa e responsiva do leitor, ou seja, cabe, agora, ao leitor, responder e/ou continuar a reflexão sobre os temas, aqui, discutidos. Assim, entendendo a formação como um processo dialógico, desejamos que os estudantes realizem profícuos diálogos com esses enunciados com vistas ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras que, efetivamente, contribuam com a formação de leitores e escritores críticos.

Esse é o nosso grande desejo!

Dania Monteiro Vieira Costa  
Vitória, 2015



## Conceituando alfabetização

Em sentido amplo, a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 7). Esse conceito remete, sobretudo, à idéia de que a alfabetização inicia-se muito antes de os indivíduos entrarem para a escola, ou seja, aquelas pessoas que nascem em meio urbano ou em meios onde as outras pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais têm oportunidade de compreender as finalidades e os usos sociais da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas. Além disso, a escrita é uma forma especial de linguagem e, desse modo, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem nos indivíduos.

Em termos etimológicos, a palavra alfabetização significa *levar à aquisição do alfabeto* e, portanto, das *habilidades de ler e de escrever*. Dessa forma, o significado etimológico dessa palavra pouco contribui para a construção de um conceito de alfabetização que tenha em conta a natureza complexa desse fenômeno. Aprender as letras do alfabeto é muito importante, mas insuficiente para que um indivíduo ou grupo de indivíduos seja considerado alfabetizado. Quantas vezes podem ser observadas, por exemplo, crianças pequenas desenhando as letras do alfabeto ou repetindo oralmente sua sequência sem compreender o que a escrita representa, os seus usos, finalidades etc.

Tomando como referência a etimologia da palavra, pode-se atribuir à alfabetização conceito específico, como processo de codificação (escrever) e decodificação (leitura). Entretanto, esse conceito desconsidera que as palavras, os textos que lemos ou escrevemos expressam significados

que queremos comunicar ou simplesmente registrar ao acaso e, consequentemente, pode levar a adoção de métodos de ensino que consideram a alfabetização um processo inicial cuja finalidade é a aprendizagem dos sons e seus correspondentes gráficos ou das letras ou conjunto de letras e seus correspondentes sonoros, não considerando aspectos fundamentais que integram a aprendizagem da leitura e da escrita em qualquer etapa dessa aprendizagem.

A cena a seguir, citada por Frago (1993, p. 24), ilustra as consequências, para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, de um conceito de alfabetização que leve em conta apenas o aspecto mecânico do ler (decodificação) e do escrever (codificação).

Miguel Delibes em *Los santos inocentes* narra as aulas de alfabetização, a cargo de 'dois moçoilos da cidade', que tinham lugar no verão na fazenda da 'Senhora Marquesa'. Ao terminar as 'fainas cotidianas' juntavam-se todos – pastores e cuidadores de porcos, apanhadores e muleiros, peões e guardas – 'na entrada do galpão'. Ali, 'à crua luz do lampião', ensinavam-lhes 'as letras e suas mil misteriosas combinações', pelo método tradicional de ensino: o B com A faz BA, etc... Mas ao chegar ao C os esforçados aprendizes se desconcertavam ao ver que o C com o E fazia CE e com I fazia CI, mas com A fazia KA e com o O fazia KO. Ao perguntar ao 'moçoilo Lucas' sobre estes 'caprichos' obtinham apenas duas respostas: seus risos e que 'se perguntasse aos acadêmicos'. Risos e respostas que se repetiam ao chegar ao G com A ou com O, com a sugestão acrescentada de que se não estavam de acordo escrevessem aos 'acadêmicos'. O cúmulo chegou com a letra H, uma letra 'muda'. Facundo, o cuidador de porcos, perguntou, então, para que se usava e o moçoilo respondeu que era uma 'questão estética', 'para adornar as palavras' e 'para evitar que a vogal que a segue ficasse desamparada', Isto, sim, aquele que errasse em colocar esta letra em seu devido lugar incorreria 'em falta de lesa gramática'. Passado o tempo, já alfabetizado, Paco, o Baixo, decide alfabetizar sua filha, Nieves. E a 'menina era muito viva', quando chegou ao S e Paco, seu pai, disse-lhe que S e I fazia SI, respondeu de imediato que letra estava 'de mais', pois para isto servia da letra C. E Paco, o Baixo, ria, à maneira do moçoilo Lucas, e respondia: 'conta isso aos acadêmicos'.

O texto demonstra ainda que a definição de alfabetização como processo de codificação e decodificação é parcialmente correta, pois, como assinala Soares (2003, p. 16), “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, como faz supor” esse conceito. São poucas as situações, no sistema de escrita da língua portuguesa, em que há correspondência biunívoca entre sons e letras.

Por isso as crianças precisam aprender e compreender na escola como se efetuam as relações entre letras e sons e vice-versa; isto é, o processo de compreensão das relações entre letras e sons integra o conceito de alfabetização e, portanto, as práticas educativas de ensino da leitura e da escrita. Contudo, a compreensão das relações entre sons (fonemas) e letras (grafemas) não é suficiente para que os indivíduos leiam e escrevam compreensivamente. Assim, o conceito de alfabetização deve ser completado, pois essa prática deve levar ao desenvolvimento das capacidades de produção e leitura de textos.

Ao escrever e ler, os estudantes não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita, e decodificam letras. Eles buscam expressar e compreender significados por meio dos trabalhos de produção de textos escritos e de leitura. Porém, é importante lembrar ainda que, no processo de passagem do discurso oral para o discurso escrito, “[...] há [...] uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (SOARES, 2003, p. 17). A passagem do discurso oral para o discurso escrito e vice-versa exige uma reestruturação desses discursos.

Dessa forma, ao ler e escrever textos na alfabetização, as crianças, os jovens e os adultos produzem sentidos, sendo essa produção a essência da aprendizagem da linguagem escrita. Como aponta Smolka (1989, p. 69),

*[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a **constituição do sentido**. Desse modo, implica, mais profundamente, uma **forma de interação com o outro pelo trabalho** de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (grifos da autora).*

Assim, o trabalho que leva à compreensão das relações entre os fonemas e grafemas (letras e sons) na alfabetização, à aprendizagem de sílabas, palavras etc. não deve ocorrer desintegradamente do trabalho de produção e leitura de textos. Ao propor o trabalho com a produção de textos, os professores devem sempre ter em mente que esse é um processo em que as crianças dialogam com outras pessoas e com elas mesmas.

Para Soares (2003, p. 18), a alfabetização “[...] não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada”. Em outras palavras, é um processo de natureza linguística, psicológica, psicolinguística e sociolinguística.

Do ponto de vista da **linguística**, conforme mostra Soares (2003, p. 21), “[...] o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. Como explicado, esse segundo processo não implica transcrição da fala, pois a passagem do oral para o escrito requer domínio de convenções ortográficas que regem as relações entre letras e sons. Por outro lado, a passagem do discurso oral para o discurso escrito e vice-versa exige uma reestruturação, pois um e outro discurso possuem suas especificidades.

A **perspectiva psicológica** aborda, atualmente, os processos de desenvolvimento da escrita na criança e, portanto, evidencia o percurso evolutivo que leva ao domínio da escrita alfabética. Dessa forma, enfatiza a evolução da língua escrita do ponto de vista da criança (sujeito cognoscente). Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), amplamente divulgados no Brasil, enquadram-se nessa perspectiva. Contudo, como as autoras investigaram as hipóteses elaboradas pelas crianças, ao tentarem compreender as relações entre oral e escrito ao longo do seu desenvolvimento, pode-se dizer que abordaram a alfabetização também como um processo de natureza linguística.

Tradicionalmente, como comenta Soares (2003, p. 18), a perspectiva psicológica “[...] foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.)”.

A **perspectiva psicolinguística** analisa problemas como “[...] caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informações que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê etc.” (SOARES, 2003, p. 19).

A *perspectiva sociolinguística*, segundo a autora, vê a alfabetização como um processo relacionado com os usos sociais da língua. Desse modo, aborda questões sobre as funções da linguagem oral e da linguagem escrita e sobre as diferenças dialetais. Com relação às funções da linguagem oral e da linguagem escrita, chama a atenção para os seus usos em diversas situações sociais e com vários objetivos; “[...] além disso, essas funções, situações e objetivos variam de comunidade (geográfica ou social) para comunidade” (SOARES, 2003, p. 20).

Com relação às diferenças dialetais, é necessário enfatizar que o domínio, por parte dos educandos, de um dialeto da linguagem oral que se distancia da linguagem escrita não pode ter implicações negativas para o aprendizado da linguagem escrita, mas deve possibilitar a análise do funcionamento dessas linguagens nos contextos sociais em que são usadas.

Como pode ser visto, dependendo da área de conhecimento, a alfabetização pode ser concebida e compreendida a partir de diferentes aspectos. Porém, o conceito de alfabetização e a organização do processo de ensinoaprendizagem na escola têm que ser pensados com referência a esses diferentes aspectos, ou seja, como um processo de natureza linguística, psicológica e sociolinguística e, portanto, de natureza múltipla.

Nos capítulos que se seguem, será abordado como as diferentes áreas de conhecimento têm explicado a alfabetização. Essas explicações contribuem para que os professores organizem o trabalho na sala de aula e possam refletir continuamente sobre esse trabalho tendo em vista as características e interesses das crianças.

Considerando a natureza complexa e multifacetada da alfabetização e a necessidade de construção de um conceito que oriente a prática educativa, ela pode ser definida, de forma precisa, como prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, a capacidade de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras.

É importante ressaltar que a alfabetização, nas sociedades industrializadas, ocorre basicamente na escola. Isso não significa, entretanto, que ela aconteça somente na escola. Porém, independente do lugar em que ocorre, deve sempre ser concebida como prática social que possibilita, sobretudo, a formação da consciência crítica.

## Resumindo

[...] a alfabetização é uma prática social em que as crianças, por meio do

- trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos,
- a leitura,
- os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons,
- potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade<sup>1</sup> (GONTIJO, 2013).

## Atividade de estudo

Escolha um livro de alfabetização usado nas escolas de sua cidade e analise com cuidado os tipos de trabalho propostos para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Agora, observe: Eles levam em conta todos os aspectos que integram a alfabetização? Em outras palavras, o livro trabalha a produção e a leitura de diferentes tipos de textos? O trabalho de produção e leitura de textos possibilita a compreensão crítica dos textos lidos e da realidade sócio-histórica a que eles se referem e na qual as crianças estão inseridas?

Após refletir sobre esses aspectos, escreva um texto, para ser discutido no encontro presencial, sobre as suas observações e conclusões sobre o conceito de alfabetização que orientou a elaboração do livro analisada.

## Leituras complementares

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

---

<sup>1</sup> Esse conceito foi elaborado oralmente em 2008, por Gontijo e ampliado durante um encontro do grupo de pesquisa do qual sou membro em 2013.

## O processo de letramento

É impossível escrever, falar do processo de alfabetização sem mencionar o processo de letramento. As interpretações do termo letramento têm dado margem a uma série de controvérsias e confusões no meio educacional. Há, por um lado, estudiosos que defendem o seu uso e a necessidade desse termo em função do surgimento de novos fenômenos, decorrentes da alfabetização em massa. Há, por outro lado, estudiosos que acreditam que a difusão desse novo termo reproduz a idéia de que primeiro se aprende a ler (decodificar) e escrever (codificar) para, num momento posterior, ler e escrever de forma compreensiva e expressiva. Entre aqueles que defendem o uso do termo letramento, há também maneiras distintas de compreendê-lo, de acordo com a área de conhecimento e interesse específicos dos estudiosos.

Soares (1998, p. 16-17) observa que o termo letramento aparece registrado no Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa,<sup>2</sup> editado pela primeira vez há mais de um século, na sua terceira edição brasileira.

*O verbete 'letramento' caracteriza a palavra como 'ant.', isto é, 'antiga, antiquada', e lhe atribui o significado de escrita; o verbete remete ainda para o verbo 'letrar' a que, como transitivo direto, atribui a acepção de 'investigar, soletrando' e, como pronominal 'letrar-se', a acepção de adquirir letras ou conhecimento literários' – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a letramento.*

Entretanto, o uso do termo letramento, no meio educacional brasileiro, é recente, tornando-se mais intenso na década de 1990. Talvez uma das primeiras ocorrências, na literatura educacional, foi no livro cujo título é *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, escrito por Mary Kato (1987). Na apresentação do seu livro, Kato (1987, p. 7) diz que o pressuposto fundamental do seu trabalho

*[...] é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão no mundo da escrita, tornando-a um cidadão fun-*

---

<sup>2</sup> “O Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa de Caldas Aulete teve as suas três primeiras edições em Lisboa (1881, 1925 e 1948); a quarta edição, e a primeira brasileira, é de 1958 (a segunda edição brasileira é de 1963 e a terceira, citada no texto, é de 1974)” (SOARES, 1999, p. 16).

*cionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação.*

Então, para a autora, um sujeito funcionalmente letrado é aquele que sabe usar a linguagem escrita em benefício de si mesmo e para atender às demandas sociais.

No entanto, segundo Soares (1998, p. 15), o termo letramento parece ganhar “[...] estatuto de termo técnico no léxico dos campos da educação e das Ciências Linguísticas” quando da sua utilização por Leda Verdiani Tfouni no livro intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988).<sup>3</sup> Para a autora, “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade” (TFOUNI, 2002, p. 20). Ou seja, os estudiosos do letramento preocupam-se em investigar as consequências individuais ou sociais da ausência ou presença da escrita em uma dada sociedade.

Kleiman (1995, p. 19), no livro *Os significados do letramento*, aponta a multiplicidade de sentidos atribuídos a essa palavra em função da diversidade de estudos que abriga e define o termo letramento

*[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam parâmetros de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.*

Nesse sentido, a alfabetização – função da escola – é apenas uma prática de letramento. A alfabetização seria o processo de aquisição das habilidades de ler e escrever, de aquisição do código alfabético que se de-

---

<sup>3</sup> As idéias discutidas nesse livro são retomadas em um segundo livro: **Alfabetização e letramento** (2002).

envolve na escola e possibilita o sucesso e a promoção na escola. O letramento, portanto, não se circunscreve às práticas de alfabetização escolar. Para a autora, as práticas de letramento que se desenvolvem em outras agências (família, igreja, rua como lugar de trabalho) têm orientações muito diferentes daquelas desenvolvidas na escola.

Soares (1998, p. 18) diz que letramento significa “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”.

Dessa forma, os significados do termo letramento, como prática, estado ou condição, conduz à ideia de funcionalidade da escrita que, por um lado, remete aos usos da escrita na sociedade e, portanto, à possibilidade de usá-la para responder às demandas sociais: consultar uma lista telefônica, escrever uma carta, ler um poema, acessar os serviços da internet, posicionar-se criticamente diante dos discursos políticos, da mídia etc.; por outro, a ideia de funcionalidade remete às mudanças operadas no próprio indivíduo ao aprender a ler e a escrever em termos de desenvolvimento de formas mais elaboradas de raciocínio e de pensamento abstrato.

O fato de essas autoras conceituarem a alfabetização como processo de aquisição do código escrito é complicado, pois pode dar margem a uma série de equívocos. O mais importante deles é que essa conceituação pode ser útil para fundamentar a ideia de que os métodos usados durante a alfabetização devam priorizar apenas o ensino do código, do sistema de escrita, justificando o retorno de métodos suficientemente criticados na literatura educacional e que já demonstraram sua ineficiência na prática.

Soares (2003) acredita e argumenta, no entanto, que os estudos sobre o letramento devem servir de base para a construção de propostas de alfabetização que levem em conta, a compreensão do funcionamento do sistema de escrita e o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem escrita em diversas situações sociais.

O fragmento do texto de Magda Soares, intitulado *Alfabetização e letramento: as muitas facetas*,<sup>4</sup> aponta exatamente essa necessidade de ampliação do trabalho pedagógico de ensino da leitura e da escrita de modo a abranger o processo de letramento. Leia com atenção e, depois, discuta com o orientador e colegas no encontro presencial.

---

4 O texto completo está disponível no site [www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção ‘tradicional’ de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de

portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emília Ferreiro em recente entrevista à revista Nova Escola (Ano XVIII, n. 162, maio de 2003, p. 30), em que rejeita a coexistência dos dois termos, com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização se estaria entendendo muito mais que a aprendizagem grafo-fônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento se estaria incluindo a aprendizagem do sistema de escrita. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino...

## Resumindo

- O termo letramento passou a ser usado, com mais intensidade no meio educacional, na última década do século passado.
- O processo de letramento é uma prática social que se desenvolve em vários espaços.
- Um indivíduo letrado é aquele que sabe fazer uso da escrita na sociedade.
- Alfabetização e letramento são processos indissociáveis.

## Atividades de estudo

Na prática pedagógica, é possível dissociar os processos de alfabetização e de letramento. Discuta e escreva como isso é possível. Quais as conseqüências dessa dissociação para o alfabetizando e para o professor?

## Leituras complementares

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 13-32.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Questões sobre a alfabetização e o letramento. In: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 15 de janeiro de 2004.



*Como discutido no capítulo anterior, a alfabetização é um processo de natureza múltipla e, portanto, de natureza interdisciplinar. Sendo assim, dependendo de área de conhecimento, um ou outro aspecto desse processo pode ser focado e analisado pelos estudiosos.*

*Neste capítulo, serão estudadas as teorias que explicam o desenvolvimento da escrita na criança. O estudo dessas teorias mostrará que, de acordo com a abordagem no campo da Psicologia e com a concepção de linguagem escrita adotada, os pesquisadores desse campo de conhecimento investigaram aspectos distintos da alfabetização nas crianças.*

Assim, considerando as abordagens teóricas no campo da Psicologia, duas grandes correntes têm orientado as explicações sobre o desenvolvimento da escrita: a piagetiana e a histórico-cultural. Sabe-se que a primeira concebe a criança como um ser ativo, construtor de hipóteses sobre as informações que recebe do meio. O conhecimento, nessa perspectiva, resulta, portanto, da interação do sujeito com o objeto a ser conhecido.

Jean Piaget (1975) criticou o empirismo argumentando que o conhecimento não resulta da percepção, pois essa é sempre enquadrada aos esquemas de ação do sujeito que aprende. Criticou ainda o pré-formismo ou inatismo, porque, para esse psicólogo, o conhecimento não preexiste nos sujeitos; ele é sempre resultado da ação sobre os objetos. Dessa forma, é a interação com os objetos que produz a necessidade de formação de novos esquemas<sup>5</sup> de ação ou a diversificação dos esquemas existentes.

---

5 Segundo Chiarottino (1984, p. 34), “O esquema é a condição primeira da ação, ou seja, da troca do organismo com o meio. Ele é engendrado pelo funcionamento geral de toda organização viva, a adaptação. O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio, ou seja, para adaptar-se, constrói esquemas”.

Liev Semiónovich Vigotski, principal representante da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, também fez severas críticas às explicações empiristas e pré-formistas sobre a construção de conhecimentos pelos indivíduos. Para essa corrente, os conhecimentos não são absorvidos de forma pronta e acabados; eles têm uma história na criança e, portanto, se desenvolvem. Além disso, o conhecimento é decorrente de relações sempre mediadas com o mundo das criações humanas.

Assim, as explicações para o desenvolvimento da escrita nas crianças que serão estudadas neste capítulo foram orientadas por essas correntes no campo da Psicologia e, por isso, o modo como os estudiosos elaboraram essas explicações está relacionado com a maneira como compreendem o processo de construção de conhecimentos pelos indivíduos.

---

## A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA: O ESTUDO DE LURIA

---

O primeiro a desenvolver, na década de 1920, na antiga União Soviética, estudos sobre o desenvolvimento da escrita na criança na perspectiva histórico-cultural foi A. R. Luria (colaborador de Vigotski).<sup>6</sup> Ele relatou os resultados de sua pesquisa em um importante trabalho intitulado *O desenvolvimento da escrita na criança* (1988).

Luria (1988) inicia o relato de sua pesquisa dizendo que o desenvolvimento da escrita começa muito antes de a criança entrar para a escola e iniciar o aprendizado da leitura e da escrita. Essa conclusão é resultado do fato de ter estudado o desenvolvimento da escrita em indivíduos que não estavam matriculados em escolas que ensinam a ler e a escrever e ter observado nesses indivíduos a elaboração de mecanismos que lhe permitiam usar funcionalmente sinais, marcas, desenhos para expressar e lembrar significados anotados em uma folha de papel.<sup>7</sup>

Seu trabalho de pesquisa teve por finalidade investigar as condições que possibilitam o surgimento de escritas expressivas e, portanto, o percurso que leva à utilização de sinais, marcas, pontos, desenhos etc. como signo. Em outras palavras, pode-se dizer que o autor investigou o surgimento de uma relação funcional dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa com as linhas, pontos, desenhos etc., traçados em página em branco.

---

6 De certa maneira, os estudos desse autor, desenvolvidos na década de 1920, foram atualizados pela pesquisa realizada por Azenha, na década de 1990.

7 É importante ressaltar que o estudo de Luria envolveu crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e, também, adultos não escolarizados.

O objetivo do trabalho de pesquisa de Luria (1988) está relacionado com o modo como concebia a linguagem escrita. Ele definiu a escrita como um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, especificamente à memória. Dessa forma, a escrita é uma *técnica auxiliar* utilizada para determinados fins psicológicos. Tendo em vista essa definição, observou em que etapa do desenvolvimento da escrita os sujeitos passavam a usá-la para fins mnemônicos, ou seja, como recurso para lembrar um dado significado e quais as condições que possibilitavam esse uso.

As tarefas desenvolvidas com as crianças e adultos, participantes da pesquisa, consistiam em lembrar um certo número de palavras e/ou frases que excedia a capacidade natural que os indivíduos possuem para lembrar. Assim, Luria criou situações em que esses sujeitos passaram a ter necessidade de utilizar algum recurso externo para auxiliar a lembrança das palavras e frases que eram ditadas pelo entrevistador. Desse modo, quando eles demonstravam que não podiam lembrar todas as palavras e frases ditadas pelo entrevistador, era sugerido que escrevessem algo que os auxiliasse a lembrar os significados.

Luria (1988) descreveu o desenvolvimento da escrita na criança a partir das análises elaboradas das escritas produzidas pelos sujeitos e, também, do modo como se relacionavam com elas para realizar a tarefa de lembrar as palavras e frases. Pode-se dizer que o autor verificou duas grandes fases no desenvolvimento da escrita: a primeira, denominada pré-instrumental, e a segunda, instrumental.<sup>8</sup>

## A fase da escrita pré-instrumental

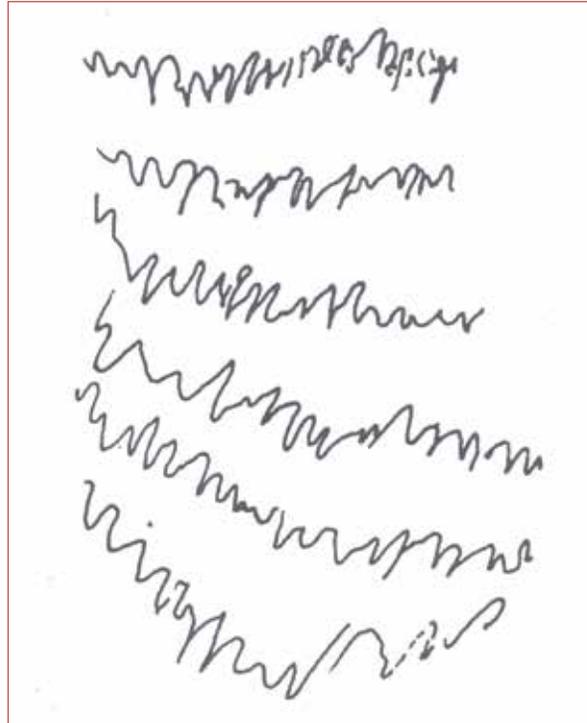
Essa fase é chamada *pré-instrumental*, porque antecede o momento em que as crianças utilizam a escrita como recurso para lembrar as palavras e as frases ditadas pelo entrevistador nas situações de pesquisa. Em outros termos, na fase pré-instrumental, as escritas produzidas não serviam como instrumento para lembrar as palavras e frases que eram ditadas para os sujeitos. Como afirma Luria (1988), os sujeitos, inicialmente, eram incapazes de encarar a escrita como meio ou instrumento. Na realidade, eram capazes de imitar os atos dos adultos ao escrever, mas não podiam ainda “[...] apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim” (p. 149).

---

<sup>8</sup> Alguns autores, por exemplo, Landsmann (1995), identificam quatro etapas no desenvolvimento da escrita. Preferimos mencionar dois momentos e suas características, tendo em vista o próprio objetivo do trabalho de Luria que foi identificar as condições e o percurso que leva a criança a se relacionar com a escrita como recurso para lembrar as palavras que eram sugeridas.

De acordo com esse autor, as crianças, nesse momento, não se recusavam insistentemente a realizar a tarefa, mas argumentavam sobre a sua impossibilidade de realizá-la, pois ainda não sabiam ler e escrever. Veja o exemplo da escrita produzida por uma criança de cinco anos de idade, sujeito da pesquisa de Luria.

**FIGURA 1** – Escrita de uma criança participante da pesquisa de Luria<sup>9</sup>



Luria (1988) aponta dois aspectos importantes que ajudam a análise desse tipo de escrita: primeiro, escrever está dissociado da finalidade de lembrar, pois a criança ainda não consegue compreender a instrução dada (usar a escrita como recurso para memória); segundo, as escritas não possuíam qualquer relação com os significados que motivaram o registro. Por isso, se observamos as características da escrita, pode-se notar que a criança produziu rabiscos indiferenciados, ou seja, significados distintos foram escritos com rabiscos muito semelhantes.

No momento em que a criança era incentivada a se relacionar com a escrita para fins mnemônicos, Luria verificou um total descaso pelas anotações e, dessa forma, invocava os significados da escrita de forma direta, sem o seu auxílio, o que comprovou, mais uma vez, que a criança não compreendia a função mnemônica da escrita.

<sup>9</sup> Figura retirada do texto de Luria (1988) sobre o desenvolvimento da escrita.

## A escrita topográfica<sup>10</sup>

Luria observou ainda uma criança que produziu os mesmos rabiscos indiferenciados, mas o modo como se relacionava com a escrita para lembrar os significados anotados mudou completamente. Ela começou a associar o seu rabisco com o conteúdo que foi ditado. De que forma isso ocorreu? Na realidade, os rabiscos eram os mesmos, ou seja, não havia nenhuma diferenciação que auxiliasse a lembrança dos significados anotados, entretanto eles foram arranjados na folha de papel de modo a permitir a recordação. Então, as crianças “[...] punham um risco em um canto do papel e outro em um segundo canto e, ao agir assim, começavam a associar as sentenças ditadas com suas anotações” (LURIA, 1988, p. 157). A criança estava elaborando um mecanismo para realizar a tarefa de recordar os significados anotados. Na realidade, “[...] em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas a sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferia-lhe a função de auxiliar técnico para a memória” (LURIA, 1988, p. 157). Reproduziremos um exemplo citado por Luria (1988, p. 158), representativo desse tipo de escrita:

*Pediu-se a Brina, cinco anos (pela primeira vez em nosso laboratório), que anotasse um certo número de sentenças que foram ditadas. Rapidamente ela aprendeu como agir e, após cada palavra (ou sentença) ditada, fazia seus rabiscos. Os resultados aparecem na figura 5. Poder-se-ia pensar que nosso sujeito, a pequena Brina, fez essas marcas sem qualquer conexão com a tarefa de lembrar as sentenças ditadas, exatamente como a maioria das crianças aludidas. Mas, para nossa surpresa, não apenas lembrou-se de todas as sentenças ditadas (é verdade que não eram muitas, apenas cinco), mas também localizou corretamente cada sentença apontando para um rabisco e dizendo: ‘Esta é uma vaca’ ou ‘Uma vaca tem quatro pernas e um rabo’, ou ‘Choveu ontem à tarde’ etc.*

*Fica claro que Brina compreendeu a tarefa e empregou uma forma primitiva de escrita, escrevendo por meio de sinais topográficos. Esses sinais eram muito estáveis; quando inquirida diretamente, ela não os misturava, distinguia-os rigorosamente, sabendo, com exatidão o significado de cada um.*

---

<sup>10</sup> De acordo com Azenha (1995, p. 51), os traços produzidos pelas crianças “[...] constituíam em sinais topográficos, semelhantes aos existentes nos sistemas semasiográficos empregados pelos povos primitivos”.

**FIGURA 2** – Escrita de Brina (sujeito da pesquisa de Luria)<sup>11</sup>



Conforme mostra Luria (1988), essa foi a primeira forma de escrita (ainda indiferenciada) capaz de atuar como recurso que auxiliava a recordação. O autor considera esse mecanismo como precursor da verdadeira escrita, porque nem sempre se refere a um conteúdo próprio e estável, pois indicava a presença de algum significado, mas ainda não determinava qual era o significado. Explicando melhor, as anotações poderiam ajudar a lembrar os significados anotados ou podiam possibilitar a evocação de outro significado qualquer e, desse modo, o significado com a qual a anotação se relacionava poderia sofrer variações. É exatamente essa falta de estabilidade que impossibilita a definição desse tipo de escrita como instrumental. Luria a denominou de signo gráfico primário, porque, em algumas situações, não desvendava o significado anotado e, dessa forma, não conduzia sempre a ele.

## A fase da escrita instrumental

Como pôde ser visto, a escrita semelhante à topográfica, anteriormente analisada, apenas indica algum significado, mas nem sempre é o significado que motivou a anotação. Além disso, a escrita ainda é indiferenciada. Por isso, Luria (1988, p. 161) assinala que o desenvolvimento da escrita segue um percurso que pode ser descrito “[...] como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar aos signos”.

<sup>11</sup> Escrita retirada do relatório da pesquisa desenvolvida por Luria (1988).

Assim, o próximo passo na sequência do desenvolvimento da escrita foi o surgimento de riscos diferenciados, ou seja, os sujeitos passaram a distinguir as anotações para escrever significados que eram sugeridos pelo entrevistador e, também, a se relacionar com esses riscos diferenciados para solucionar a tarefa de recordar os significados anotados. Duas formas de diferenciações foram observadas por Luria (1988). A primeira era resultado do ritmo da frase que devia ser anotada. Dessa forma, as crianças revelaram uma tendência em anotar frases curtas com linhas curtas e frases longas com linhas longas. Entretanto, esse modo de anotação não era estável, podendo a criança modificar drasticamente a maneira de realizar a atividade de um momento para outro e, desse modo, o sujeito retomava a escrita indiferenciada. Sendo assim, o primeiro passo “[...] dado no sentido da diferenciação da primitiva atividade gráfica imitativa é ainda muito fraco e pobre. Embora uma criança possa ser capaz de refletir o ritmo de uma sentença, ainda não está apta a marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado graficamente” (LURIA, 1988, p. 163).

Luria observou, então, as condições que possibilitaram o surgimento de grafias expressivas, ou seja, de grafias que refletiam os significados anotados e não apenas o ritmo de uma sentença. Existia, para o autor, um importante fator que poderia influenciar o modo como as crianças escreviam e, consequentemente, influenciar o desenvolvimento da escrita. Esse fator era o conteúdo das frases a serem escritas. Desse modo, a introdução, no conteúdo das frases, de quantidade e forma levou os sujeitos a retratar por meio da escrita esses aspectos. Inicialmente, como aponta Luria, as diferenças entre as escritas eram tênues, por exemplo, “[...] o que distingue ‘um nariz’ de ‘dois olhos’ é que os rabiscos representando os primeiros são menores” (p. 165). Sendo assim, no exemplo, a quantidade não estava claramente manifesta, mas logo os sujeitos descobriram que poderiam escrever usando imagens e, assim, iniciou-se o que Luria denominou *fase pictográfica do desenvolvimento da escrita*. Nesse caso, as quantidades, formas e, portanto, as características do que pretendiam lembrar estavam claramente presentes na escrita por imagens e, por isso, essas escritas possibilitavam a lembrança dos significados anotados.

Luria diz que o uso de imagens para escrever está baseado na experiência das crianças em realizar atividades de desenho. Os desenhos infantis não têm, inicialmente, a função de lhes ajudar a lembrar significados anotados, mas, ao longo do desenvolvimento da escrita, se tornam “um meio para o registro”. Muitas vezes, segundo esse autor, esse momento do desenvolvimento da escrita não é percebido, pois se mistura à rica atividade de desenho, em que a criança não tenta ou não compreende que pode usar esse expediente como meio para lembrar significados.

Finalmente, o surgimento da escrita simbólica arbitrária ocorreu quando os sujeitos, ao tentar escrever, por meio de imagens, alguma coisa difícil de ser representada, tiveram que lançar mão de outro expediente e, assim, retratar outros objetos que se relacionavam com os significados que precisavam anotar. Um exemplo, citado por Luria (1988, p. 177), esclarece esse momento:

*Shura N., sete anos e meio, foi instruída a escrever a sentença que apresentamos anteriormente: 'Há mil estrelas no céu'. Primeiramente, desenhou uma linha horizontal ('o céu'); em seguida desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou. O pesquisador: 'Quantas mais você tem de desenhar?' Ela: 'Apenas duas. Eu me lembrarei que há mil'.*

Desse modo, a criança teve dificuldades em registrar as “mil estrelas no céu”, mas estabeleceu que o desenho de duas delas e da linha do horizonte a ajudaria a recordar que anotou “há mil estrelas no céu”. Nesse sentido, ela retrata uma parte do todo que deve ser representado. Isso significa que a criança já ultrapassou “[...] a tendência em retratar um objeto em toda sua totalidade, em todos os seus detalhes, está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA, 1988, p. 179).

A pré-história da escrita na criança chega ao fim quando uma professora começa a lhe ensinar a usar os símbolos usados numa determinada sociedade para escrever. Nesse momento, inicia-se um longo percurso de aprendizado que levará ao uso da escrita convencional.

O que acontece com a escrita infantil quando as crianças começam a aprender a ler e a escrever na escola? Os dados apresentados por Luria são incipientes, mas ajudaram aos pesquisadores a continuar a investigar esse intrigante processo de desenvolvimento.

Tomando como referência abordagens teórico-metodológicas e concepções de linguagem escrita distintas, duas respostas foram dadas a essa questão. A primeira por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), no estudo sobre a psicogênese da língua escrita, e a segunda por Cláudia Maria Mendes Gontijo (2003), na pesquisa sobre o percurso que leva à utilização da escrita como recurso mnemônico. Nos próximos itens, serão discutidos esses dois estudos. Ambos contribuem para que se possa compreender o que acontece com a escrita infantil após o momento em que as professoras começam a lhes ensinar o sistema de escrita alfabético-ortográfico.

## — O PERCURSO QUE LEVA À UTILIZAÇÃO DA ESCRITA COMO RECURSO MNEMÔNICO —

Gontijo (2003) desenvolveu um estudo cuja finalidade foi analisar como as crianças matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental passaram a usar as letras aprendidas como meio para lembrar os significados anotados. Dessa forma, essa autora buscou dar continuidade ao trabalho de Lúria ao envolver em seu estudo crianças que usavam letras para escrever, mas que, inicialmente, não compreendiam que elas poderiam ser usadas para fins psicológicos.

As tarefas propostas às crianças consistiram, primeiramente, na produção oral de textos e o seu registro pela pesquisadora. Após o registro, as crianças eram incentivadas a escrever os textos e a se relacionar com as anotações para lembrar o que haviam escrito. A partir das observações feitas durante o registro dos textos e da análise das escritas produzidas pelas crianças, a autora identificou os processos que levam ao uso da escrita como recurso para lembrar os significados anotados.

### Escrita indiferenciada

Como apontou Lúria (1988), as crianças, ao iniciarem o aprendizado da escrita na escola, passam por uma fase em que a escrita produzida é indiferenciada, ou seja, não há distinções na escrita infantil que possibilite relacioná-la com os significados que a motivaram. Veja o exemplo de uma dessas escritas:

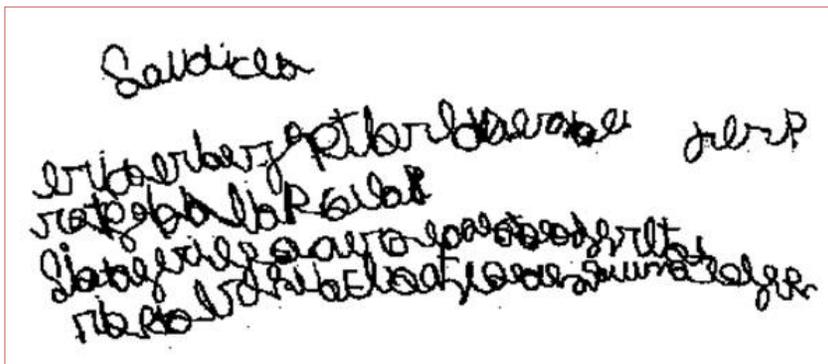


FIGURA 3 – Escrita produzida por uma criança participante do trabalho de Gontijo (2003)

### Esconde-esconde

Um menino tem que bater cara.

Os outros meninos escondem.

O menino que bateu cara sai procurando os meninos que estão escondidos.

Quem for encontrado primeiro bate cara.

Ao escrever sobre a sua brincadeira preferida, a criança não diferenciou os registros para escrever enunciados do texto. Também, ao ser incentivada a se relacionar com a escrita para lembrar o texto anotado, apenas rememorou os significados sem voltar a sua atenção para os registros. No entanto, usou letras para escrever o texto. Isso não ocorreu com a criança envolvida no trabalho de Luria que rabiscou formas de ziguezagues (Observe a Figura 1).

A presença de letras no texto marca o início de uma nova fase no desenvolvimento da escrita em que as crianças passam a fazer uso de letras do alfabeto para escrever, mas não compreendem que podem utilizá-las para fins psicológicos. Pode-se dizer que, nesse primeiro momento, as crianças dominam as formas de algumas letras e os atos dos adultos ao escrever, mas não entendem a sua função mnemônica. Dessa forma, escrever consiste em imitar os atos dos adultos quando realizam essa atividade. Por isso, elas não se negavam a realizar a tarefa, mas eram ainda incapazes de se relacionar com a escrita para lembrar o texto anotado. Em muitos casos, nem sequer olhavam na direção da escrita ao tentar lembrar os significados.

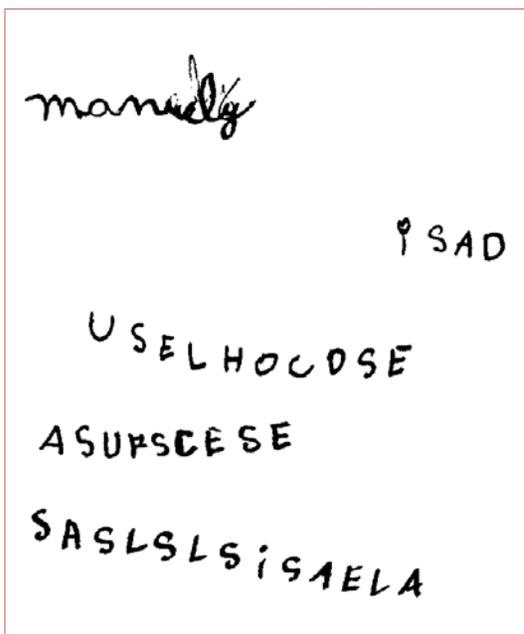
Assim, as crianças escolares não repetem os mesmos processos de desenvolvimento observados por Luria, pois utilizam para escrever um novo sistema de escrita que está sendo aprendido na escola e isso, por si só, distingue esse momento da fase inicial da pré-história da escrita abordada por esse autor.

As pesquisas de Luria e Gontijo evidenciam que o desenvolvimento da escrita na criança não ocorre de forma linear e contínua. Na realidade, como mostra Luria (1988, p. 180), esse desenvolvimento “[...] depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra”. Isso significa que a aprendizagem de um novo sistema de escrita na escola pode levar ao uso de escritas indiferenciadas pelas crianças. Entretanto, esse momento de transição de um tipo de escrita (pictográfica) para outro (usando letras) possibilita o surgimento de um nível novo e mais elevado de desenvolvimento, leva à utilização do sistema de escrita usado culturalmente na sociedade.

## Escrita diferenciada

Nesse contexto, é importante lembrar que as diferenciações, nas escritas produzidas pelas crianças participantes das investigações de Luria, marcaram o surgimento de escritas expressivas, ou seja, elas passaram a se relacionar com os registros para lembrar os significados anotados. Entretanto, isso não ocorreu com as crianças participantes dos estudos de Gontijo (2003). Veja o texto produzido por Manuely.

**FIGURA 4** – Escrita produzida por uma criança participante do estudo de Gontijo (2003)



### Esconde-esconde

Uma pessoa tem que bater cara.

As outras pessoas têm que esconder.

Quem não se salvar tem que bater cara.

Como pode ser observado, Manuely diferenciou as grafias usadas para escrever o texto, mas, ao anotar o último enunciado “quem não se salvar tem que bater cara”, usou as letras “saslslsisaela”. Ela repetiu cinco vezes a letra “s”, três vezes a letra “l” e três vezes a letra “a” para escrever um único enunciado.

Ao ser questionada se a escrita ajudava a lembrar o que escreveu, disse primeiro que não sabia e, depois, que achava que sim. No entanto, lembrou o texto sem fazer uso da escrita. Disse ainda que havia “prestado atenção” e, por isso, sabia o que estava escrito. A aluna enunciou o seguinte texto: “As pessoas que não se salvarem têm que bater cara. Um tem que bater cara”. Desse modo, apoiou-se unicamente na memória para realizar a atividade.

A criança diferenciou os segmentos de letras para escrever os enunciados do texto. As diferenciações demonstram que aprendeu a escrever significados diferentes com conjunto de letras distinto. Em algumas situações, as crianças, além de distinguir os segmentos de letras para escrever os enunciados, colocavam espaços em branco entre os segmentos de letras usados para escrever.

Porém, a diferenciação na escrita e a utilização de espaços em branco entre os segmentos de letras não possibilitaram o surgimento de grafias expressivas, pois as crianças memoravam o texto sem se relacionar com a escrita para realizar a tarefa de lembrar o texto. Por outro lado, a colocação de espaços em branco não implicou consciência das palavras que compõem os enunciados. As crianças apenas reproduziam a forma externa dos textos usados na escola sem compreender que os enunciados de um texto escrito são compostos com palavras.

Dessa forma, reproduziam as características dos textos escritos sem perceber que a escrita é usada para determinados fins. É importante observar que as características da escrita reproduzidas pelas crianças dependem dos tipos de textos a que são expostas. Assim, se as crianças estão acostumadas a trabalhar com textos tipo lista, a sua escrita poderá reproduzir as características formais de uma lista; se a criança lê e tem oportunidade de ter contato, nas salas de aulas, com poemas, parlendas, músicas que têm a organização em versos, poderá escrever sequências de letras que reproduzem essa organização.

## Relações entre unidades da linguagem oral e escrita

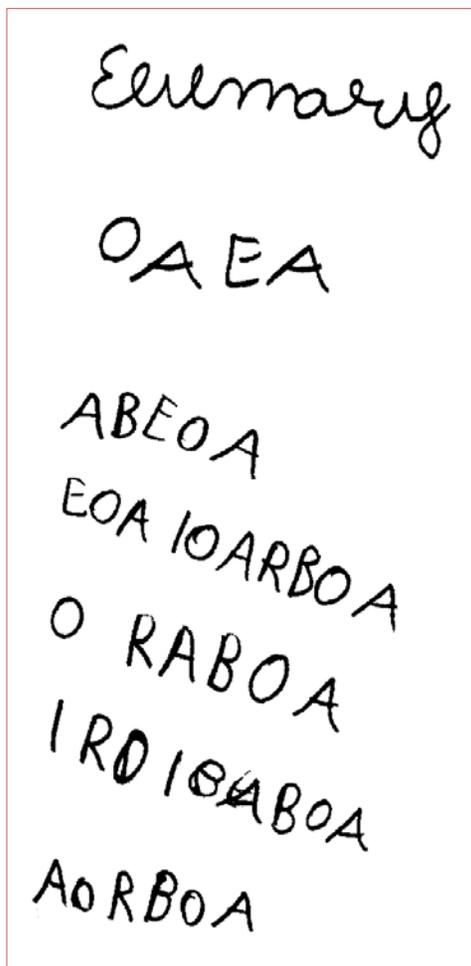
Após as observações do surgimento da escrita diferenciada e da impossibilidade de usá-la como recurso para lembrar o texto produzido oralmente, as crianças começaram a estabelecer relações entre unidades da linguagem oral e as letras registradas. Desse modo, a quantidade de letras e quais letras eram escritas dependia dos tipos de relações estabelecidas com as unidades da fala. Na produção de textos, essas relações são de tipos bastante instáveis, ou seja, somente quando as crianças adquirem o domínio da escrita alfabética é possível observar apenas um tipo de relação entre unidades da fala (fonemas) e letras. Quando não possuem esse domínio, tanto as unidades analisadas como as quantidades de letras usadas para grafá-las variam. É importante destacar ainda que as relações efetuadas e a escolha das letras para escrever dependem muito dos conhecimentos que as crianças possuem dessas relações.

A observação de como as crianças efetuavam as relações entre unidades da linguagem oral e letras foi possível, porque, no início desse processo, elas pronunciavam em voz alta as análises que efetuavam das unidades da linguagem oral. Dessa forma, a fala estava presente durante a atividade de registro e isso possibilitou a identificação das relações efe-

tuadas. A linguagem usada pelas crianças durante a atividade de produção de textos é denominada egocêntrica que, segundo Vigostski (1993), é um momento de transição entre a linguagem exterior (com finalidade social e comunicativa) e a linguagem interior (dirigida para o próprio sujeito).

Entretanto, o fato de as crianças relacionarem o oral e o escrito não possibilitou o surgimento de grafias expressivas. Também, nesse momento, ao serem incentivadas a se relacionar com a escrita para lembrar os significados anotados, as crianças o rememoravam sem o auxílio da escrita. Observe o texto produzido por Eliemary.

**FIGURA 5** – Escrita produzida por uma criança participante da pesquisa de Gontijo (2001)



### **Cobra-cega**

A pessoa pega o pano.

Enrola e, depois, põe no olho da pessoa.

Roda a pessoa

E, depois, tem que pegar outra pessoa.

A criança relaciona unidades da fala com unidades da escrita, mas não utiliza a escrita para lembrar o texto que motivou o registro. Desse modo, ela começa a compreender que as letras representam unidades da fala, mas esse conhecimento não possibilita o uso da escrita para fins mnemônicos.

## O uso da escrita como recurso mnemônico

É necessário enfatizar a dificuldade de estabelecer uma linha evolutiva linear e contínua para o desenvolvimento da escrita nas crianças. Por isso, seria mais correto falar em processos que se desenvolvem nas crianças durante a alfabetização sem estabelecer gradação evolutiva desses processos.

As crianças, mesmo sem ter o domínio da escrita alfabética, ao serem incentivadas a escrever com a finalidade mnemônica, organizaram os símbolos conhecidos (letras e numerais) de modo a permitir a lembrança dos significados anotados. Essa observação é muito importante, pois permite comprovar que, se as crianças são incentivadas a escrever com o objetivo de lembrar significados, compreendem muito cedo a funcionalidade da escrita.

O conteúdo dos textos foi determinante para possibilitar o surgimento de escritas expressivas. Assim, as presenças de: (a) palavras que se repetiam no texto; (b) quantidades; e (c) palavras cuja grafia as crianças conheciam possibilitou que elas passassem a se relacionar com os símbolos usados para anotar essas palavras e quantidades para lembrar os enunciados do texto que motivou o registro.

Assim, os textos produzidos oralmente pelas crianças possuíam palavras que se repetiam (a). Ao escrever essas palavras por mais de uma vez, elas usavam os mesmos segmentos de letras. Essa é uma descoberta muito importante, pois as crianças compreendem que, ao grafar um mesmo significado, não podem alterar o modo como as letras são compostas. Além disso, o fato de comporem uma palavra com as mesmas letras, ao longo do texto, possibilitava a lembrança do enunciado anotado.

Também a presença de quantidade nos textos (b) fez com que as crianças registrassem numerais correspondentes às quantidades ou os escrevessem por extenso. Desse modo, também passaram a se relacionar com esses símbolos para lembrar o enunciado que motivou a escrita. Da mesma forma, a presença de palavras cuja grafia as crianças conheciam (c) possibilitou que elas lembrassem os significados anotados.

Desse modo, somente a presença de um símbolo expressivo conduzia à lembrança de todo o enunciado anotado. Veja o exemplo que se segue.

**FIGURA 6** – Escrita produzida por uma criança participante do estudo de Gontijo (2003)

Marilyn  
O BIN OEI NLBTO  
A BAXAE E O GATO E TÊS  
ELT O NLBTO A NVGA  
PEIGO O NLBTO WGB BAXA  
E CONTO NTON A BAXA  
HPÍ ZAZL BOMA DEM UM EAF  
LTE E A METW AGETCO A  
COME A UM CECL EDE

### O pirulito

A bruxinha e o gato estavam chupando pirulito. A formiguinha pegou o pirulito da bruxinha e levou embora. A bruxinha resolveu transformar a formiguinha em um elefante. E a mágica aconteceu! A formiga virou um grande elefante.

A criança representou as palavras bruxinha e pirulito com os segmentos “baxa” e “nlbto”, respectivamente; registrou a palavra gato ortograficamente. O fato de ter escrito essas palavras, em diferentes contextos, com o mesmo segmento de grafias proporcionou a lembrança dos enunciados que motivaram o registro.

É importante lembrar sobre a escrita simbólica aprendida pelos sujeitos participantes das investigações de Luria. Esses sujeitos descobriram que podiam desenhar parte do todo descrito na frase ditada pelo entrevistador. Lembrem-se da menina que registrou duas estrelas e a linha do horizonte para recordar que havia anotado a frase “há mil estrelas no céu”. No exemplo anterior, a criança utiliza os conhecimentos aprendidos na escola para escrever as palavras. Os registros dessas palavras produzem a lembrança do enunciado, pois as demais escritas são ilegíveis. Em todas as situações, as unidades significativas são sempre palavras que po-

dem ser representadas com numerais ou com letras organizadas numa mesma seqüência. O registro dessas unidades provocou a lembrança do enunciado completo ou de outro com significado bem próximo ao que motivou o registro.

As crianças não parecem ter, inicialmente, consciência de que podem lançar mão desses expedientes para realizar a tarefa de lembrar o texto, mas logo descobrem essas possibilidades e conseguem realizar a tarefa com o auxílio da escrita com um grau relativamente satisfatório. Dessa forma, passam a procurar conscientemente indícios ou unidades gráficas no texto que lhes ajudam a realizar a tarefa.

Assim, os estudos de Luria demonstraram que as crianças descobrem o simbolismo da escrita antes de conhecer as letras usadas para escrever. Os estudos de Gontijo, por sua vez, evidenciaram que não é necessário esperar que as crianças dominem o código alfabético para compreenderem as funções da escrita. A aprendizagem do código e a aprendizagem das funções da escrita podem seguir simultaneamente, desde que os professores criem juntamente com as crianças finalidades para as atividades de escrita desenvolvidas nas salas de aula.

Soares (2003) defende a idéia da indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. No Capítulo I, foi discutido que o letramento está relacionado com o domínio das funções e usos da escrita em diversas situações sociais. Os estudos até aqui relatados mostram que as crianças, desde o início da alfabetização, podem compreender as funções da escrita. Entretanto, para que essa compreensão se desenvolva, será necessária a construção de propostas de alfabetização que possibilitem que elas escrevam textos.

## ————— **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA:** ————— **A ABORDAGEM DE FERREIRO E TEBEROSKY**

Ferreiro e Teberosky (1989) estudaram, na década de 1970, o que foi por elas denominado *psicogênese da língua escrita* nas crianças. A teoria de alfabetização desenvolvida por essas autoras é resultado de um trabalho experimental realizado em Buenos Aires, nos anos de 1974, 1975 e 1976, com crianças matriculadas nas escolas primárias e nos jardins de infância.

Para coleta dos dados, as autoras construíram *situações experimentais*. De acordo com o enfoque teórico adotado pelas pesquisadoras, essas situações deveriam ser flexíveis o suficiente para permitir observar as hipóteses construídas pelas crianças sobre a escrita. Além disso,

[...] supunham uma interação entre o sujeito e objeto do conhecimento (neste caso a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos do pensamento infantil (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 34).

As tarefas realizadas individualmente com as crianças exigiam a interpretação do código alfabético e a produção gráfica de palavras e frases que eram sugeridas pelo entrevistador. As autoras denominaram o método utilizado de *método de indagação*,

[...] inspirado no 'método clínico' (ou 'método de exploração crítica'), amplamente desenvolvido pela escola de Genebra, tinha como objetivo explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita. Foram justamente a modalidade do interrogatório e a flexibilidade da situação experimental que nos permitiram encontrar respostas realmente originais – no sentido de inesperadas para um adulto – ao mesmo tempo que elaborar hipóteses adequadas para compreender seu significado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 35).

É importante chamar a atenção para o fato de que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1989) tiveram por objetivo estudar o processo de construção da língua escrita, a partir da identificação dos *processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita*, da compreensão da *natureza das hipóteses* construídas pelas crianças e da descoberta do *tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989).

Dessa forma, os estudos de Ferreiro e Teberosky não se restringiram às conclusões sobre a evolução da escrita infantil. As autoras apresentam dados e discutem questões ligadas: às características formais que um texto deve possuir para permitir um ato de leitura; às relações entre número e letras; letras e sinais de pontuação; à orientação espacial da escrita e à leitura de textos com imagem e sem imagem. Para cada estudo específico, utilizaram procedimentos de pesquisa também específicos, mas seguindo sempre as orientações do método clínico.

Neste fascículo, será apresentada a parte do trabalho das autoras difundida mais intensamente entre os educadores, cujo objetivo foi investigar a evolução da escrita infantil. Mostraremos como elas entendem o processo de alfabetização, a partir da análise de como as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, compreendem as relações entre o oral e o escrito e elaboram essas relações.

Conforme Ferreiro e Teberosky, seus trabalhos têm como ponto de partida os estudos da Psicolinguística moderna e a teoria de Jean Piaget. As pesquisas sobre a linguagem, especialmente aquelas desenvolvidos por Noam Chomsky, mostraram que, ao aprender a língua materna, a criança não espera passivamente as informações do meio. Pelo contrário, ela procura conhecer ativamente a linguagem que circula à sua volta e, “[...] buscando compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia do modelo adulto mas sim criação original)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 22). Esse aspecto extremamente importante possibilitou às autoras concluir que a criança, iniciante da aprendizagem da leitura e da escrita, possui, portanto, conhecimentos importantes de sua língua materna, isto é, tem “[...] um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) nos atos de comunicação cotidiana” (p. 24).

Os estudos de Jean Piaget sobre a inteligência infantil corroboram essas ideias da Psicolinguística moderna, pois esse autor postula que a criança é um sujeito que busca ativamente construir conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1989, p. 27), o princípio básico da teoria construtivista que orientou seus estudos sobre o desenvolvimento da língua escrita é que os

*[...] estímulos não atuam diretamente, mas [...] são transformados pelo sistema de assimilação do sujeito (seus ‘esquemas de assimilação’): neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível.*

Ferreiro (1990) assinala que adotou uma concepção linguística da escrita como sistema de representação. Dentre outras, essa concepção tem, segundo a autora, como consequência sobre a ação pedagógica o fato de a aprendizagem da língua escrita se converter em um processo de “[...] apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (p. 16).

## Os níveis evolutivos

Podem ser identificados, de acordo com os dados de pesquisa apresentados por Ferreiro (1995), três níveis de evolução da escrita nas crianças. Esses níveis foram observados por meio de escrita e interpretação do nome próprio, do nome de algum amigo ou pessoa da família, de palavras usadas para iniciar a aprendizagem escolar, de palavras que não haviam sido ensinadas e de orações. Desse modo, as crianças escreviam palavras e frases sendo incentivadas a interpretá-las imediatamente após a produção e sempre que possível alguns minutos depois.

**NÍVEL 1** – De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989), nesse nível, “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita” (p. 183). Assim, a forma da escrita reproduzida pela criança dependerá do tipo de escrita com que tem contato (letra cursiva ou de forma).

Além disso, no começo do primeiro nível, as crianças buscam estabelecer diferenças entre duas formas de representação: desenho e escrita. *Após uma série de explorações ativas*, descobrem que a distinção entre desenho e escrita está na forma como as linhas são usadas para desenhar e escrever. Essa distinção conduz à descoberta de duas características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.

Por sua vez, essas descobertas resultam em que as crianças passam a “[...] considerar cadeias de letras como objetos substitutos e [...] fazer uma clara distinção entre dois modos de representação gráfica – o modo icônico (desenhar) e o modo não icônico (escrever)” (FERREIRO, 1995, p. 26).

No momento seguinte, a criança tenta solucionar outro problema: “[...] busca descobrir como o desenhar e o escrever [...] se relacionam um com o outro” (FERREIRO, 1995, p. 26). Esse problema é resolvido com o seguinte princípio de organização: “[...] as letras são usadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo [...], que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes)” (p. 26).

Após essa solução, a criança tenta descobrir quais são as condições para que uma escrita possa ser interpretável. Desse modo, estabelece uma quantidade de letras que considera necessária para que a escrita possa ser legível (no caso das crianças de língua espanhola são três letras) e estabelece, ainda, que é necessário que as letras sejam diferenciadas para que possam ser lidas. Esses dois fenômenos foram denominados, respectivamente, por Ferreiro e Teberosky (1989) de princípio de quantidade mínima e princípio de variações qualitativas internas, sendo considerados reguladores do desenvolvimento da escrita nas crianças.

**NÍVEL 2** – No segundo nível de evolução da escrita, as crianças adquirem um “[...] controle progressivo sobre as variações qualitativas e quantitativas” (FERREIRO, 1995, p. 28). Isso significa que percebem que uma mesma seqüência de letras não pode se referir a nomes diferentes. Desse modo, elas trabalham também com critérios de quantidade e qualidade para grafar nomes diferentes. Assim como no Nível 1, as crianças não relacionam as letras grafadas com unidades da linguagem oral. Por isso, quando solicitadas a interpretar as letras usadas para escrever determinadas palavras e frases, as crianças apontam globalmente as anotações.

**NÍVEL 3** – No terceiro e último nível, inicia-se o processo de fonetização da escrita. As letras que são grafadas passam a se relacionar com determinados segmentos sonoros. Esse nível se caracteriza pela construção de três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A hipótese silábica representa que a criança encontra uma solução satisfatória para o controle da quantidade de letras a ser registrada para escrever uma palavra. Do ponto de vista qualitativo, “[...] as crianças podem passar a procurar letras semelhantes para escrever ‘sons’ semelhantes das palavras” (FERREIRO, 1995, p. 30). Nesse subnível, a criança usa uma letra para representar uma sílaba e a letra usada poderá, ou não, ser uma letra convencional. Ainda de acordo com Ferreiro (1995, p. 32),

*[...] a hipótese silábica representa a primeira tentativa de lidar com um problema geral e muito importante – a relação entre o todo (uma cadeia escrita) e as partes constitutivas (as próprias letras). As partes ordenadas da palavra oral – suas sílabas – são postas numa correspondência, termo a termo, com as partes ordenadas da cadeia escrita – suas letras.*

A hipótese silábico-alfabética representa mais um avanço rumo à concepção alfabética. As crianças passam a usar, ao mesmo tempo, letras para representar sílabas e letras para representar fonemas. Essa é uma hipótese intermediária e, por isso, contém elementos da hipótese que a precede e da hipótese que a sucede. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989, p. 196),

*[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de **quantidade mínima de grafias** (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e **o conflito entre as formas gráficas que meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica** (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (grifos da autora).*

Na hipótese alfabética, as crianças passam a compreender que as letras representam as unidades menores da linguagem oral (os fonemas) e que, para esses diferentes sons, existem letras também diferentes. Isso não significa que a criança escreva tudo e com correção; ela ainda terá muito que aprender sobre as relações entre fonemas e grafemas, pois essas relações são reguladas por normas ortográficas.

### Resumindo

- As explicações para o desenvolvimento da escrita na criança são orientadas por duas abordagens no campo da Psicologia: a piagetiana e a histórico-cultural.
- Os estudos orientados pela perspectiva histórico-cultural na Psicologia tiveram o objetivo investigar como as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, passam a usar a escrita com a finalidade mnemônica.
- O estudo de Ferreiro e Teberosky, orientado pela perspectiva piagetiana, visou a investigar como as crianças compreendem as relações entre o oral e o escrito ao longo do seu desenvolvimento.

### Atividades de estudo

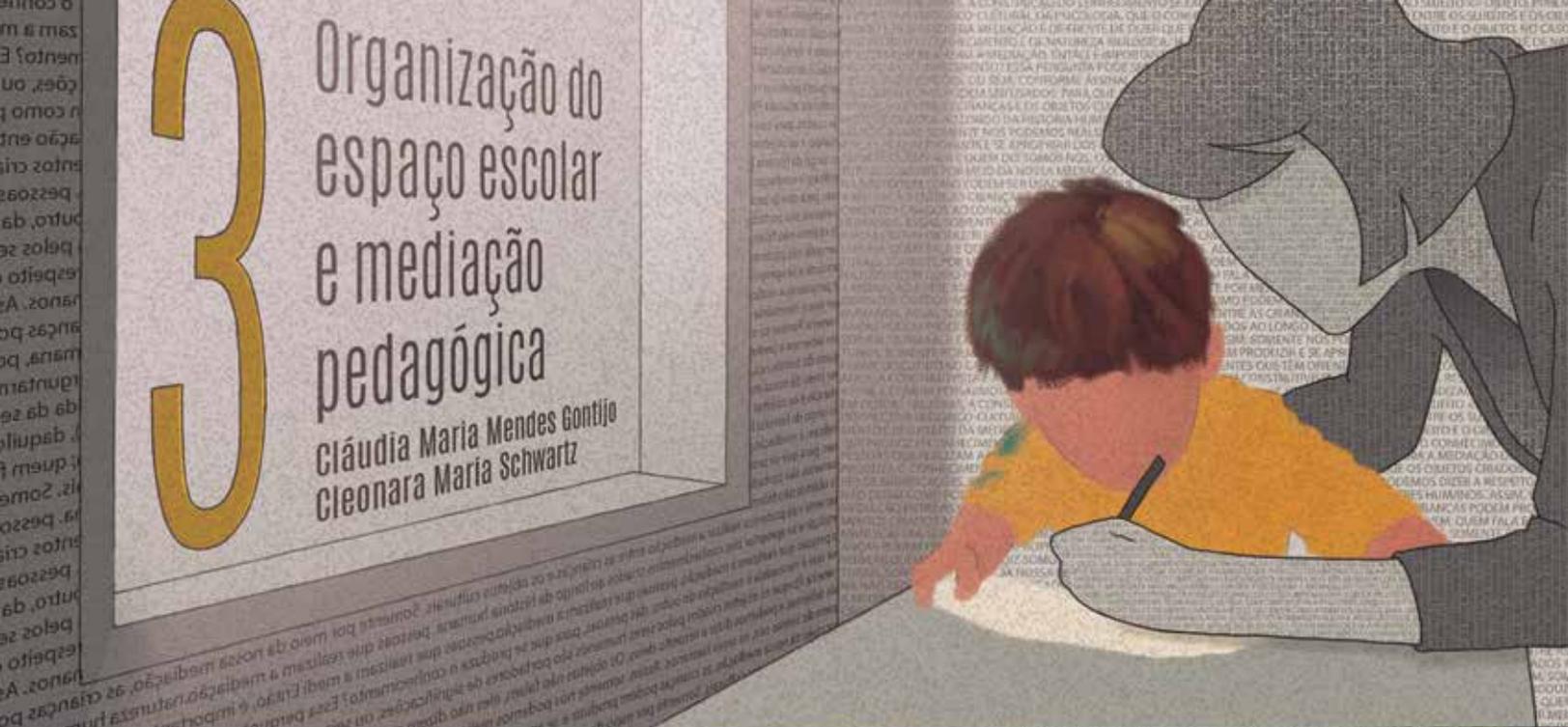
Estabeleça comparações entre as explicações sobre o desenvolvimento da escrita e discuta com os colegas no encontro presencial.

## Leituras complementares

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

LURIA, AlexandrRamonovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, LievSemionovich; LURIA, AlexandrRamonovich; LEONTIEV, Alexis **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 143-189.



Conforme discutido no capítulo anterior, há duas grandes correntes que têm orientado as explicações sobre o desenvolvimento da escrita na criança: a construtivista e a histórico-cultural. Para a abordagem construtivista, o conhecimento, resulta da relação do sujeito com o objeto. Assim, é comum pensarmos que apenas as relações das crianças com os objetos produzem aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento. Em outras palavras, a construção do conhecimento se explica como resultado da interação sujeito <> objeto.

Porém, sabemos, de acordo com a perspectiva histórico-cultural da Psicologia, que o conhecimento é resultado da mediação entre os sujeitos e os objetos. Dizer que o conhecimento é resultado da mediação é diferente de dizer que ele é resultado da interação entre sujeito e o objeto. No caso da interação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza biológica. Já na mediação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza humana, pois são as pessoas que realizam a mediação.

Então, é importante nos perguntarmos: por que é necessária a mediação do outro, das pessoas, para que se produza o conhecimento? Essa pergunta pode ser respondida da seguinte maneira: Porque os objetos criados pelos seres humanos são portadores de significações, ou seja, conforme assinala Pino (2005), daquilo que nós sabemos e podemos dizer a respeito delas. Os objetos não falam, eles não dizem como podem ser usados, para que servem; quem fala e quem diz somos nós, os seres humanos. Assim, somente nós podemos realizar a mediação entre as crianças e os objetos culturais. Somente por meio da nossa mediação, as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana.

A linguagem escrita é de natureza cultural, porque foi criada pelos seres humanos. Se a escrita é um objeto de natureza cultural, não é suficiente manusear letras, livros, fichas de leitura, brinquedos, etc. para que as crianças aprendam a ler e a escrever. É fundamental que a relação das crianças com a linguagem escrita seja mediada por nós, professores. Desse modo, cada suporte que comporta textos ou escritas não pode ser apenas inserido na sala de aula. Precisamos conversar, explicar, ensinar para as crianças aquilo que sabemos e podemos fazer com eles.

Assim, precisamos pensar a organização da sala de aula em função das **necessidades das crianças e da aprendizagem**. A estrofe da letra da música composta por Toquinho, intitulada *É bom ser criança*, ajuda-nos a refletir sobre as **necessidades das crianças**:

É bom ser criança,  
Isso às vezes nos convém.  
Nós temos direitos  
Que gente grande não tem.  
Só brincar, brincar, brincar,  
Sem pensar no boletim.  
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

As crianças têm direito de brincar, mas, às vezes, esse direito tem fim, quando elas entram na escola para aprender a ler e a escrever. É possível aprender brincando e é possível brincar e aprender. As brincadeiras realizadas pelas crianças na sala de aula nos permitem conhecer a sua vida, como compreendem o mundo e, também, contribuem para o desenvolvimento da imaginação.

Por outro lado, as **necessidades de aprendizagem** estão diretamente ligadas às respostas que damos a três questionamentos: **o que** ensinamos? **Como** ensinamos? **Para que** ensinamos? Para respondermos a essas questões, é importante que tenhamos um conceito de alfabetização que oriente as nossas práticas.

## Resumindo

- A mediação pedagógica é essencial para a aprendizagem da linguagem escrita. Ninguém aprende a ler e a escrever sozinho ou apenas interagindo com materiais escritos.
- A organização da sala de aula deve levar em conta, ao mesmo tempo, as necessidades das crianças e as necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita.

## Leituras complementares

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural das crianças na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.



Nos capítulos que seguem, dialogaremos sobre as dimensões discursiva e linguística da alfabetização. Para discutir essas dimensões nos fundamentarmos no seguinte conceito de alfabetização, mencionado no primeiro capítulo:

*[...] a alfabetização é uma prática social em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade<sup>12</sup> (GONTIJO, 2013).*

Desse modo, a concepção de alfabetização que adotamos articula três dimensões muito importantes para o processo de apropriação da linguagem escrita: a leitura, a produção de texto, o estudo sobre conhecimentos do sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons. O eixo articulador dessas dimensões é o texto, seja na modalidade oral, seja na escrita. O texto é, portanto, a unidade de ensino da língua materna.

Sabemos que, na escola, o texto sempre foi utilizado no ensino da leitura e da escrita. Ele sempre esteve presente nessa instituição. Portanto, o trabalho com o texto não chega a ser uma novidade para o contexto escolar. No entanto, a forma de conceber o que é texto nem sempre foi a mesma ao longo dos tempos. A partir do desenvolvimento das pesquisas

<sup>12</sup> Esse conceito foi elaborado oralmente em 2008, por Gontijo e ampliado durante um encontro do grupo de pesquisa do qual sou membro em 2013.

no campo da linguagem, o conceito de texto foi sendo aprofundado e ampliado sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos, mas nem sempre esses estudos levaram em consideração as complexas relações entre o texto, o seu autor e o contexto sociocultural em que ele é ou foi produzido.

Alguns estudos elaborados, no campo da linguagem, por Geraldi (1993, 2001), por Koch (2003), por Koch e Elias (2006) e por Brandão (2003), contribuem para a compreensão de que as diferentes formas de se conceber o texto estão relacionadas com às diferentes formas de se compreender a linguagem e o sujeito. Esses estudos permitem ainda observarmos que as nossas concepções sobre esses elementos afetam a forma como nós, professores, concebemos e organizamos o processo de ensinoaprendizagem da leitura e da escrita.

Geraldi (2001), por exemplo, chama a atenção para o fato de que o enfoque dado pelo professor aos conteúdos trabalhados na sala de aula, a bibliografia adotada, a avaliação e as formas de relação com os alunos são indicadores das suas opções teóricas e metodológicas. Dessa forma, conhecer o que nos motiva a organizar o trabalho com o texto na escola pode ser importante para compreendermos quais são as concepções que orientam, na alfabetização, o trabalho com o texto. Por isso, vamos refletir um pouco sobre as nossas concepções.

## Dialogando com os nossos conhecimentos

### Atividade de estudo

Antes de continuarmos o nosso estudo, vamos refletir sobre o que entendemos sobre texto, linguagem e sujeito e suas relações. Escreva, em seu caderno, o que você entende por texto, por linguagem e por sujeito.

Depois de termos refletido sobre as nossas próprias concepções, é importante conhecer também como alguns estudiosos do texto e da metodologia de ensino da língua as explicam. O fragmento de texto a seguir, transcrito do livro intitulado *Desvendando os segredos do texto*, de autoria de Ingedore Koch, resume as posições dos autores mencionados. Leia-o com atenção.

## Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

[...] é de suma importância retomar algumas questões básicas que, no momento, vêm permeando os estudos sobre texto/discurso: a concepção de sujeito, de língua, de texto e de (construção) de sentido.

### — Conceção de língua e de sujeito —

A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Assim, à concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Na verdade, porém, este *ego* não se acha isolado em seu mundo, mas é, sim, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações.

À concepção de língua como estrutura, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social. São três, portanto, as posições clássicas com relação ao sujeito:

1) Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante [...].

Uma característica importante desta concepção é que se acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem. O correlato político desta concepção seria a ideologia liberal, segundo a qual os sujeitos é que fazem a história.

2) “Assujeitamento” – de acordo com esta concepção, como bem mostra Possenti (1993), o indivíduo não é dono do seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequências dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação [...].

3) Finalmente, à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Como bem nos diz Brandão (2001, p. 12), retomando as colocações de Bakhtin (1979):

*[...] é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer [...].*

### — Conceção de texto e de sentido —

O próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação –

de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos [...].

### Atividade de estudo

- a) Após a leitura, compare as respostas dadas por você na Atividade 1 com as informações do texto anterior.
- b) Apresente ao seu colega as suas concepções e peça para ele expor as dele para você.
- c) Elabore uma análise das suas concepções e das de seu colega, explicitando no que elas são coincidentes e no que elas são diferentes.

### Resumindo

Os materiais didáticos que utilizamos e a forma como os exploramos no ensino da leitura e da escrita na alfabetização estão relacionados com as nossas concepções de linguagem/língua, de sujeito e de texto.

## O que entendemos por texto

Leia a tira de Laerte reproduzida a seguir.



### Atividade de estudo

A partir da leitura da tira de Laerte, responda:

- a) No que se baseia a metodologia de ensino do professor de Gregório?
- b) Você concorda com essa metodologia de ensino?
- c) Em sua opinião, quais são os efeitos de uma prática como a do professor de Gregório para a criança que está aprendendo a ler e a escrever?

O conceito de alfabetização que orienta o nosso trabalho procura transcender uma prática de ensino da leitura e da escrita que prioriza o estudo apenas das unidades menores da língua. Para isso, toma como fundamento uma noção de texto que busca abranger a complexidade que envolve as práticas de linguagem produzidas pelos sujeitos na sociedade. Assim, a concepção de texto que orienta esta proposta de alfabetização procura romper com uma visão unilateral da linguagem que privilegia ora o produtor, também denominado no campo da linguística de enunciador, de emissor ou de locutor, ora o código.

Acreditamos que uma noção de texto que tenha esse propósito está articulada a uma concepção de linguagem como atividade discursiva que se efetiva na interação verbal. Logo, em sua essência, a linguagem é tida como uma ação entre sujeitos, portanto, uma ação entre locutor e interlocutor. Dessa forma, partimos do princípio de que é nesse processo de interação verbal que os indivíduos, locutores e interlocutores, produzem sentidos. No processo de interação verbal, o locutor e o interlocutor são sujeitos ativos, na medida em que produzem enunciados e reagem a eles responsivamente, conforme a compreensão que efetivam. A reação responsiva do interlocutor é imaginada pelo locutor que a leva em conta no momento da produção de enunciados (de criação de sentidos por meio da linguagem).

Um enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Para Bakhtin (1992), a linguagem só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo.

Locutores e interlocutores, nas interações verbais, agem uns sobre os outros e ocupam cada um deles um lugar na rede de relações sociais das quais fazem parte. Portanto, são sujeitos que têm uma história e que estão situados em um contexto social e ideológico. É desse lugar que ocupam que eles produzem e compreendem os sentidos produzidos.



(Disponível em: <[http://www.prof2000.pt/users/donamaria/cartoons\\_alunos.htm](http://www.prof2000.pt/users/donamaria/cartoons_alunos.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2008.)

É possível que haja divergências entre os sentidos produzidos pelos sujeitos nas diversas situações de interação verbal. Elas ocorrem devido às diferentes posições que eles ocupam. Ou melhor, dependem do lugar do qual cada um vê a situação na qual está inserido.

A linguagem se constitui no processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores. Diálogos que se diferenciam de acordo com o contexto histórico e cultural dos interlocutores. Não há, portanto, um ato de linguagem que se repete, visto que é nas interações verbais que são produzidos sentidos diferenciados pelos interlocutores. A língua vai se constituindo nesses atos de linguagem, nesses processos de interlocução, na medida em que os sujeitos, locutores e interlocutores, lançam mão dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos de que necessitam para produzir sentidos e selecionam formas morfológicas, sintáticas, semânticas e estilísticas que lhes servem para produzi-los.

[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 1992, p. 124).

A noção de texto que orienta esta proposta de alfabetização leva em conta a complexidade e a heterogeneidade do processo de construção de sentidos pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o texto é compreendido como uma unidade de significação produzida em uma situação de enunciação. Nesse sentido, os sujeitos que participam da enunciação, o lugar que eles ocupam na enunciação, as intencionalidades desses sujeitos, o contexto do qual fazem parte, as escolhas linguísticas e extralinguísticas por eles operadas para a construção de significação são aspectos que interferem na produção de sentidos.



(Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/2006>>. Acesso em: 12 nov. 2007.)

De acordo com Geraldí (1993), o texto é uma “proposta de compreensão” do locutor para o interlocutor, seja ele ouvinte, seja ele leitor. Conforme Kock (2003, p.20), o texto é um “[...] evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante”. Dessa forma, o texto, no sentido, pode ser compreendido como o resultado da história sociocultural do seu produtor e do seu leitor, considerando-o como um processo que se efetiva sócio-histórica e culturalmente.

## Atividade de estudo

Observe as reproduções abaixo.

1 Há três coisas na vida que nunca voltam atrás: a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida.”  
(Provérbio chinês)



4 **Quadrilha**  
João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história

5 **Biscoito Amanteigado**  
**Ingredientes:**  
100 gramas de açúcar  
200 gramas de manteiga  
300 gramas de farinha de trigo  
**Modo de Preparo**  
Misture bem todos os ingredientes. Em uma tigela faça bolinhas ou outro formato qualquer. Coloque-as em um tabuleiro untado. Leve para assar em forno quente.  
**Obs.:** Os biscoitos devem ficar clarinhos.



As imagens reproduzidas acima ilustram produções e ações humanas. Sobre essas produções e ações, reflita:

- a) É possível identificar quem são os sujeitos que as produziram? E as intenções desses sujeitos?
- b) É possível identificar nessas produções ou ações algo que é dirigido a um “outro”?
- c) É possível identificar o contexto em que cada uma delas foi produzida?
- d) Tomando por base esses questionamentos e os conteúdos abordados, analise se as produções humanas dos quadros são textos. Analise também se as ações humanas ilustradas envolvem situações de produção de textos.
- e) Registre, em seu caderno, a sua análise (respostas das questões a, b, c, d), fundamentando-a com o que foi estudado.

## Resumindo

Texto é uma unidade de significação produzida pelos sujeitos em situações de interação verbal.

## A importância de se adotar o texto como unidade de ensino na alfabetização

Após termos refletido sobre as concepções de linguagem, de texto e de sujeito, é interessante discutirmos também a seguinte questão: por que é importante adotar o texto como unidade básica de ensino no processo de alfabetização?

## Atividade de estudo

- a) Registre, em seu caderno, a sua resposta para a questão acima.
- b) Converse com o seu colega sobre a opinião dele. É a mesma que a sua?
- c) Registre as diferenças e/ou coincidências da opinião de seu colega.

Ultimamente, temos ouvido, com bastante frequência, que as práticas alfabetizadoras necessitam ultrapassar as antigas formas de ensinar a leitura e a escrita que tomam por base apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas.

Um ensino desse tipo isola as unidades menores da língua para analisá-las. Na verdade, trata-se de um modo de ensinar que desconsidera que essa fragmentação da língua não ocorre na fala. Essa visão prepondera por não se levar em conta que a criança, antes de entrar para a escola, já faz uso da linguagem, pois, na vida, as crianças não se comunicam pronunciando palavras e frases isoladas, mas, sim, produzindo textos.



(QUINO, Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 42.)

Esse tipo de ensino que desconsidera que a criança já é produtora de textos tem sido considerado ineficaz e favorece para que a cada ano haja um aumento do número de crianças que passam pelas classes de alfabetização e não conseguem produzir e compreender textos simples de circulação social.

Nesse sentido, Geraldi (2006) alerta que a presença do texto na sala de aula é muito importante. É a adoção do texto como unidade básica de ensino e aprendizagem que nos faz desistir de um ensino transmissor de um conhecimento pronto e acabado e nos faz aproximar de um ensino em que a aprendizagem se efetiva na experiência de produzir algo, dialogando com o que nos foi disponibilizado por produções anteriores. Vejamos o que nos diz Geraldi (1997, p. 21-22) sobre a importância do texto como unidade de ensino aprendizagem:

[...] O reconhecimento de que podemos aprender palavras sem apreender seus sentidos; a certeza de que a mera repetição não significa compreensão; e a compreensão de que a formação não se resume à habilidade de manusear máquinas e instrumentos, já que estes se alteram vertiginosamente na sociedade contemporânea, levam a redefinir os objetivos educacionais: mais do que informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações.

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir

informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este continuum de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Conceber o texto como unidade de ensino / aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Como vemos, nessa passagem, o autor destaca que, na contemporaneidade, um papel fundamental da escola é formar um sujeito que saiba correlacionar informações e se posicionar criticamente em frente a elas. Dessa forma, uma prática alfabetizadora que trabalhe as unidades menores da língua isoladas do seu contexto e não favorece com isso que os alunos explorem e reconstruam todas as possibilidades de sentidos dessas unidades cerceia a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura. É no texto (oral ou escrito) que as unidades menores da língua encontram seu significado mais pleno.



(Quino. Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 40.)

“A própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual)” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

### Atividade de estudo

Entreviste alguns professores alfabetizadores, perguntando se eles trabalham com textos e como desenvolvem esse trabalho. Pergunte também quais são os textos que eles usam na sala de aula.

### Resumindo

Quando as crianças aprendem que os seus enunciados orais e escritos podem atingir outras pessoas tanto dentro como fora da escola e que as significações produzidas nesses enunciados podem ser levadas a outros sujeitos que não estão fisicamente presentes no momento da situação de interação verbal, elas passam a compreender que o texto é um lugar em que as interações ocorrem e aprendem que a língua é uma forma de ação social e histórica.

## A prática da produção de texto

A concepção de linguagem que fundamenta a nossa proposta de alfabetização está articulada a uma forma de conceber o que é produzir textos. Partimos do princípio de que a produção de textos é uma atividade verbal que os indivíduos realizam atendendo a demandas sociais, pois, em nossa vida cotidiana, por exemplo, somos solicitados a emitir opiniões sobre algum assunto, a defendê-las, a expor a nossa forma de ver, encarar, julgar fatos, pessoas, etc. E fazemos isso oralmente em diferentes situações, como conversas, diálogos, debates, discussões, entrevistas e, também, por escrito, quando temos que comunicar ou solicitar algo para alguém por meio de um bilhete, de um e-mail, de uma carta, de um requerimento.

Veja o que Cagliari (1998, p.198) nos diz sobre essa questão:

Na vida real, as pessoas não pronunciam palavras isoladas. Quando alguém se põe a falar, sua intenção é dar uma informação completa, e isso acontece através de um texto. Somente em circunstâncias especiais, num contexto específico, as pessoas dizem palavras isoladas, mas sempre elas estão inseridas num texto maior ou são esperadas como resultado de ações ocorridas. Assim, se alguém fizer uma pergunta, posso responder dizendo “Sim” ou “Não”. Esse tipo de resposta faz parte de um texto maior, que motivou a resposta. Na verdade, o texto continua na resposta do interlocutor. Houve apenas mudança de falante. Em outro contexto, se alguém grita por socorro, ou dá uma ordem, tendo em vista a necessidade do momento, dizer apenas uma palavra é o que basta, dada a situação. Normalmente, o que acontece é um uso da linguagem que obriga o locutor e o ouvinte a produzirem um texto e não palavras isoladas. O tamanho do texto varia. As pessoas falam o que acham que precisam falar, organizando o conteúdo e o estilo do texto de acordo com a sua vontade [...].

Dessa forma, a produção de texto é compreendida como uma prática de linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores. Sendo assim, entendemos a produção de texto oral ou escrito como uma atividade discursiva e dialógica em que os indivíduos produzem sentidos, tendo em vista as situações de interação comunicativa nas quais estão inseridos.

Como pode ser notado, a nossa concepção de produção de texto atribui extrema importância ao papel responsivo dos sujeitos no processo da produção textual escrita ou oral, pois eles se inscrevem tanto no momento de produção de sentido na leitura de um texto, como também no

momento em que o texto está sendo produzido. Portanto, a existência de um texto está condicionada a ações de linguagem dos sujeitos nas situações de interação verbal. Assim, um texto, seja oral, seja escrito, é tomado como produto de um sujeito que, de alguma forma e com os recursos de que dispõem, busca provocar no interlocutor uma atitude responsiva.

Sendo assim, a concepção de alfabetização que adotamos reconhece a criança como um sujeito que é ativo em sua produção linguística e que já realiza um trabalho constante com a linguagem e, portanto, com textos orais e escritos. Esse trabalho com a linguagem resulta da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à sua disposição nas situações de interação verbal.

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2002, p. 65).

Nessa direção, o ensino da produção de texto na escola só faz sentido para as crianças quando elas são levadas a compreender que todo texto é dirigido para outro sujeito e que elas também são sujeitos do dizer (seja na forma oral, seja na forma escrita), pois o que dizem na produção de texto só ganha sentido numa situação específica de comunicação (PÉCORRA, 1992). Isso nos leva a considerar a importância de a escola propiciar um ensino de produção de textos que envolva as crianças em práticas interativas e reflexivas de uso da linguagem oral e escrita.

Por isso, acreditamos ser importante que o ensino da produção de texto na escola contemple um interlocutor real para o texto do aluno e que ensine a criança a construir a imagem desse interlocutor para que ela tenha condições de fazer uso dos recursos linguísticos e extralinguísticos de que precisa para produzir no outro um efeito de sentido. Sobre esses aspectos, Geraldi (1993) pontua que o processo de produção de qualquer texto oral ou escrito leva em consideração algumas condições como: a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer; d) constituir-se como sujeito que diz o que diz e para quem diz; e) escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Infelizmente, algumas práticas de produção de texto e alguns materiais didáticos têm desconsiderado essas condições de produção textual e o caráter dialógico da linguagem por não levar as crianças a se preocuparem com as estratégias do dizer, tendo em vista um interlocutor específico.

### Atividade de análise e estudo

- a) Entreviste dois professores alfabetizadores e peça-lhes que apresentem duas atividades de produção de textos que realizam na sala de aula.
- b) Registre essas atividades.
- c) Analise se essas atividades deixam claro para os alunos as condições de produção do texto.
- d) Caso não deixem, reestruture as atividades de forma que elas contemplem as condições de produção textual.

As condições de produção textual abordadas anteriormente reforçam a importância de, na alfabetização, as crianças, mesmo aquelas que ainda não se apropriaram dos conhecimentos do sistema de escrita, serem desafiadas a produzir textos tanto orais como escritos, para que possam ir aprendendo desde cedo que os produzimos porque temos algo a partilhar com alguém por alguma finalidade. Para isso, o professor pode planejar diversas situações de uso da linguagem oral e escrita para serem realizadas com as crianças de modo que elas encontrem, nessas situações, interlocutores com quem possam, efetivamente, colocar-se em dialogia e vivenciar práticas de produção de textos orais e escritos que estejam articuladas às diferentes necessidades e interesses que fazem parte da sua condição de existência.

Assim, acreditamos que, mesmo quando as crianças ainda não conhecem todas as letras e os sons que elas representam e também não tenham um vasto vocabulário, elas conseguem cada uma à sua maneira, produzir sentidos na fala ou na escrita, simplesmente, por serem encorajadas a demonstrar tudo o que já conseguem fazer em algumas situações de interação verbal.

Nesse processo, o papel do professor como mediador das mais diversas razões para a produção de textos orais e escritos é fundamental, pois contribui para que as crianças aprendam desde cedo a lidar com as diferenças entre a construção de sentidos pela fala e pela escrita. Dessa forma, as crianças começam a aprender o funcionamento da linguagem oral e da linguagem escrita.

## Resumindo

Produzir textos é produzir significados pelo uso da língua na sua dimensão linguística e discursiva. As crianças, mesmo antes de entrar para a escola, já são produtoras de textos orais. Por isso, para elas, é mais difícil aprender a ler e a escrever somente manuseando letras, sílabas, frases ou palavras.

## A leitura de textos

Leia o texto a seguir de Monteiro Lobato.

### A cigarra e a formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu \_ tique, tique, tique... Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

— Que quer? — perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

— Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

— E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

— Eu cantava, bem sabe...

— Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

— Isso mesmo, era eu...

— Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

(Monteiro Lobato)

## Atividade de estudo

Agora, leia as seguintes atividades de interpretação relacionadas com esse texto

### Interpretação de texto 1

- 1) Qual o título do texto?
- 2) Quem é o autor do texto?
- 3) Em que lugar a cigarra ficava chiando?
- 4) Identifique e transcreva do quarto parágrafo do texto o que a cigarra foi buscar no formigueiro.

### Interpretação de texto 2

- 1) Quem narra a história?
- 2) Em qual estação do ano a cigarra cantava próxima ao formigueiro?
- 3) Para que a formiga interrompeu a fala da cigarra no terceiro parágrafo?
- 4) O que você achou da atitude da formiga quando acolheu a cigarra?

### Interpretação de texto 3

- 1) Por que a cigarra pediu alimento para a formiga e não para outro animal?
- 2) Se você estivesse no lugar da cigarra, faria a mesma coisa?
- 3) Se alguma pessoa bate à sua porta para pedir ajuda, como você reage?

a) Analise as atividades, levando em conta as seguintes questões:

- Qual a atividade de interpretação que prioriza apenas a compreensão da mensagem do texto e a identificação dos conteúdos do texto?
- Qual a atividade que explora fundamentalmente estratégias cognitivas como antecipação, inferência, crítica, etc.?
- Qual a atividade que trabalha os efeitos de sentido produzidos no leitor?

b) A partir das reflexões efetivadas, qual a concepção de texto subjacente a cada uma dessas atividades? Justifique a sua resposta.

c) Em sua opinião, qual dessas atividades contribui para que as crianças se constituam leitoras críticas que saibam interrogar o texto, apreciar valores estéticos, afetivos, éticos e políticos e não apenas leitoras decodificadoras de sinais gráficos, de fonemas ou de informações do texto? Justifique a sua resposta.

## As abordagens de leitura

Como pode ser notado com essas atividades, há diferentes formas de se abordar a leitura e a compreensão de um texto. Em uma delas se exige, para responder aos questionamentos que se seguem ao texto, apenas a capacidade de o leitor identificar informações explícitas no texto. O leitor necessita basicamente de saber decodificar palavras para localizar e reproduzi-las nas atividades denominadas de interpretação de texto.

Esse tipo de atividade torna o ensino da leitura uma tarefa que leva o aluno apenas a mapear uma informação gráfica contida em uma pergunta para, posteriormente, localizar a sua repetição no texto. Assim, acredita-se que, para ler, o leitor deve aprender somente a fazer uma relação entre signos linguísticos e unidades sonoras presentes no texto escrito. Esse tipo de abordagem prioriza a decifração do código linguístico relacionado com o seu significado por meio de atividades que exploram a grafia para a apreensão de informações contidas no texto.

Nesse caso, a leitura de um texto é vista como uma habilidade de aprendizado particular em que o aluno realiza um processo linear de compreensão do que está escrito, por isso as atividades exploram apenas a dimensão individual do leitor. A leitura torna-se um processo centrado apenas no texto. É o que comumente se convencionou chamar de abordagem conteudística de leitura. Ler é compreendido como um ato de decodificação de informações.

Contrariamente à abordagem conteudística, há estudos que defendem a ideia de que a leitura é uma atividade de compreensão de informações presentes no texto. Para a sua compreensão, acredita-se que o leitor utiliza esquemas cognitivos, conhecimentos prévios e as circunstâncias em que o texto foi produzido para apreender as ideias. Essa abordagem é denominada de cognitivista. O foco da leitura centra-se no leitor que é visto como um sujeito ativo que atua sobre as informações do texto, o que amplia a compreensão da leitura, pois não subestima a capacidade ativa do leitor.

Nesse caso, o foco da leitura secundariza o texto e prioriza o desenvolvimento de capacidades, por exemplo, ativar conhecimentos de mundo, antecipar informações, construir hipóteses, comparar informações, produzir inferências, levando em conta elementos linguísticos presentes no texto. Nessa abordagem, acredita-se que a leitura é um processo de construção de sentidos que envolve várias estratégias cognitivas, como percepção, inferências, memória, etc., necessárias à compreensão do texto.

Essa abordagem avança no sentido em que o leitor é levado a transcender as informações apresentadas no texto ao ser instigado a trazer o seu conhecimento de mundo para elaborar a sua compreensão do texto. No entanto, embora abarque uma participação ativa e criativa do leitor, o texto ainda é visto como o único caminho que o leitor deve perseguir para construir sentidos.

Há, portanto, outra abordagem de leitura, denominada de discursiva, que defende que a compreensão de um texto não se encerra nele mesmo, nem somente nas capacidades cognitivas do leitor. Nessa terceira abordagem, a leitura é concebida como um processo complexo de construção de sentidos que demanda, além dos conhecimentos linguísticos que o leitor possui, outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto. Considera-se que há uma inter-relação entre os conhecimentos linguísticos e a bagagem cultural do leitor do texto.

Logo, o sentido do texto não está circunscrito apenas a ele e nem tampouco a seu leitor, mas, sobretudo, à interação dialógica entre texto e sujeitos. O leitor, nessa abordagem, aciona seus conhecimentos prévios, fazendo interação entre seus conhecimentos linguísticos, textuais e sociais. Portanto, na abordagem discursiva, parte-se do princípio de que o leitor interage com o texto, dialogando com ele, tendo em vista os objetivos da leitura.

Nessa perspectiva, o texto é trabalhado a partir de atividades que levam o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos sobre o leitor. As atividades de leitura, nesse caso, possibilitam que o aluno explore as condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição do sentido do texto e a discussão crítica.

### Atividade de estudo

- a) Analise uma atividade de leitura de um livro didático de alfabetização.
- b) Fundamente a sua análise com as considerações apresentadas sobre as abordagens de leitura.
- c) Escolha uma atividade de leitura que prioriza a decifração do código linguístico ou que enfatiza apenas a compreensão de informações presentes no texto e reestruture-a segundo os princípios da abordagem discursiva.

## Resumindo

A leitura pode ser trabalhada na escola sob diferentes enfoques teóricos. A formação do leitor é perpassada pela relação entre esses enfoques e as práticas de leitura.

## Leituras complementares

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

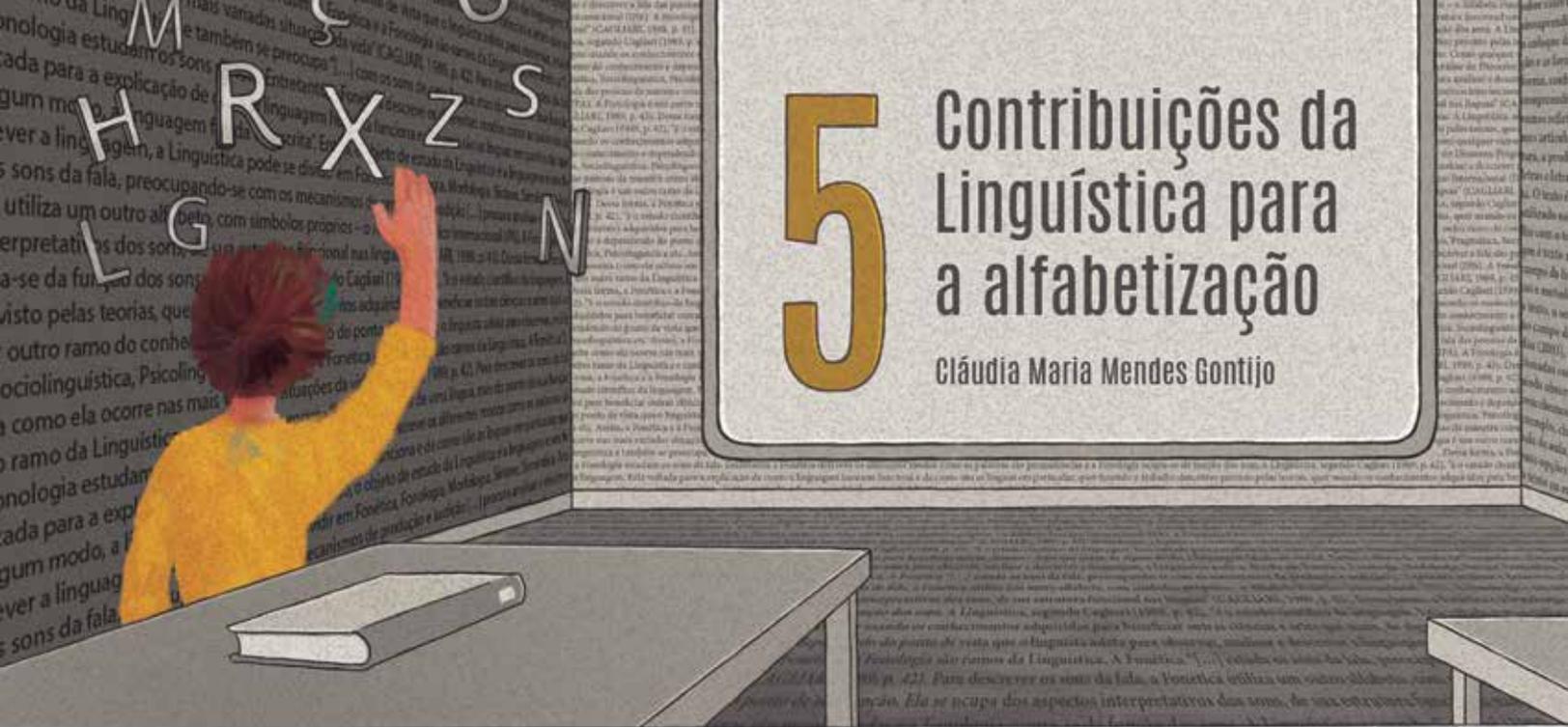
KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais & ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TEBEROSKY, A. Para que aprender a escrever? In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1995.



Neste capítulo apresentaremos uma discussão sobre a linguística e as suas contribuições para a alfabetização, buscando compreender de que modo essa ciência pode nos ajudar nos processos de ensinoaprendizagem da leitura e da escrita. Assim, antes de iniciarmos a discussão sobre a linguística, consideramos importante destacar que tomando o texto como unidade de ensino na alfabetização, desenvolveremos além da dimensão discursiva da linguagem por meio da leitura e da escrita de textos, a dimensão linguística, visto que no texto essas dimensões não estão desintegradas, pois conforme defende Geraldi (1993), no texto a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas (elementos linguísticos) quer enquanto discurso (posicionamentos, concordâncias, adesão, discordâncias e etc.).

## Linguística, Fonética e Fonologia

A Linguística, segundo Cagliari (1989, p. 42), “é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita”. Então, o objeto de estudo da Linguística é a linguagem e seu funcionamento.

Como qualquer outro ramo do conhecimento e dependendo do ponto de vista que o linguista adota para observar, analisar e descrever a linguagem, a Linguística pode se dividir em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do Discurso, Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística etc.

Assim, a Fonética e a Fonologia são ramos da Linguística. A Fonética “[...] estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição [...] procura analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida” (CAGLIARI, 1989, p. 42). Para descrever os sons da fala, a Fonética utiliza um outro alfabeto, com símbolos próprios – o Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

A Fonologia é um outro ramo da Linguística e também se preocupa “[...] com os sons de uma língua, mas do ponto de sua função. Ela se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas” (CAGLIARI, 1989, p. 43). Dessa forma, a Fonética e a Fonologia estudam os sons da fala. Entretanto, a Fonética descreve os diferentes modos como as palavras são pronunciadas e a Fonologia ocupa-se da função dos sons.

Por exemplo, do ponto de vista da Fonética, os linguistas mostram, por meio de descrições, que, em determinadas regiões do País, as palavras manteiga, bandeira, peixe são pronunciadas dos seguintes modos:

[mãtega] manteiga

[bãdera] bandeira

[pexi] peixe

Como mencionado, para realizar uma descrição mais precisa dessas pronúncias, os linguistas usam um alfabeto próprio. Alguns símbolos servem para representar a acentuação, a nasalização etc. Nas palavras manteiga e bandeira, o símbolo [ ~ ] marca a nasalização das vogais. Poderíamos ainda usar o símbolo [ ' ] para marcar a acentuação. Assim, as palavras (manteiga, bandeira e peixe) seriam transcritas do seguinte modo:

[mãtéga] manteiga

[bãdéra]bandeira

[péji] peixe

As palavras foram transcritas foneticamente, considerando os modos como são faladas/pronunciadas no Estado do Espírito Santo. Esse é o tipo de descrição feita pela Fonética.

Já a Fonologia analisa, por exemplo, em que contexto linguístico as pronúncias das palavras, escritas anteriormente, ocorrem. Se observarmos as palavras, veremos que a pronúncia [ e ] e não [ ei ] ocorre diante dos sons [ r f ]. Além disso, os modos como são pronunciadas, no Espírito Santo, não alteram os significados dessas palavras. Todos compreendem o significado dessas palavras quantas pronunciadas sem o som [ i ].

Veja, pois, o exemplo das palavras leito e peito. Ninguém pronuncia, por exemplo, [letu] e [petu]. Por que essas pronúncias não ocorrem? Porque os significados dessas palavras são destruídos nessas pronúncias.

A Fonologia preocupa-se, então, em analisar essas ocorrências e identificar em que contexto linguístico elas ocorrem. Segundo Cagliari (1989), é interessante observar que, na Linguística moderna, “[...] quando um som é usado para distinguir palavras”, é chamado **fonema**. “Quando o som pode variar”, é chamado **variante**.

Na palavra bolo, por exemplo, nenhum dos sons pode variar, pois a variação de qualquer som produziria a destruição do significado dessa palavra ou a produção de outros significados. Veja o que ocorre com a alteração de qualquerum dos sons da palavra:

[bolu]

[**colu**]

[**bulu**]

[**botu**]

[bola]

Como pode ser visto, a variação de qualquer um dos seus sons provoca a alteração do significado da palavra (como em colu e bola) ou a sua destruição (como em bulu e botu). Cada som possui, dessa forma, valor distintivo na palavra e, por isso, é chamado **fonema**. A Fonologia ocupa-se, portanto, em estudar o valor distintivo que um som tem ou não em uma palavra.

Os conhecimentos acumulados, nos campos da Fonética e da Fonologia, são muito importantes, porque contribuem para que as professoras compreendam os erros<sup>13</sup> cometidos pelas crianças, na escrita de palavras ou orações, durante a fase inicial de alfabetização.

Quando as crianças descobrem que “[...] cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra” (LEMLE, 1989, p. 16), a escrita é elaborada, a partir da análise dos fonemas. No início desse processo, segundo Lemle (1989) elas acreditam que existe correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto e, por isso, escrevem como falam.

---

13 É importante notar que os erros que ocorrem durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na maioria das vezes, são resultado de reflexões que as crianças realizam sobre a língua oral. Dessa forma, revelam a compreensão sobre as relações entre o oral e o escrito e servem para indicar os tipos de intervenção necessários para que as crianças progredam rumo ao domínio das convenções que regulam o sistema de escrita.

É comum observar as crianças escreverem DOCI (doce) BOLU (bolo) CABELU (cabelo) BUNECA (boneca). Às vezes, os professores consideram essas escritas absurdas, fruto de falta de atenção etc. Entretanto, as palavras foram escritas como são faladas, pronunciadas. Por isso, essas grafias não são absurdas ou resultado de falta de atenção, mas da análise que a criança elabora da fala e, portanto, da crença de que a escrita é uma transcrição da fala.

## Símbolos fonéticos

Como mencionado, a Linguística utiliza símbolos próprios para tornar precisas as transcrições da fala. Quando uma palavra é escrita usando os símbolos do *International Phonetic Alphabet* (IPA), está se fazendo a transcrição fonética dessa palavra.

Alguns dicionários trazem a transcrição fonética das palavras para indicar como são pronunciadas numa determinada língua. Veja o verbete retirado do Pequeno Dicionário Inglês–Português do Michaelis (1989, p. 179):

“**Lie** [ lai ] s. mentira, falsidade...”

Assim, o que está escrito entre colchetes é um dos modos como a palavra *lie* é pronunciada, falada nos países de língua inglesa; é, portanto, a transcrição fonética da palavra *lie*.

Veja no quadro que se segue os símbolos fonéticos. Ele foi elaborado por Cagliari (1989) e contempla os símbolos aplicáveis à língua portuguesa. Portanto, há outros símbolos que compõem o Alfabeto Fonético Internacional não aplicáveis à nossa língua e, por isso, não aparecem no quadro. Além disso, “[...] os sons foram arranjados segundo a maneira tradicional com que a Fonética os classifica, seguindo os modos de articulação” (CAGLIARI, 1989, p. 53).

Ao final do quadro, são apresentados símbolos que representam os ditongos (u), a nasalização (~), o acento (´), o sussurro (◌◌) e a retroflexão (◌◌).

QUADRO 1 – Símbolos fonéticos

Tabela de símbolos fonéticos			
Modos de articulação	Símbolo do IPA	Letras correspondentes na ortografia	Exemplos
OCLUSIVAS	p	p	[pai] pai, [psikleta] bicicleta
	b	b	[boi] boi, [basora] vassoura
	t	t	[tia] tia
	d	d	[dia] dia
	k	qu/c	[akeli] aquele, [kaza] casa, [taksi] táxi
	g	g	[gula] gula, [gexa] guerra
NASAIS	m	m	[mala] mala, [kõmpu] campo
	n	n	[nada] nada, [kõntu] canto
	ɲ	nh	[tĩɲa] tinha, [vẽɲ] vem
	ŋ	m, n, -	[lãŋ] lâ, [bõuŋ] bom, [bõŋku] banco
FRICATIVAS	f	f	[faka] faca
	v	v	[vaka] vaca
	s	s	[esesõu] exceção, [felis] feliz, [prõsimu] próximo
	z	z	[mezmu] mesmo, [vizgu] visgo
	ʃ	ch	[ẽifada], enxada, [bafta] basta
	ʒ	j	[ʒis] giz, [ʒẽnti] gente
LATERAIS	l	l	[mala] mala, [lata] lata
	ʎ	lh	[família] família, [alú] alho
REPRESENTAÇÕES FONÉTICAS DO R E RR	r	r	[karu] caro, [mar] mar
	rr	rr	[karu] carro, [mar] mar
	x	x	[kaxu] carro, [max] mar
	h	h	[kahu] carro, [mah] mar
	ɾ	r	[pɔɾta] porta
	ɽ	r	[maɽ] mar
AFRICADOS	tʃ	t	[tʃia] tia, [mũltʃu] muito
	dʒ	d	[dʒia] dia, [doidʒu] doido
VOGAIS	i	i	[vivi] vive, [mininu] menino
	e	e	[vẽ] vê, [akeli] aquele
	ɛ	é	[pẽ] pé, [akela] aquela
	a	a	[la] lá
	ɔ	ó	[pɔ] pó, [abóbɔra] abóbora
	o	o	[avo] avó, [todu] todo
	u	u	[tudu] tudo, [todu] todo, [ʃautu] salto
ɐ	ã	[lã] lâ, [banãna] banana	

Ditongos ( ): [vẽj] vem, [bõũ] bom, [afárũũ] acharam, [afarũũ] acharão  
 Nasalização (-): [mũltu] muito, [bõŋku] banco, [tẽpu] tempo  
 Acento (˘): [batáta] batata, [lãpada] lâmpada, [ózi] hoje  
 Sussurro (ə): [pɔt̪i] pote, [larãʒa] laranja, [lãpad̪a] lâmpada  
 Retroflexão (ˑ): [pɔɾɿa] porta, [ʃẽɾɿu] certo

Leia com atenção o Quadro e observe os modos de articulação dos sons da nossa língua (1ª coluna), o símbolo fonético correspondente a cada som (2ª coluna), as letras correspondentes na ortografia (3ª coluna) e os exemplos enumerados pelo autor (4ª coluna), considerando a fala em vários dialetos.

Veja, agora, como é feita a transcrição fonética de algumas palavras na nossa língua, especificamente no dialeto capixaba.

Vive	[vívi]
Caixa	[káxa]
Boneca	[bunɛka]
Amor	[amó]

Agora, em seu caderno, liste cinco palavras e faça a transcrição fonética: Em seguida, foram feitas transcrições fonéticas de palavras. Escreva essas palavras de acordo com a ortografia.

[akéli], [túdu], [bunɛka], [aufabɛtu], [aufabɛtʃizásãu]

## Classificações dos fonemas

Os fonemas podem ser classificados em vogais, consoantes e semivogais. Nos itens que seguem, serão abordadas as vogais e as consoantes e discutido o tratamento que elas têm recebido nas salas de aula de alfabetização.

## Vogais e consoantes

Com a observação dos livros de Língua Portuguesa, usados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é possível ver que as letras do alfabeto são classificadas em vogais e consoantes. Nas antigas cartilhas de alfabetização, primeiramente, eram ensinadas as vogais e, depois, as consoantes consideradas fáceis.

Entretanto, “[...] dividir as letras do alfabeto em vogais e consoantes só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados em vogais e consoantes, segundo a descrição fonética” (CAGLIARI, 1989, p. 57). Isso significa que, na fala, “[...] vogais e consoantes são tipos diferentes de modos de articulação” (p. 57). Se observar os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional, aplicáveis à nossa língua, verá que foi organizado em consoantes e vogais.

### Vogais

Todos estudam na escola as letras a, e, i, o, u. De modo geral, são as primeiras letras a serem ensinadas. Entretanto, muitos não aprenderam que essas letras servem para representar um conjunto de fonemas denominado vogais em decorrência do modo como esses sons são articulados.

Veja: pronuncie as cinco letras (a, e, i, o, u) bem devagar e em voz alta. Você notou como o “[...] ar sai livremente pela boca sem encontrar obstáculo e que a abertura da boca ia se alterando de acordo com a vogal que era pronunciada” (FARACO; MOURA, 1994, p. 30). Se não observou, repita o exercício e tente observar como o ar sai da sua boca livremente.

Agora, observe o quadro do sistema vocálico do Português do Brasil.

**QUADRO 2**

“Sistema vocálico do português do Brasil, conforme o modelo de Quicoli (1990), com acréscimo das vogais nasalizadas”.<sup>14</sup>

+ Oraís	- posterior - arredondado (anteriores)	+ posterior - arredondado	+ posterior + arredondado
+ alta	ɪ		u
- alta - baixa	E		o
+ baixa	ɛ (pé)	a	(pó)
- Oraís (nasalizadas)			
+ alta	ĩ		ũ
- alta	ẽ		ó
+ baixa		ã	

Quadro retirado do SCLiar-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.

Segundo Cagliari (1989), as cartilhas de alfabetização e os livros de língua portuguesa usados nas escolas ensinam que as vogais do português são cinco (a, e, i, o, u). Porém, no sistema de escrita, o alfabeto português é composto de 23 símbolos,<sup>15</sup> dentre eles cinco servem para representar as vogais. Tomando como referência a fala, existem, pelo menos doze vogais (veja o quadro acima).

O fato de o alfabeto ter apenas cinco letras para representar as vogais pode não acarretar problemas para um adulto letrado, mas é extremamente complicado para as crianças e adultos aprendizes da leitura e da escrita, principalmente se os professores não apontarem que um símbolo

<sup>14</sup> Quadro retirado do SCLiar-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.

<sup>15</sup> As letras K, W e Y “[...] são usadas em palavras estrangeiras, em siglas, abreviaturas, em nomes próprios e para representar cálculos lógicos e matemáticos. As palavras comuns da língua portuguesa não as empregam. Como, porém, elas aparecem em alguns casos, o professor de alfabetização deve levá-las em consideração e ensiná-las aos alunos. Elas estão nos dicionários e, portanto, também fazem parte do nosso alfabeto, embora tenham um uso muito reduzido” (CAGLIARI, 1998, p. 387).

do alfabeto pode representar mais de um som e vice-versa. Por exemplo, a letra **A** representa os sons [ a ] e [ ã ] como nas palavras asa/anel e anta/An-tártica. Porém, as cartilhas usadas para ensinar a ler e a escrever preferem desconsiderar essa ocorrência. Na maioria das situações, trata a letra **A** como se ela representasse apenas o som [ a ]. Veja o exemplo que se segue:

**2- Assinale as palavras que começam com a:**

abelha	<input type="checkbox"/>	ave	<input type="checkbox"/>
ovo	<input type="checkbox"/>	uva	<input type="checkbox"/>
elefante	<input type="checkbox"/>	aluno	<input type="checkbox"/>
abacaxi	<input type="checkbox"/>	cachorro	<input type="checkbox"/>

Os problemas começam no enunciado da atividade que deveria ser: assinale as palavras que começam com a letra **A**. Pronuncie as palavras que devem ser assinaladas pelas crianças (abelha, abacaxi, ave e aluno). A pronúncia da letra **A**, no começo dessas palavras, é a mesma. Não há, portanto, no exercício, preocupação em mostrar que a letra **A** pode representar outros sons como nas palavras Ana e Antártica.

Vejam os outros exemplos:

Cartilha de identificação de palavras com a letra **E**. À esquerda, um elefante com o texto "\_lefante" e um pente com "pent\_". À direita, um tomate com "tomat\_" e um dedo com "d\_do".

A autora da cartilha não considera que as pronúncias da letra **E** nas palavras elefante e tomate são diferentes. A criança tem que completar com a letra **E**, mas pronuncia, no final das palavras tomate e pente o som [ i ]. Como pode ser visto, o exercício é puramente mecânico, não visa à compreensão das relações entre sons e letras, mas à memorização da forma da letra **E**.

Cagliari (1989) diz que já perguntou às crianças se as palavras banho e bala têm o mesmo **A**. Segundo o autor, elas ficam admiradas e respondem “[...] que bala tem dois aa iguais, mas banho não tem nenhum a, tem [ 3 ]”. Vi crianças que, ao escrever a palavra caravana, sabiam exatamente quais letras registrar para as sílabas ca, ra, na; mas não sabiam a representação do som [ 3 ] na sílaba van.

Os exemplos acima são suficientes para mostrar como, durante o período inicial da alfabetização, é dado tratamento inadequado ao ensino das letras do alfabeto. Leva-se em conta apenas o sistema de escrita e desconsidera-se a fala. Desconhece-se ainda que a criança, a todo o tempo, procura estabelecer relações entre a fala e a escrita.

### Atividade de estudo e análise

- 1) Tome como referência um livro de alfabetização e analise os exercícios propostos para o ensino das letras que representam as vogais do sistema de escrita do português.
- 2) Escreva suas conclusões e discuta com a seus colegas.
- 3) Organize adequadamente atividades para trabalhar com as letras que representam as vogais. Converse com o seu tutor e seus colegas sobre essas atividades.

### Consoantes

Conforme foi visto, as vogais são produzidas pela passagem livre do ar pela boca. Faça, então, o exercício a seguir proposto por Faraco e Moura (1994, p. 31).

*Pronuncie, agora, os fonemas m e t da palavra mata. O som sai livremente pela boca ou encontra algum obstáculo? Você dever ter notado que, para pronunciar o m, primeiro você uniu os dois lábios e depois soltou o ar. O t já é o resultado do encontro da língua com os dentes. Nos dois casos, observa-se que o ar encontra obstáculos na sua passagem pela boca. Quando isso ocorre, nós temos as **consoantes** (grifos dos autores).*

Se não conseguiu observar com detalhes o que aconteceu com o ar, ao pronunciar as consoantes, repita o exercício e tente realizá-lo utilizando outras palavras que possuem outras consoantes. Comente o que observou.

Assim, chamamos de consoante “[...] o fonema produzido graças aos obstáculos que impedem a livre passagem do ar” (FARACO; MOURA, 1994, p. 31). As letras do alfabeto português que representam as consoantes são: b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, v, x, z.

Segundo Cagliari (1989), uma das grandes preocupações dos professores na escola “[...] é o fato de algumas crianças não distinguirem sons surdos de sonoros, como por exemplo, [ p ] e [ b ], [ f ] e [ v ] etc., e, em conseqüência, confundirem também a sua escrita”.

As consoantes podem ser sonoras ou surdas. As consoantes surdas são produzidas sem vibração das cordas vocais. Experimente pronunciar as consoantes / p / e / t / e verá que não há vibração das cordas vocais.

Em nossa língua, as consoantes surdas são / p /, / t /, / k /, / f / e / s /.

As demais consoantes e as vogais são sonoras, isto é, há vibração das cordas vocais ao serem pronunciadas.

Retomando o que foi dito, as trocas de letras na escrita ocorrem com frequência entre os pares de consoantes surdas e sonoras, escritas em seguida:

<b>Surdas</b>	<b>Sonoras</b>
/ p /	/ b /
/ t /	/ d /
/ k /	/ g /
/ f /	/ v /
/ s /	/ z /

Cagliari (1989, p. 62) coloca que as trocas consistem “[...] normalmente em preferir as surdas (ou aquilo que a criança categoriza como surda) às sonoras”. Por exemplo, ao invés de escrever gato, escreve cato. As crianças, normalmente, ao falar a palavra gato no seu dia-a-dia não dizem cato. Então, porque trocam as letras na escrita? Segundo o autor, se a criança não conhece a escrita da palavra e tem que escrevê-la,

[...] resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas (p. 62–63).

Essa é uma explicação plausível e deve ser considerada pelos professores especialmente no início da alfabetização. Veremos outros tipos de trocas envolvendo semelhanças nas formas das letras quando tratarmos dos tipos de erros cometidos pelas crianças na alfabetização.

É necessário observar ainda como os autores de algumas cartilhas têm organizado o ensino das letras que representam as consoantes. Independente da seqüência estabelecida para o ensino, é possível observar uma tendência em estabelecer uma regularidade entre sons e letras que existe apenas em poucos casos. Em outras palavras, isso significa que grande parte das cartilhas (incluindo algumas que passaram por modificações nos últimos tempos) tenta apresentar uma regularidade baseada na correspondência biunívoca entre som e letra. A letra representa um único som e o som é representado por uma única letra.

Para ensinar essa regularidade, cerceiam a entrada das palavras na sala de aula. Por exemplo, ao aprender a letra **M**, as crianças devem ler palavras em que essa letra aparece no início da sílaba, como em meia, mamou, mamão, miou, meu, mama. As palavras cuja letra **M** aparece no final da sílaba não são mencionadas e só são ensinadas muito depois. Pensa-se, com isso, que o ensino será facilitado.

Entretanto, as consoantes, com exceção de alguns poucos casos, são representadas por diferentes letras. Desse modo, existem muito mais irregularidades nas relações entre sons e letras e entre letras e sons do que regularidades. Vejamos o exemplo da letra **S**. Ela pode representar o fonema / s / no início de palavra (como em sapo) e o fonema / z / entre vogais (como na palavra casa).

### Atividade de estudo e análise

Tome como referência um livro de alfabetização e analise como é feita a organização do ensino das letras que representam as consoantes. Essa seria a forma mais adequada? Escreva o que pensa e discuta com seus colegas no encontro presencial.

## Leituras complementares

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

SCLAR-CABRAL, Leonor. Guia prático do alfabetizador: baseado em princípios do sistema alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.



# 6

## Os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita

Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Cleonara Maria Schwartz



O sistema de escrita que utilizamos tem uma série de convenções e regras que precisam ser ensinadas às crianças. Por isso, neste capítulo, estudaremos os conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo desses conhecimentos também é essencial para que possamos planejar o trabalho na sala de aula.

Os conhecimentos sobre o sistema de escrita a serem ensinados na fase inicial da alfabetização escolar são: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras.

É importante enfatizarmos que esses conhecimentos se referem a uma das dimensões do conceito de alfabetização que orienta o nosso trabalho. Porém, essas dimensões estão integradas às demais dimensões: leitura e produção de textos orais e escritos.

### 1º Conhecimento: os sistemas de escrita

Segundo Cagliari (1989), há sistemas de escrita que representam o significado das palavras (escritas ideográficas) e há aqueles que representam os sons da língua, ou seja, sua “pauta sonora” (escrita fonográfica). Nosso sistema de escrita (chamado “alfabético-ortográfico”) representa os “sons” da fala ou os fonemas.

Os **sistemas de escrita baseados nos significados** são geralmente, “[...] pictóricos, iconicamente motivados pelos significados que querem transmitir, e dependem fortemente dos conhecimentos culturais em que operam” (CAGLIARI, 1989, p. 115). A leitura desses tipos de sistema de escrita não depende do conhecimento de uma língua específica e, portanto, os significados produzidos por eles podem ser lidos por pessoas que usam diferentes línguas.

Um exemplo de escrita baseada nos significados é a ideográfica. Atualmente, ainda convivemos com esse tipo de escrita. Os sinais de trânsito podem ser citados como exemplo:



Um motorista que viaja para qualquer parte do mundo poderá ler os sinais de trânsito, independentemente de conhecer uma determinada língua. O que auxilia a leitura é o fato de os sinais de trânsito serem iconicamente motivados, ou seja, os desenhos utilizados na produção dos símbolos ideográficos remetem aos significados que desejam transmitir. Provavelmente, uma pessoa que não conhece ou nunca viu um deles poderá significá-los de outras maneiras. Por isso, dizemos que eles dependem dos conhecimentos do leitor.

Os **sistemas de escrita baseados nos significantes** dependem essencialmente dos elementos sonoros da língua para serem lidos. O nosso sistema de escrita é fundamentado nos significantes, por isso os textos produzidos com as letras do alfabeto só podem ser lidos por pessoas que o conhecem.

### A história da escrita

Segundo Cagliari (1989, p. 106), em linhas gerais, a história da escrita pode ser caracterizada “[...] sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente”, em três fases distintas: a fase

pictográfica, a fase ideográfica e a fase alfabética. “**A fase pictográfica** se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Estes aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistos [...] mais recentemente nas histórias em quadrinhos” (CAGLIARI, 1980, p. 107) sem escrita.

Os pictogramas também são exemplos da fase pictográfica. Segundo Cagliari (1989, p. 108), eles “[...] não estão associados a um som, mas a imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade”. **A fase ideográfica**

[...] se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução (CAGLIARI, 1989, p. 108).

Esse tipo de escrita ainda está presente na sociedade atual: sinais de trânsito, sistema numérico, inscrições em banheiros, etc.

A **fase alfabética** se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente dos sons da fala. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética.

Podemos trabalhar com as crianças vários textos que usam as letras do alfabeto e, também, outros textos para mostrar que, na comunicação humana, usamos diversas formas de linguagens. Esse trabalho ajuda a criança a compreender a ideia de símbolo. Segundo Lemle (1989), esse é um conhecimento essencial para o aprendiz da leitura e da escrita. Dessa forma, as crianças aprenderão que nos valem de muitas linguagens que, por sua vez, utilizam signos diferentes. Atualmente, em nossa sociedade, faz-se uso de imagens que se juntam às palavras, ou as substituem, na tentativa de estabelecer uma comunicação mais rápida e eficiente. Nesse contexto, é importante aprofundar o estudo dessas várias possibilidades da linguagem e o significado de cada uma delas em nossa época.

### **Na sala de aula**

Podemos ensinar sobre os sistemas de escrita contando a história da escrita para as crianças. Elas podem vivenciar situações interessantes que as ajudam a entender que podem ler muitos textos ou construir sentidos mesmo antes de conhecer os alfabetos que usamos em nossa sociedade.

### Atividade de estudo e análise

Escolha um livro didático de alfabetização e analise-o respondendo as seguintes questões:

- a) Quem é/são o/s autor/es e o/os ilustrador/es do livro didático?
- b) Procure, na internet ou em outras fontes informações, sobre o autor ou os autores do livro. Registre-as no espaço abaixo.
- c) Qual é a editora que publicou o livro?
- d) O livro trabalha a história da escrita? Se o livro trabalha a história da escrita, descreva em tópicos a proposta apresentada.
- e) Conforme o que foi estudado, você considera a proposta do livro apropriada? Justifique sua resposta.

## 2º conhecimento: história dos alfabetos

O trabalho com os sistemas de escrita é muito importante para que as crianças compreendam a ideia de símbolo. Estudar a história dos alfabetos também contribui para isso. Assim, entender como os seres humanos chegaram a usar letras para escrever ajuda as crianças a compreenderem a natureza cultural e histórica do alfabeto que usamos hoje em nossa sociedade. Portanto, conheceremos a história dos alfabetos, pois esse conhecimento nos ajudará a planejar o nosso trabalho.

De acordo com Cagliari (1999, p. 164), a “[...] escrita começou na Suméria, por volta de 3.100 a.C. A Suméria era um país que existia onde se localiza o Irã e o Iraque, numa região chamada Mesopotâmia, que quer dizer entre rios. Os rios são o Tigre e o Eufrates”.

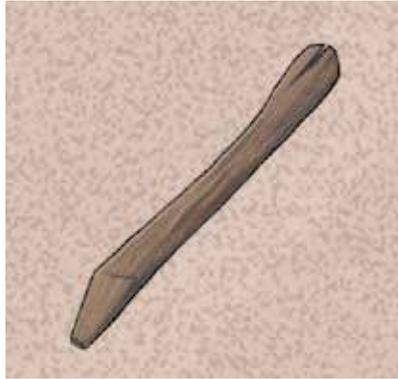
As primeiras escritas surgiram da necessidade que os povos antigos tiveram “[...] de registrar informações e contar fatos” (ZATZ, 1991, p. 24). Dessa forma, as primeiras escritas foram criadas com as funções de registro ou mnemônica e de comunicação. As finalidades da escrita, ao longo da história, foram ampliadas e diversificadas, mas, atualmente, ainda usamos a escrita com essas duas funções.

A escrita cuneiforme, criada pelo povo sumério, é um exemplo de como esse povo buscava realizar seus registros. De acordo com Higiounet (2003, p. 29), a palavra cuneiforme significa “forma de cunha”. Essa escrita tem a forma exterior angulosa e era registrada em argila úmida, utilizando-se um junco cortado obliquamente.

**FIGURA 3:** Escrita cuneiforme: inventada pelos Sumérios



**FIGURA 4:** Estilete utilizado pelos sumérios para escrever em argila úmida



Saber o que essa escrita representa é muito difícil. Há muitas especulações, mas nada conclusivo. Assim, quando os seres humanos passaram a produzir o seu próprio alimento, por meio do plantio e da criação de animais, e começaram a se organizar em grupos, a escrita se tornou necessária e importante. “Era preciso, por exemplo, controlar os rebanhos e, mais tarde, os produtos que iam do campo para a cidade e da cidade para o campo” (ZATZ, 1999, p. 23). Dessa forma, de acordo com Teberosky (1996, p. 21), “[...] o domínio sobre o qual se aplica e a comunicação é o da transação comercial de mercadorias, Mas o registro através da escrita produz como efeito a necessidade de arquivar dados das listas registradas”. Vejamos a escrita que se segue:

**FIGURA 5:** Tabuinha recordando a alocação de cerveja



Fonte: <http://geo5.net/sistemas-de-escrita/>

Na argila, foram escritos pictogramas com um instrumento afiado. Ela foi dividida em quadrados, cada um deles com um produto e uma quantidade. Olson (1997) explica que o símbolo da cerveja é uma jarra sobre uma base pontiaguda. Ela aparece no primeiro quadro ou “casa quadriculada”. A cerveja era uma das bebidas mais populares na Mesopotâmia. As marcas arredondadas expressam as quantidades. “A quantidade é representada por duas formas: uma produzida pela extremidade de um estilete redondo, que poderia representar ‘10’, a outra produzida pela aresta do estilete, que poderia representar as unidades” (OLSON, 1997, p. 89). Esses escritos podem representar o trabalho dos administradores de distribuição das rações ou a circulação e armazenamento de mercadorias, ligando a escrita às atividades comerciais, de controle de produtos, etc.

Conforme Kristeva (1988), apesar de a escrita cuneiforme não ter se transformado em um sistema de escrita alfabética, ela é um exemplo importante das escritas logográficas. Por outro lado, as tabuinhas de argila em que os sumérios faziam a escrita cuneiforme podem ser consideradas os “livros” mais velhos do mundo.

### Escritas logográficas

Os sistemas baseados em palavras são denominados **logográficos**. Vejamos exemplos desse tipo de escrita:

FIGURA 6: Escritas logográficas

	Povo sumério	Povo egípcio	Povo chinês
HOMEM			
BOI			
SOL			
ÁGUA			

Fonte: ZATZ, Lia. Aventura da escrita: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 1991.

Como podem ser observados, os símbolos representam as palavras homem, boi, sol e água. Esses símbolos mantêm ainda semelhanças com os objetos cujas palavras representam. Imaginem, portanto, como é escrever empregando símbolos icônicos para as palavras que usamos em nossa língua.

1) Vamos escolher sinais ou desenhos para representar as palavras da frase abaixo:

**A casa de Maria é amarela.**

2) Agora, escrevam a frase que se segue usando os sinais inventados:

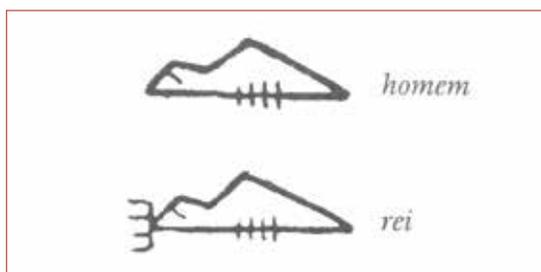
**Maria gosta de brincar em casa.**

3) O que aconteceu? Os símbolos inventados ajudaram a escrever a segunda frase? Por quê?

Os povos antigos tiveram a mesma dificuldade, ou seja, era necessário criar muitos sinais para todas as palavras. Segundo Olson (1997, p. 95), “[...] os dicionários modernos da língua chinesa, o melhor exemplo de uma escrita logográfica [...] relacionam cerca de 50.000 caracteres”.

Na escrita suméria, por exemplo, a necessidade de escrever mais palavras, sem aumentar a quantidade de símbolos, levou à utilização do que foi denominado de *gunu*, ou seja, “[...] traços suplementares reforçando a ideia expressa por um sinal: por exemplo: quatro pequenos traços acrescentados ao desenho da palavra homem lhe darão o sentido de rei” (HIGOUNET, 2003, p. 32). Vejamos a escrita que se segue:

**FIGURA 7:** Uso do *gunu*



Outro artifício criado foi o “agregado lógico” que consistia na justaposição de dois sinais que representavam uma palavra nova. Vamos observar o exemplo:

**FIGURA 8:** Agregado lógico

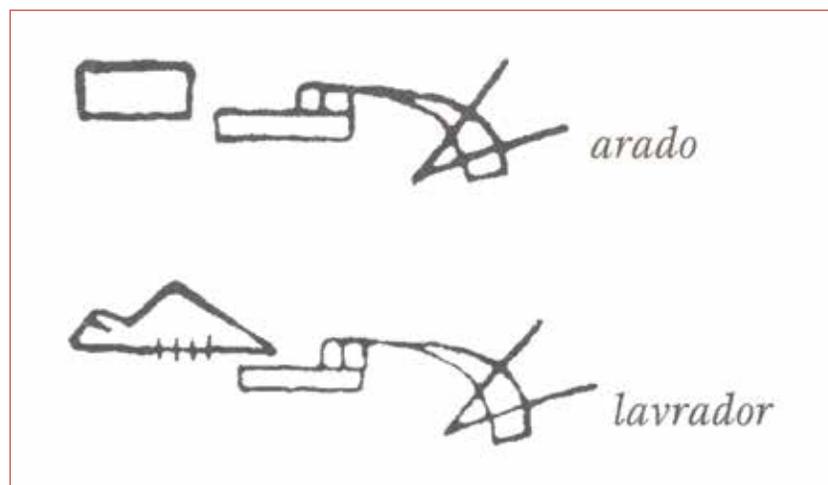


Fonte: HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Desse modo, os símbolos que representavam mulher e montanha juntos passaram a significar escravo.

O povo sumério inventou ainda certos sinais que, colocados diante das palavras, indicavam o seu significado.

**FIGURA 9:** Determinativo



Fonte: HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Dessa forma, segundo Olson (1997, p. 95), nesse tipo de escrita, estavam envolvidos três princípios na formação dos caracteres ou de formação gráfica:

- a) “a facilidade de reconhecimento é aumentada pelo emprego das representações icônicas do objeto”.
- b) a economia, “[...] toma-se emprestado o signo de um objeto para representar outra palavra, ou parte de uma palavra, devido às semelhanças dos sons (o chamado princípio acrofônico ou fonográfico das cartas enigmáticas)”.
- c) “a univocidade, distinguem-se os homófonos, palavras que soam da mesma maneira, mas significam coisas diferentes, por meio de um determinativo não verbalizado indicando a classe semântica a que a palavra pertence”.

### Os silabários

O primeiro silabário que se tem notícia “[...] foi resultado da adaptação de signos logográficos sumérios a uma língua semítica, o acadiano” (OLSON, 1997, p. 57). Assim, com o surgimento dos silabários, os símbolos passam a representar unidades da fala, ou da linguagem. Além disso, antes, “[...] cada pictograma tinha o nome da própria palavra que representava. Nos silabários, os sons prevalecem sobre os significados na designação dos nomes dos caracteres, ficando os significados num plano secundário” (CAGLIARI, 199, p. 166).

Desse modo, são criadas novas denominações para os símbolos consonantais. Nas línguas semíticas, usavam-se apenas três símbolos para representar as vogais (I, U, A). O significado das palavras era inferido a partir do contexto.

O sistema consonantal dos semíticos durou milênios – só a escrita egípcia durou 3 mil anos! É claro que os sistemas não usam apenas um procedimento de representação. A própria escrita egípcia, que era basicamente do tipo consonantal, utilizava também símbolos ideográficos, determinativos semânticos e ideográficos (CAGLIARI, 1999, p. 167).

No século XI a.C., esse tipo de escrita já havia passado por várias transformações e se fixado numa forma definitiva, com apenas 22 caracteres.

### O primeiro alfabeto

Foi exatamente o povo fenício que criou o que podemos chamar de alfabeto. Para chegar a isso, segundo Cagliari (1999, p. 169), os “[...] semitas do Oriente Médio puseram em prática aquela ideia de formar uma escrita com poucos caracteres e com formas gráficas de fácil desenho”. Com essa finalidade, construíram uma lista de palavras, “[...] de tal modo que cada uma delas começasse por um som diferente, tendo, no total, a representação de todas as consoantes no início dessas palavras” (CAGLIARI, 1999, p. 169). Vejamos, no quadro abaixo, algumas das letras, seus significados e sons representados:

**QUADRO 1:** Caracteres do alfabeto fenício

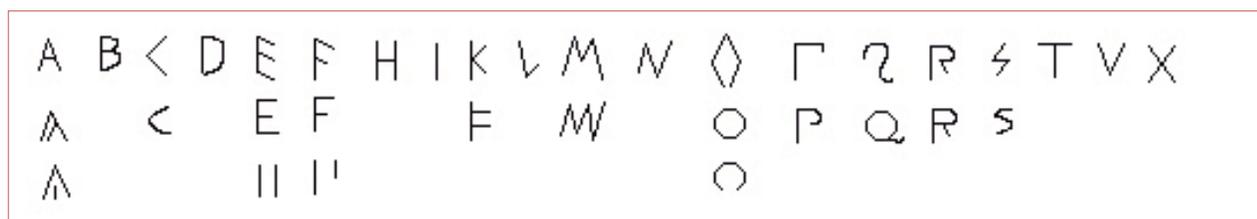
Letra	Nome	Significado	Som
	<i>aleph</i>	Boi	A
	<i>bēth</i>	Casa	B
	<i>gīmel</i>	Camelo	G
	<i>dāleth</i>	Porta	D
	<i>hē</i>	Janela	H

Depois de criados os caracteres (letras), seus nomes, significados e sons que representam, surge o primeiro alfabeto, composto de símbolos que representavam apenas consoantes. Esse sistema passou ainda a ser uma escrita puramente fonética, pois as letras eram símbolos das unidades da língua.

Por volta de 1.300 a.C., os gregos adequaram a escrita fenícia à língua grega. Pela primeira vez, essa escrita foi adaptada a uma língua não semítica.

Muitos dos sinais silábicos do alfabeto semítico se ajustaram à língua dos gregos e podiam ser usados diretamente para representá-la: forma esses as consoantes. No entanto, ao contrário das línguas semíticas, o grego, como o português ou o inglês, é um idioma indo-europeu, no qual as diferenças vocálicas levam à diferenciação léxica: 'mala' tem um sentido diferente de 'mula'. Além disso, há palavras que consistem só em vogais, outras que começam por vogais, e não são raras as palavras com pares de vogais. Para preencher a lacuna, seis caracteres semíticos, representando sons desconhecidos dos gregos, foram usados como empréstimo para representar esses sons vocálicos isolados (OLSON, 1999, p. 101).

Como apontam as teses de alguns estudiosos, o alfabeto latino, que deu origem ao alfabeto usado atualmente, derivou-se do alfabeto grego ocidental. Porém, alguns acreditam que essa derivação é indireta, pois o primeiro alfabeto latino teria sua origem no alfabeto etrusco. Os etruscos, cuja língua é desconhecida, dominaram a Península Itálica nos séculos VII e VI a.C. Vejamos como eram formados os caracteres do alfabeto latino arcaico:



### 3º Conhecimento: nosso alfabeto

A palavra alfabeto, segundo o dicionário de Aurélio (1986, p. 82), significa: “1. Disposição convencional das letras de uma língua. 2. O conjunto dessas letras”. Atualmente, o nosso alfabeto é composto de 26 letras que, combinadas, podem representar o que pensamos, falamos, sentimos e imaginamos. Ele possui muitas variações e, por isso, podemos dizer que existem muitos alfabetos que circulam em nossa sociedade.

As crianças que estão aprendendo a ler e a escrever precisam conhecer os alfabetos de uso mais frequente em nossa sociedade. Por isso, mesmo que elas sejam incentivadas a usar o alfabeto de forma maiúsculo para escrever, não podemos deixar de mostrar, ensinar outros tipos de alfabeto.

Sabemos que, quando as crianças começam a aprendizagem da leitura e da escrita, elas podem não ter as habilidades motoras necessárias à atividade de escrever usando, por exemplo, a letra cursiva que possui traçados difíceis de serem feitos. Desse modo, tendo em vista a necessidade de aprender a escrever escrevendo, é importante que as crianças utilizem, para escrever, um tipo de alfabeto que possui letras com traçado mais simples. O alfabeto de forma maiúscula tem esse tipo de traçado. Entretanto, o fato de elegermos uma letra para escrever não impede as crianças de terem acesso a tipos de alfabeto de uso frequente em nossa sociedade. Para definirmos quais são os alfabetos de uso frequente, basta abrir os jornais, as revistas e os livros que circulam na sociedade e observar os tipos de alfabeto usados. Também a letra cursiva é muito utilizada com finalidades específicas.

Nessa direção, é importante que nós tenhamos, nas salas de aula, afixados em altura condizente com a estatura das crianças, pelo menos quatro tipos de alfabeto: com letras de forma maiúscula e minúscula e com letra cursiva maiúscula e minúscula. Mesmo que as crianças utilizem somente a letra de forma maiúscula para escrever, elas poderão se familiarizar com os diversos tipos de alfabeto, principalmente, em situações de leitura.

### 4º Conhecimento: distinção entre desenho e escrita

Conhecer as diferenças entre desenho e escrita é muito importante para as crianças que estão em fase inicial de alfabetização escolar. Segundo Massini-Cagliari (1999), a diferença entre desenho e escrita reside no modo como representam o mundo. Assim, os desenhos expressam o mundo de forma direta e a escrita de forma indireta. Vejamos as fotografias que se seguem:



Ao observarmos essas duas fotografias, dizemos que é um celular e um telefone. Também as pessoas falantes de outras línguas dirão os nomes desses objetos usando as palavras de sua língua. Se for um falante da língua inglesa, dirá: *celular* ou *phone*. Assim, os desenhos representam diretamente os objetos. Qualquer criança que conhece esses objetos também sabe o que essas imagens ou fotografias representam. Observe, agora, o desenho abaixo.



Os desenhos, assim como as fotografias, representam diretamente os objetos. Se conhecermos os tipos de telefones representados nos desenhos, não será necessário muito esforço para reconhecermos e nomearmos esses desenhos. Assim, os desenhos representam diretamente os objetos. Por isso, eles são, segundo Vigotski (2001), simbolismos de primeira ordem.

Também as palavras faladas são símbolos dos objetos. Quando queremos nos referir a um objeto, não precisamos mostrá-lo ou mostrar o seu desenho. Por exemplo, se quisermos nos referir ao telefone, não é necessário que mostremos o objeto ou o seu desenho. É suficiente pronunciarmos a palavra telefone para que todos saibam qual é o objeto mencionado. Por isso, dizemos que as palavras faladas são símbolos dos objetos. Concionamos que a palavra telefone se refere aos objetos representados nas imagens acima. Nesse sentido, as palavras faladas são símbolos **convencionais** e **arbitrários** dos objetos.

A escrita, por sua vez, representa a linguagem ou as palavras faladas. Portanto, dizemos que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, porque ela representa, indiretamente, os objetos. Vejamos o exemplo para compreendermos melhor o que estamos dizendo.



Então, temos o desenho do objeto telefone. Em seguida, dentro do balão, temos a palavra telefone [telefoni] registrada do modo como nós a pronunciamos. O desenho e a palavra representam o objeto telefone de modos diferentes, pois a palavra é simbólica, arbitrária e convencional. O desenho é simbólico, mas não é convencional e nem arbitrário, porque reproduz as características do objeto. Por fim, temos a escrita da palavra. A escrita representa diretamente os sons que usamos para pronunciar a palavra telefone. Certamente, quando ouvimos a palavra telefone, nos remetemos imediatamente ao significado dessa palavra.

As crianças e nós, leitores, deparamo-nos cotidianamente com desenhos “[...] ora representando objetos ou ideias do mundo, ora como escrita representando a linguagem” (MASSINI–CAGLIARI, 1999, p. 12). As letras também são desenhos, mas desenhos que representam a linguagem. Desse modo, desenho e escrita são sistemas simbólicos, ou seja, eles nos permitem pensar os objetos do mundo na ausência deles. Segundo Vigotski (2001), o desenho é um simbolismo de primeira ordem, porque representa diretamente os objetos do mundo, e a escrita é um simbolismo de segunda ordem, porque representa unidades da linguagem oral.

## 5º Conhecimento: as letras do nosso alfabeto

O trabalho com os sistemas de escrita e com a história do alfabeto ajudam as crianças a compreender a ideia de símbolo e, portanto, a natureza dos sistemas simbólicos usados atualmente. Nesse sentido, outro conhecimento importante é sobre as **letras do alfabeto**, que são unidades gráficas que representam os sons vocálicos e consonantais que constituem as palavras da nossa língua.

## O nome das letras do alfabeto

O nosso alfabeto é composto de 26 letras. De acordo com as Normas Ortográficas da Língua Portuguesa, as letras k, w e y, incorporadas ao nosso alfabeto, são usadas nos seguintes casos especiais:

- a) Em antropônimos/antropônimos originários de outras línguas e seus derivados: *Franklin, frankliniano; Kant, kantismo; Darwin, darwinismo; Wagner, wagneriano; Byron, byroniano; Taylor, taylorista;*
- b) Em topônimos/topônimos originários de outras línguas e seus derivados: *Kwanza, Kuwait, kuwaitiano; Malawi, malawiano;*
- c) Em siglas, símbolos e mesmo em palavras adotadas como unidades de medida de curso internacional: *TWA, KLM; K-potássio (de kalium), W-oeste (West); kg-quilograma, km-quilómetro, kW-kilowatt, yd-jarda (yard); Watt.*

Cada letra do nosso alfabeto tem o seu próprio nome. Entretanto, a definição desses nomes não impede, conforme as normas ortográficas da Língua Portuguesa, que as letras sejam designadas com outros nomes.

a A (á)	h H (agá)	o O (ó)	v V (vê)
b B (bê)	i I (i)	p P (pê)	w W (dáblio)
c C (cê)	j J (jota)	q Q (quê)	x X (xis)
d D (dê)	k K (capa ou cá)	r R (erre)	y Y (ípsilon)
e E (é)	l L (ele)	s S (esse)	z Z (zê)
f F (efe)	m M (eme)	t T (tê)	
g G (gê ou guê)	n N (ene)	u U (u)	

Aprender os nomes das letras ajuda as crianças a conhecer os valores sonoros que muitas delas possuem nas palavras. Por exemplo: quando ensinamos o nome da letra B (bê), as crianças aprendem o som básico que essa letra representa nas palavras *cabelo, berço, bola*, etc. O “[...] h inicial emprega-se: a) Por força da etimologia: *haver, hélice, hera, hoje, hora, homem, humor*. b) Em virtude de adoção convencional: *hã?, hem?, hum!*” (ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA).

Os antigos métodos de soletração tinham uma grande preocupação em ensinar, primeiramente, os nomes das letras. Esse ensino era baseado na repetição, ou seja, todos os dias, em algum momento da aula, o mestre fazia com que as crianças repetissem em coro ou individualmente o nome das letras na ordem em que aparecem no alfabeto. Outras vezes, a

leitura das letras era efetuada sem observar a ordem alfabética para verificar se as crianças haviam memorizado seus nomes.

Obviamente, não pretendemos dar continuidade a esse tipo de prática. Por isso, é muito importante que o ensino do nome das letras ocorra de forma significativa para as crianças. Atualmente, muitos professores aproveitam o fato de as crianças terem interesse em aprender a escrever os seus nomes próprios para ensinar também os nomes das letras. Além disso, existem músicas, jogos e brincadeiras que permitem que essa aprendizagem se desenvolva de forma lúdica.

### Categorização gráfica das letras

Segundo Cagliari (1999, p. 38), não é simples definir o que é letra. Entretanto, “[...] dois aspectos cruciais envolvidos na definição de letra são o gráfico e o funcional”. Trataremos, em primeiro lugar, da categorização gráfica e, no próximo item, da categorização funcional.

As variações gráficas obedecem a padrões estéticos, mas são também controladas pelo valor funcional das letras. Nesse sentido, é necessário que o planejamento de atividades possibilite às crianças refletir sobre a categorização gráfica das letras. Isto é, atividades que lhes permitam compreender que uma letra tem desenhos diferentes. Tomemos a letra B e vejamos algumas de suas formas.



Desse modo, segundo Cagliari (1995), apesar das diferenças na forma gráfica de uma mesma letra, ela tende a seguir o mesmo traçado, ou seja, podemos observar alguns aspectos comuns nas diversas formas das letras. No caso da letra b dos alfabetos minúsculos de forma, observamos uma haste e uma forma arredondada. São esses traços comuns que nos permitem reconhecer essa letra nos diferentes alfabetos.

### Categorização funcional das letras

Apesar de as letras variarem graficamente, elas “[...] têm valores funcionais fixados pela história das letras, pelo processo de adaptação a uma determinada língua e, principalmente, pela ortografia das palavras” (CAGLIARI, 2002, p. 122). Nesse sentido, podemos dizer que o que define uma letra, do ponto de vista funcional, é a **ortografia**.

De acordo com as normas ortográficas, as palavras devem ser escritas observando uma sequência definida de letras. Isto é, ao escrever uma palavra, não podemos usar qualquer letra ou em qualquer posição. Sendo assim, o que determina que a letra b, independentemente da sua forma gráfica, seja chamada de bê é o fato de essa letra representar, de acordo com a nossa ortografia, o som /b/. Desse modo, a categorização funcional está ligada às relações sons-letras e letras-sons que trataremos posteriormente.

### Direção dos movimentos ao escrever as letras

Como sabemos, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo. Entretanto, segundo Cagliari (1998), essa informação pode ter implicações no modo como as crianças traçam as letras. Isto é, elas podem traçar as letras que têm um desenho arredondado observando a direção da escrita, o que produz escritas espelhadas. Por exemplo, ao tentar escrever a letra S da esquerda para a direita, ela ficará invertida. O mesmo ocorre com a letra C. Por isso, sempre que for oportuno, ou seja, sempre que forem observadas escritas “espelhadas”, é importante mostrar para as crianças a direção do traçado das letras.

Os aprendizes da leitura e da escrita precisam entender ainda sobre a necessidade de cuidar da estética das letras. As formas gráficas das letras podem mudar até o limite da convenção, ou seja, até onde as letras possam ser reconhecidas e lidas. É importante, desse modo, ensinar as crianças a traçar adequadamente as letras, respeitando seus padrões estéticos e mostrar, apontando quando os traçados se afastam desses padrões.

Os antigos métodos de alfabetização concretizados nas cartilhas privilegiavam o trabalho com esse aspecto, levando as crianças a realizar inúmeras atividades como a que se segue:

FIGURA 10: Exercício de cartilha



Fonte: Cartilha Caminho Suave

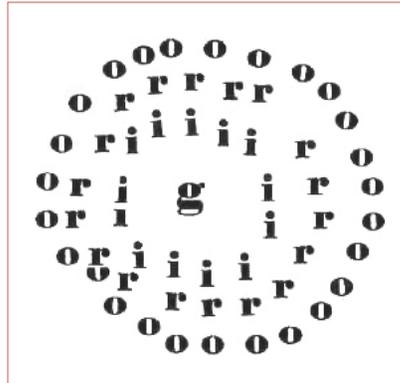
O ensino do traçado das letras não leva à reedição de atividades como a mostrada acima, pois, no início da alfabetização, privilegiamos o uso da letra de forma maiúscula para escrever, e seu traçado deve ser mostrado sempre que as crianças grafarem as letras com formatos que as afastam das convenções definidas pela ortografia.

## **6º Conhecimento: compreensão da direção convencional da escrita**

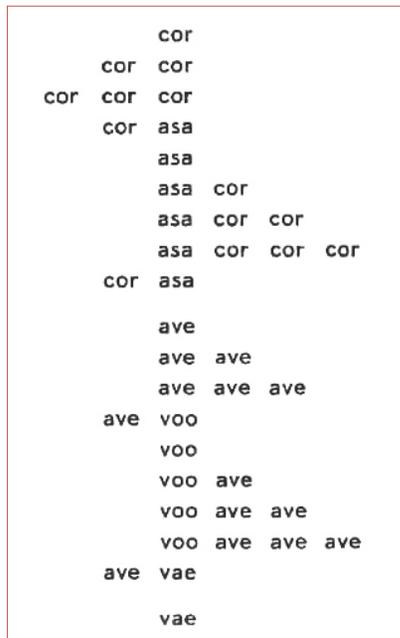
Na língua portuguesa, de modo geral, escrevemos da direita para a esquerda e de cima para baixo. Essas regras, segundo Zatz (1991, p. 40), “[...] foram sendo estabelecidas aos poucos e de formas diferentes para as diversas línguas. O objetivo de estabelecer regras foi sempre o de facilitar a tarefa de escrever e de ler”. De acordo com a autora, os egípcios e os gregos escreviam em várias direções. No entanto, com o tempo, os gregos “[...] estabeleceram a regra de escrever e ler em linhas horizontais, de cima para baixo e da esquerda para a direita, que é como nós escrevemos e lemos” (ZATZ, 1991, p. 40).

Assim, a direção da escrita é, também, um elemento diferenciador dos sistemas de escrita. Ela é uma convenção, ou seja, segue padrões partilhados por usuários de um determinado sistema e, também, foi sendo alterada ao longo da história. Para nós, que lemos e escrevemos, os princípios que regem a direção da escrita não trazem dificuldades, mas, para os aprendizes da leitura e da escrita não é assim e, por isso mesmo, eles devem ser ensinados. As crianças precisam compreender que, convencionalmente, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo. No entanto, precisamos ensinar ainda que a direção da escrita se altera de acordo com o gênero textual.

Desse modo, é importante que as crianças aprendam a direção convencional da leitura e da escrita, mas é igualmente importante que elas possam analisar outras disposições da escrita em trabalhos artísticos, em tabelas e em outros gêneros. Vejamos, por exemplo, os seguintes poemas concretos. A sua composição segue direções muito diferentes das convencionais.



a) Poema concreto Giro, de Marcelo Moura, cuja diagramação “congela” o sentido de girar (um substantivo (trans)formado em verbo, virtualmente):



b) Poema concreto de Wladimir Dias Pino, geometrizando a paisagem de aves em “movimento” (estático na superfície do papel):

É necessário ainda que as crianças aprendam sobre a organização dos textos em alguns suportes. Um dos primeiros suportes textuais que elas usam na escola são os livros e os cadernos. Estes comportam uma multiplicidade de gêneros textuais que podem ser escritos e lidos em diferentes direções. Entretanto, grande parte dos textos escritos nos cadernos escolares ocupa a frente e o verso das folhas. São escritos dentro das margens que são indicadas, às vezes, com cor diferente das linhas, a partir da margem esquerda. Aprender a fazer uso do caderno é muito importante para as crianças, pois, enquanto não tivermos computadores para cada aluno na sala de aula, ele, conforme assinala Toquinho, em sua música intitulada *Caderno*, é um suporte que irá acompanhar as crianças em toda a sua vida escolar.

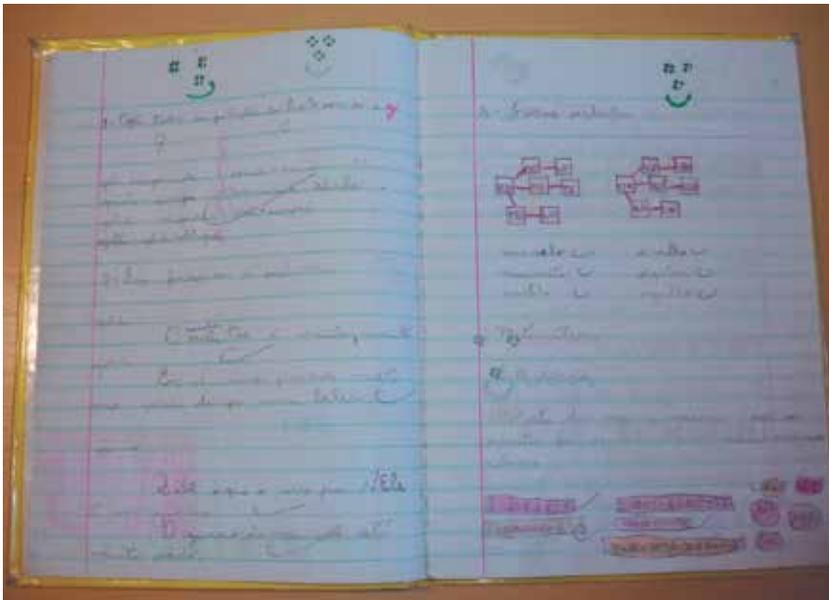
Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-á-bá  
Em todos os desenhos coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel [...]

Foto 3: Folhas do caderno de Luana – 1ª série do Ensino Fundamental



Acervo pessoal de Cláudia Maria Mendes Gontijo

Foto 4: Folhas do caderno de Luana – 1ª série do Ensino Fundamental



Acervo pessoal de Cláudia Maria Mendes Gontijo

Sendo assim, precisamos discutir com as crianças a direção da escrita e como é a sua sequência nas folhas do caderno para a maioria dos textos escolares. Na alfabetização, uma atividade que contribui para o aprendizado da orientação convencional da escrita é a leitura em voz alta pelo professor ou pela professora, assinalando, com o dedo ou com uma régua (no quadro), as linhas dos textos que lê, para que os alunos observem a direção da leitura.

Nesse caso, as crianças têm um modelo que permite a observação da relação existente entre o que se lê e o texto escrito. Progressivamente, elas aprendem que os textos podem ocupar linhas inteiras ou parte delas, podem ser organizados em colunas, etc.

## 7º Conhecimento: símbolos utilizados na escrita



As letras representam as consoantes e as vogais, ou seja, os segmentos fonéticos. Porém, não usamos apenas letras para escrever um texto. Utilizamos, ainda, sinais de pontuação que servem para orientar a entonação e a prosódia. Assim, os sinais de pontuação, recursos específicos da linguagem escrita, servem para marcar até mesmo os silêncios presentes na oralidade. É verdade que não conseguem marcar as características da oralidade de maneira precisa, mas ajudam bastante na leitura dos textos, isto é, na construção de sentidos de um texto. A presença desses sinais na escrita não passa despercebida aos olhos infantis que tendem a considerá-los letras que ainda não conhecem. Por isso, é muito importante que apontemos para as crianças esses sinais, esclarecendo a função que exercem no processo de construção de sentidos do texto.

Para que possamos compreender a função dos sinais de pontuação no trabalho de construção de sentidos do texto e, portanto, na leitura, observemos as seguintes atividades.

## Atividade de estudo:

1) Leia o texto que segue:

### A importância da pontuação

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Pediu papel e caneta.

Escreveu assim:

“Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.”

Morreu antes de fazer a pontuação. A quem deixava ele a fortuna?

Eram quatro concorrentes: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os desca-  
misados da cidade.

Adaptado de VENTURA, Amaro; LEITE, Roberto Augusto Soares.  
Comunicação/Expressão em língua nacional – 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973. p. 84

2) Escolha um dos concorrentes à herança e se coloque no lugar dele para pontuar o texto.

3) Explique os motivos que o levou a pontuar da forma acima.

4) Leia os textos que se seguem e observe como foram pontuados. Qual dos possíveis herdeiros pontuou cada um dos textos?

a) Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. \_\_\_\_\_

b) Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. \_\_\_\_\_

c) Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. \_\_\_\_\_

d) Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres. \_\_\_\_\_

Além dos sinais de pontuação, segundo Cagliari (1998, p. 128), usamos na escrita os acentos. Estes marcam “[...] variações da qualidade das vogais, mostrando se são abertas ou fechadas”. Usamos ainda o til (~), que serve para marcar a nasalidade da vogal A, porém nem toda nasalização dessa vogal é indicada com esse sinal. Por exemplo: na palavra manga, o “n” funciona como símbolo de nasalização do “a”

## 8º Conhecimento: compreender a finalidade de segmentação dos espaços em branco

Tanto a fala como a escrita são produzidas em uma sequência linear, porém essa linearidade ocorre de forma diferente na fala e na escrita. Na fala, não existem, como na escrita, separações regulares entre as palavras, exceto em situações marcadas pela entonação do falante. Nesse sentido, não conseguimos distinguir na fala limites nitidamente marcados entre as palavras.

Já na escrita, a separação entre as unidades que denominamos palavras são marcadas por espaços em branco. Isso não quer dizer, no entanto, que as palavras sempre foram separadas dessa maneira. A delimitação das palavras, na escrita, com espaços em branco, somente passou a ser utilizada tardiamente. Conforme aponta Cagliari (2002, p. 116), “[...] até a Idade Média, não havia num texto a preocupação com a separação das palavras ou com a colocação de sinais de pontuação”.

Pelo fato de a separação das palavras ser uma convenção, as crianças não podem compreender sozinhas o que significam os espaços em branco colocados entre os conjuntos de letras que formam as palavras escritas. Por isso, é importante chamarmos a sua atenção para essa característica da escrita.

## 9º Conhecimento: relações entre sons e letras e letras e sons

Apresentaremos, agora, uma proposta de trabalho que leva em conta as relações sons e letras e letras e sons. Após estudarmos a proposta, podemos compará-la com a do livro didático de alfabetização analisado. Para sua construção, procuramos nos basear no livro de autoria de Miriam Lemle, intitulado *Guia teórico do alfabetizador*. Essa autora sugere um ensino que se inicia pelas relações mais simples, ou seja, pelas letras e sons que possuem correspondência biunívoca. Não há, de acordo com a proposta, uma preocupação em ensinar as vogais separadamente das consoantes.

Assim, conforme a proposta, ensinaremos:

- 1) Letras e sons que possuem relação biunívoca
- 2) Letras que representam diferentes sons segundo a posição
- 3) Sons que representam diferentes letras de acordo a posição
- 4) Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos

A proposta não apresenta os seguintes dígrafos: *lh* (ele-agá) *enh* (ene-agá), mas pensamos que poderá nos auxiliar na organização do trabalho na sala de aula. Além disso, eles podem ser incorporados quando organizamos o nosso trabalho.

### 1) Letras e sons que possuem relação biunívoca

A partir de adaptações dos quadros apresentados no livro de Lemle (1989), consideramos que as letras e sons que possuem correspondência biunívoca estão descritas no Quadro 4:

**QUADRO 4:** Correspondência biunívoca entre sons e letras

Letras	P	B	F	V	a
Sons	/p/	/b/	/f/	/v/	/a/

As primeiras letras e sons ensinados para as crianças possuem correspondências biunívocas. Isto é, cada letra representa um único som e cada som é representado por uma única letra. Nesse caso, as letras são lidas de uma única maneira e os sons são escritos com apenas uma letra. Assim, as letras e os sons considerados mais fáceis são aqueles que mantêm relação biunívoca entre si.

#### Atividade de análise e estudo

*Análise dos livros didáticos de alfabetização*

Retomando a análise iniciada anteriormente:

- a) Quais são as primeiras consoantes ensinadas?
- b) A proposta apresentada neste caderno aponta para o ensino dessas consoantes? Por quê?

## 2) Letras que representam diferentes sons segundo a posição

Após percebermos que as crianças aprenderam as letras e sons que possuem correspondência biunívoca, podemos iniciar o ensino de letras que representam diferentes sons de acordo com a posição. O quadro a seguir apresenta as letras e sons que possuem esse tipo de relação:

**QUADRO 5:** Uma letra representando diferentes sons segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s]	Início de palavra	Sala,
	[z]	Intervocálico	casa, duas horas
m	[m]	Antes de vogal	mala, leme
	(nasalidade da vogal precedente)	Depois de vogal e diante de p e b	campo, sombra
n	[n]	Antes de vogal	nada, navio
	(nasalidade da vogal precedente)	Depois da vogal	ganso, tango
l	[l]	Antes da vogal	bola, lua
	[u]	Depois da vogal	calma, salto
t	[t]	Antes de a, e, o, u	Teto
	[tʃ]	Antes da vogal i	Tia
d	[d]	Antes de a, e, o, u	Dado
	[dʒ]	Antes da vogal i	Dia
e	[e] ou [ɛ]	Não final	dedo, pedra
	[i]	Final de palavra	padre, doce
o	[o] ou [ó]	Não final	bolo, cova
	[u]	Final de palavra	bolo, amigo

É importante observar que o Quadro 5 apresenta os diferentes modos como uma letra pode ser pronunciada de acordo com a sua posição na palavra. É necessário notar ainda que esse quadro não esgota todas as possibilidades de pronúncias das letras, mas nos auxilia a organizar o trabalho com as crianças nas salas de aula de alfabetização.

O ensino das informações organizadas no quadro pode ser conduzido sistematicamente, pois não são relações simples de serem aprendidas e

ensinadas. Para que estejamos em condições de ensinar essas relações, vivenciaremos alguns trabalhos de pesquisa que nos ajudarão a compreendê-las adequadamente.

## Atividade

### *Trabalho de pesquisa*

Material necessário: jornais ou revistas velhas.

#### 1) Vamos estudar a letra **S**

- a) Que sons ela tem nas palavras **s**ala e **s**asa?
- b) A letra **S** tem o mesmo som nessas palavras?
- c) Agora, recorte, de jornais e revistas, palavras em que a letra **S** aparece na mesma posição de sala e casa e cole no espaço abaixo.

Sala	Casa

- d) Consulte o **Quadro 5** e escreva a regra que explica o uso da letra **S** nas palavras acima.
- e) Agora, vamos realizar o mesmo trabalho com todas as letras que aparecem no **Quadro 5**. Use seu caderno de registros.

#### 3) Sons que representam diferentes letras segundo a posição

No quadro a seguir, apresentamos os sons que representam diferentes letras de acordo com a posição desta última na palavra. Desse modo, o quadro nos ajuda a compreender as regras que explicam por que uma mesma letra representa diferentes sons. Assim, o ensino dessas relações permite, por exemplo, ao aprendiz da escrita compreender que, ao escrever o som [k], podemos usar a letra c e o dígrafo qu (quê-u), pois a ortografia da língua portuguesa define que, diante das vogais a, o, u, normalmente, escrevemos a letra c, mas, diante das vogais e, i, escrevemos o dígrafo qu.

**QUADRO 6:** Um som representado por diferentes letras segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[ k ]	c	Diante de a, o, u	caneta, carrancudo
	qu	Diante de e, i	queijo, quiabo
[ g ]	g	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo
	gu	Diante de e, i	paguei, guitarra
[ i ]	i	Posição acentuada	pino, livro
	e	Posição átona em final de palavra	norte, doce
[ u ]	u	Posição acentuada	lua, Luana
	o	Posição átona em final de palavra	bolo, amigo
[ R ] (r forte)	rr, r	Intervocálico	Carro, caro
	R	Outras posições	rua, carta, honra
[ ðw ]	ão	Posição acentuada	portão, cantarão
	am	Posição átona	cantaram
[ ku ]	qu	Diante de a, o, e, i	aquário, quota, cinquenta, equino
	cu	Outras	frescura, piracuru
[ gu ]	gu	Diante de e, i	aguenta, sagui
	gu	Outras	água, agudo

Como apontamos, os quadros não esgotam, segundo Lemle (1989, p. 20), “[...] as informações sobre relações som-letra e letra-som previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil”. Ainda de acordo com essa autora, muitos alunos, no período de alfabetização, questionam por que não podem escrever como falam. Muitas vezes, os professores respondem que é porque falamos errado. Entretanto,

Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som não são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a autoestima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para achatá-la,

amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios (LEMLE, 1989, p. 20-21).

Por isso, se o trabalho de alfabetização é organizado considerando a necessidade de ensino das relações entre som-letra e letra-som, contribuímos para que não se cometa com as crianças e com relação à sua comunidade o equívoco, o desrespeito e o erro político apontados pela autora.

### Atividade

- 1) Com o propósito de compreender as relações expostas no Quadro 6. Escolha para desenvolver a sua pesquisa e sistematização, uma das relações apresentadas no quadro.

Material necessário: jornais ou revistas velhas.

- a) Que som você escolheu?  
b) Escolha duas palavras de uso comum na sua comunidade linguística em que os sons aparecem nas posições indicadas no Quadro 2 e escreva-as no espaço a seguir:

- c) Procure, em jornais e revistas velhas, palavras em que os sons aparecem nas mesmas posições das palavras escritas acima. Disponha as palavras em colunas.  
d) Retome o Quadro 6 e explique o uso das letras.

#### 4) Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos

Apresentamos agora o último tipo de relação possível entre sons e letras. De acordo com Lemle (1989, p. 23), é um tipo de relação mais difícil, pois “[...] duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes”. Assim, essas relações são ensinadas cuidadosamente.

**QUADRO 7:** Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[ s ]	Intervocálico	s	mesa
		z	certeza
		x	exemplo
[ s ]	Intervocálico diante de a, o, u	ss	russo
		ç	ruço
		sc	cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss	posseiro, assento
		c	roceiro, acento
		sc	asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s	balsa
		ç	alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s	persegue
		c	percebe
	Diante de consoante	s	espera, testa
		x	expectativa, texto
	Fim da palavra	s	funis, mês, Taís
		z	atriz, vez, Beatriz
[ š ]	Diante de vogal	ch	chuva, racha
		x	taxa
[ ž ]	Diante das vogais a, e, i, o, u	j	jeito, janela
	Diante de e, i	g	gente, bagageiro
[ u ]	Fim de sílaba	u	céu, chapéu
		l	mel, papel
Zero	Início de palavra	zero	ora, ovo
		h	hora, homem

Segundo Lemle (1989), ninguém escapa da insegurança ao escrever palavras que não conhece, pois, quando mais de uma letra pode representar o mesmo som em contextos idênticos, a questão é de ortografia. Nos casos expostos no Quadro 4, a organização sistemática do ensino é fundamental. Também é necessário o fornecimento às nossas crianças de respostas corretas às suas perguntas.

Desse modo, se alguma criança nos questiona por que a palavra *chinel* é escrita com *ch* e a palavra *xícara* é escrita com *x*, precisamos ensinar e mostrar que, nessa situação, as duas letras estão aptas a representar o som [ʃ], mas a ortografia definiu que, na primeira palavra, o som é representado pelo dígrafo *ch* e, na segunda, pela letra *x*. Por isso mesmo, devemos estar atentos ao registro desse som, perguntar sempre que tivermos dúvidas ou mesmo consultar o dicionário. Porém, se somos questionados pelas crianças sobre a grafia do som em uma dessas palavras, precisamos responder imediatamente ao questionamento, dizendo qual é a letra a ser usada. Pedir à criança para pensar e descobrir qual letra deve ser usada, quando ela nunca escreveu ou nem conhece a palavra, é um equívoco.

### Atividade de estudo

Considerando que, para conduzirmos o ensino dessas relações, precisamos saber exatamente quais os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação de mesmo som. Realize atividades de pesquisa com as letras do Quadro 4. Apresente o resultado de sua pesquisa no encontro presencial.

Desse modo, temos uma organização geral do ensino das relações entre som-letra e letra-som. Acreditamos que poderemos conseguir melhores resultados na alfabetização trabalhando essas relações integradamente ao trabalho de produção de textos, de leitura e, ainda, tornando o lúdico parte integrante das propostas.

A proposta de alfabetização trabalhada tem como unidade de ensino o texto. Acentuamos que ela se difere das propostas em que o texto é apenas pretexto para o ensino das unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) e, também, compreende que o trabalho com as relações entre sons e letras promove a reflexão sobre a língua que as crianças utilizam em seu cotidiano.

## Varição linguística

Trataremos, finalmente, de um último assunto para que possamos construir atitudes positivas diante do modo como as crianças falam. Como já comentado, às vezes, por falta de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, costumamos considerar que falamos errado e que somente a escrita é correta. Esse é um grave equívoco, mesmo porque há grandes poetas que escrevem seus poemas como se estivessem falando.

Poetas niversitários, Poetas da Cademia, De rico vocabulário Cheio de mitologia; Se a gente canta o que pensa, Eu quero pedir licença, Pois mesmo sem português Neste livrinho apresento O prazê e o sofrimento De um poeta componês.	No premêro livro havia Belas figuras na capa, E no começo se lia: A pá — O dedo do Papa, Papa, pia, dedo, dado, Pua, o pote de melado, Dá-me o dado, a fera é má E tantas coisa bonita, Qui i meu coração parpita Quando eu pego a recordá.
Eu nasci aqui no mato, Vivi sempre a trabaia, Neste meu pobre recato, Eu não pude estudá. No verdô de minha idade, Só tive a felicidade De dá um pequeno insaio In dois livro iscritô, O famoso professô Felisberto de Carvaio.	Foi os livro de valô Mais maió que vi no mundo, Apenas daquele autô Li o premêro e o segundo; Mas, porém, esta leitura, Me tiro da treva escura, Mostrando o caminho certo, Bastante me protegeu; Eu juro que foi Jesus deu Sarvação a Felisberto. [...]

(PATIVA DO ASSARÉ. *Cante lá que eu canto cá*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 17–20).

Os poetas podem fazer uso do que é denominado *licença poética*, ou seja, na poesia, assim como nas comunicações cotidianas, há liberdade para cometer desvios, no caso do texto escrito, à norma ortográfica. Esses desvios permitem a aproximação dos textos escritos da linguagem falada. O recurso utilizado pelo poeta Patativa do Assaré nos aproxima do falar cearense.

Se um dos objetivos da alfabetização é garantir que as crianças façam uso de textos orais e escritos em diversas situações sociais, é preciso que a escola fique

aberta à pluralidade de discursos existentes na sociedade. Segundo Travaglia (1996, p. 41), uma das dimensões dessa pluralidade são as variedades linguísticas. Entretanto, de acordo com esse autor, apesar de reconhecermos a existência dessas variedades, costumamos considerá-las numa “[...] escala valorativa, às vezes, até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc.”.

Dessa maneira, como disse Lemle (1989), estigmatizamos aqueles que trocam na fala o l pelo r como na palavra planeta/praneta, não pronunciam o som i em palavras como salário/salario, etc. Porém, conforme a autora, “[...] é uma falha profissional compartilhar desses preconceitos e dar mostras de assumir essa maneira de valorizar e desvalorizar as características das falas das pessoas” (LEMLE, 1989, p. 35).

Queremos que as nossas crianças aprendam a fazer uso da linguagem para se posicionarem diante das injustiças sociais e não alcançaremos tal objetivo formativo se menosprezarmos os seus modos de dizer.

### Leituras complementares

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1989.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

OLSON, David. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita: história do desenho que virou letra**. São Paulo: 1991.



Como vimos no capítulo III, a Fonética e a Fonologia contribuem para compreensão de características importantes da fala. A compreensão dessas características é essencial em dois sentidos: a) contribui para o entendimento da natureza dos erros ortográficos cometidos pelas crianças, após o momento que adquirirem o domínio do caráter alfabético da escrita; b) ajuda a construir alternativas de intervenção pedagógica para que a escrita infantil se aproxime, cada vez mais, da escrita convencional.

## Os tipos de erros ortográficos

No Capítulo II, estudamos o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1989). Essas autoras mostraram a evolução da escrita infantil, isto é, o percurso trilhado pelas crianças até compreenderem que os segmentos gráficos (letras do alfabeto) representam unidades sonoras (fonemas). Essa compreensão é fundamental para que a criança continue a progredir na aprendizagem da escrita e, por isso, marca o início de novas aprendizagens. Porém, a criança aprendeu que as letras são usadas para representar a fala, mas não sabe ainda que existem regras reguladoras das relações entre os sons e as letras no nosso sistema de escrita e, por isso, escreve muitas palavras do mesmo modo que as pronuncia.

Cagliari (1989) apresenta uma análise dos erros cometidos por crianças ao escrever textos. Essa análise pode ser útil para todas os professores que procuram compreender a lógica subjacente aos erros cometidos pelas crianças, pois mostra que elas esforçam-se para entender as regras que regulam a escrita, mesmo quando não escrevem de acordo com os padrões ortográficos.

O autor agrupou os erros em onze categorias: “[...] transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos” (p. 138).

As categorias criadas por Cagliari (1989) serão detalhadas e indica-se o livro do autor<sup>16</sup> para que observem os exemplos que ilustram cada categoria. É importante esclarecer que Cagliari (1989) analisou uma amostra de textos produzida por crianças que vivem em diferentes regiões do País. Desse modo, existem exemplos citados pelo autor que não são adequados à realidade linguística das crianças que frequentam as suas salas de aula. Além disso, ao analisar os textos das crianças, poderão ser encontrados erros que não se enquadram na classificação proposta pelo autor.

### Transcrição fonética

Esse erro se caracteriza pela transcrição da própria fala. Segundo Cagliari (1989), eles ocorreram com maior frequência se comparados com os outros na amostra de textos analisados em seu trabalho. Entretanto, quando a professora, desde o início da alfabetização, ensina que as relações entre sons e letras são arbitrárias e, portanto, não são motivadas foneticamente, esses erros tendem a desaparecer com certa facilidade.

## Uso indevido de letras

Trata-se de um tipo de erro que resulta, de acordo com Cagliari (1989, p. 140), do fato de a criança “[...] escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra”. As crianças, por exemplo, ao escrever uma palavra que possui o som [s] que deve ser representado pelas letras **SS**, optam por grafar apenas um **S**. Essa opção decorre da falta de conhecimento das convenções que regem a escrita correta de palavras.

### Hipercorreção

Esse erro caracteriza-se pela aplicação em uma palavra de uma regra aprendida não aplicável a ela. Por exemplo, ensina-se às crianças que o som [i] em final de palavra pode ser representado também pela letra **E**.

---

16 CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1989. cap. 3.

A criança passa, então, a escrever a letra **E** para representar o som [ i ] em situações em que a letra **I** deve ser usada.

## **Modificação da estrutura segmental das palavras**

Conforme Cagliari (1989), esses erros são de trocas, acréscimos, supressão e inversão de letras. As trocas ocorrem em duas situações: entre os pares surdos e sonoros e entre letras que possuem o desenho semelhante, como é caso de m e n. Os erros por acréscimo e supressão de letras demonstram que as crianças ainda não dominam com segurança as letras que devem ser usadas para representar os fonemas que compõem uma sílaba.

## **Juntura intervocabular e segmentação**

No início da alfabetização, as crianças escrevem sem colocar espaços em branco entre as palavras. Esse fenômeno que aparece na escrita infantil é denominado juntura intervocabular e ocorre na fala. Nós não pronunciamos as palavras uma a uma, separadamente; por isso, as crianças escrevem estabelecendo junções entre palavras. Em outros casos, elas colocam separações indevidas ao segmentar as palavras de uma frase.

## **Forma morfológica diferente**

Segundo Cagliari (1989, p. 143), esse tipo de erro decorre do fato de algumas palavras, usadas em uma determinada variedade dialetal, terem “[...] características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica”. É o caso da palavra lembrar; muitas crianças registram “alembrar”, pois é assim que pronunciam.

## **Forma estranha de traçar as letras**

Esse tipo de erro está relacionado, por exemplo, com o uso da letra cursiva. Essa letra possui traçados difíceis para uma criança que está iniciando a alfabetização. Por isso, às vezes, o traçado inadequado produz interpretações também inadequadas por parte de quem lê.

## Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas

Esse é um tipo de erro muito comum nos textos das crianças, principalmente no uso das letras maiúsculas. Muitas vezes, é consequência do fato de os professores não se preocuparem em trabalhar essa questão nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental. É possível verificar, por exemplo, em textos de criança, o uso de maiúsculas cada vez que ela inicia os registros em uma linha ou para grafar o pronome pessoal Eu etc.

## Acentos gráficos e sinais de pontuação

Pode-se dizer que esses dois tipos de erros também ocorrem com muita frequência nos textos das crianças. Observa-se que elas usam os acentos e os sinais de pontuação aleatoriamente nos textos. Na verdade, elas percebem que o sistema de escrita do português utiliza, além das letras, esses sinais e passam a fazer uso deles sem saber como utilizá-los adequadamente.

## Problemas sintáticos

Dizem respeito aos problemas de “[...] natureza sintática, isto é, de concordância, de regência, mas que na verdade denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia” (CAGLIARI, 1989, p. 143). Dessa forma, muitas vezes, esses erros refletem os modos de falar de uma determinada comunidade linguística.

### Atividade de estudo

#### *Análise de texto infantil*

Escolha um texto de criança para elaborar a análise dos erros cometidos.

- a) Liste os erros cometidos.
- b) Classifique, explique e apresente uma justificativa plausível para a ocorrência de cada tipo encontrado.

### Leitura complementar

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização 8 Linguística. São Paulo: Scipione. 2003.



**Laboratório  
de Design Instrucional**

**TIPOGRAFIA** Milo Pro, Milo Serif Pro,  
Cronos Pro e Antonio

**CAPA** papel supremo 300g/m<sup>2</sup>

**MIOLO** papel Offset 90g/m<sup>2</sup>

**IMPRESSÃO**





ISBN 978-85-63765-43-7

