



Alfabetização e LETRAMENTO

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
CEAD/UDESC/UAB

Centro de Educação a Distância
Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Aberta do Brasil

Alfabetização e LETRAMENTO

FLORIANÓPOLIS
CEAD/UDESC/UAB

1ª edição - Caderno Pedagógico

Alfabetização e Letramento

Governo Federal	Presidente da República Dilma Rousseff Ministro de Educação Aloizio Mercadante Oliva Presidente da CAPES Jorge Almeida Guimarães Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior Jorge Rodrigo Araújo Messias Diretor de Regulação e Supervisão em Educação a Distância Hélio Chaves Filho Diretor de Educação a Distância da CAPES/MEC João Carlos Teatini de Souza Clímaco
Governo do Estado de Santa Catarina	Governador João Raimundo Colombo Secretário da Educação Eduardo Deschamps
UDESC	Reitor Antonio Heronaldo de Sousa Vice-Reitor Marcus Tomasi Pró-Reitor de Ensino de Graduação Luciano Hack Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade Mayco Morais Nunes Pró-Reitor de Administração Vinícius A. Perucci Pró-Reitor de Planejamento Gerson Volney Lagemann Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Leo Rufato
Centro de Educação a Distância (CEAD/UAB)	Diretor Geral Marcus Tomasi Diretora de Ensino de Graduação Fabíola Sucupira Ferreira Sell Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação Lucilene Lisboa de Liz Diretora de Extensão Patrícia Montanari Giraldi Diretor de Administração Ivair de Lucca Chefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC Isabel Cristina da Cunha Subchefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC Vera Márcia Marques Santos Secretária de Ensino de Graduação Rosane Maria Mota Coordenadora de Estágio Vera Márcia Marques Santos Coordenador UDESC Virtual Luiz Fabiano da Silva Coordenador Geral UAB Estevão Roberto Ribeiro Coordenadora Adjunta UAB Gabriela Maria Dutra de Carvalho Coordenadora de Curso UAB Carmen Maria Cipriani Pandini Coordenadora de Tutoria UAB Ana Paula Carneiro Secretaria de Curso UAB Elizabeth Maes Savas

Copyright © UDESC/CEAD/UAB <2012>

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

Altino José Martins Filho
Fabíola Sucupira Ferreira Sell
Lucilene Lisboa de Liz
Lourival José Martins Filho

Alfabetização e **LETRAMENTO**

Caderno Pedagógico
1ª edição

Florianópolis



DIOESC

Diretoria da Imprensa Oficial
e Editora de Santa Catarina

2012

Professores autores

Altino José Martins Filho
Fabiola Sucupira Ferreira Sell
Lucilene Lisboa de Liz
Lourival José Martins Filho

Design instrucional

Ana Cláudia Taú

Professora parecerista

Fabiana Giovani

Projeto instrucional

Ana Cláudia Taú
Carla Peres Souza
Carmen Maria Pandini Cipriani
Daniela Viviani
Melina de la Barrera Ayres
Roberta de Fátima Martins

Projeto gráfico e capa

Elisa Conceição da Silva Rosa
Sabrina Bleicher

Diagramação

Albert Fischer Günther

Revisão de texto

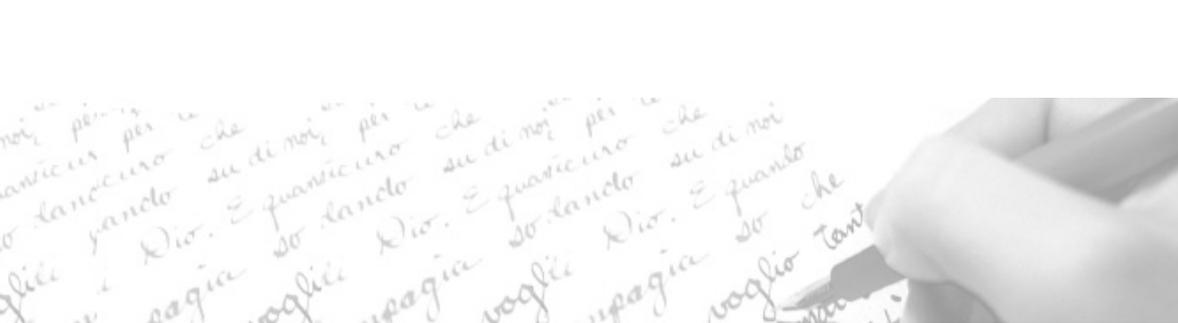
Aline Cassol Daga
Guilherme Henrique May

M379a Martins Filho, Altino José
Alfabetização e letramento: caderno pedagógico / Altino José
Martins Filho et al ; design instrucional Ana Cláudia Taú – Florianópolis :
UDESC/CEAD/UAB, 2012. 132 p. : il. ; 28 cm

Inclui Bibliografia
ISBN: 978-85-64210-47-9

1. Linguística. – 2. Alfabetização. – 3. Letramento. – 4. Educação a
distância. – I. Sell, Fabiola Sucupira Ferreira. – II. Liz, Lucilene Lisboa. –
III. Martins, Lourival José. – IV. Taú, Ana Cláudia. – V. Título.

CDD: 410 - 20 ed.



Apresentação	7
Introdução	9
Programando os estudos	11
CAPÍTULO 1	
Oralidade, Letramento e Cultura Escrita	15
Seção 1 - Oralidade e as práticas sociais da escrita: a dimensão social da linguagem	16
Seção 2 - Letramento e alfabetização	20
Seção 3 - Concepções e modelos de letramento	38
CAPÍTULO 2	
Teorias de aquisição e aprendizagem da linguagem	37
Seção 1 - Behaviorismo	40
Seção 2 - Inatismo	44
Seção 3 - Cognitivismo construtivista	50
Seção 4 - Sociointeracionismo	53
CAPÍTULO 3	
Aprendizagem da língua escrita: aspectos linguísticos	63
Seção 1 - Aprendizagem da escrita: pressupostos introdutórios	64
Seção 2 - O que é preciso saber para aprender a ler e escrever: aspectos linguísticos	72
CAPÍTULO 4	
Alfabetização e Prática Pedagógica	85
Seção 1 - Alfabetização e Infância	86
Seção 2 - Alfabetização no contexto da Educação Infantil	91
Seção 3 - Alfabetização no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental	102
Seção 4 - Alfabetização e possibilidades metodológicas	108
Considerações finais	117
Conhecendo os professores	119
Comentários das atividades	121
Referências	125
Referências das figuras	129

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo o Caderno Pedagógico da disciplina de **Alfabetização e Letramento**. Ele foi organizado, didaticamente, a partir da ementa e objetivos que constam no Projeto Pedagógico do seu Curso Pedagogia a Distância da UDESC.

Esse material foi elaborado com base na característica da modalidade de ensino que você optou para realizar o seu percurso formativo – o ensino a distância. É um recurso didático fundamental na realização de seus estudos; organiza os saberes e conteúdos de modo a que você possa estabelecer relações e construir conceitos e competências necessárias e fundamentais a sua formação.

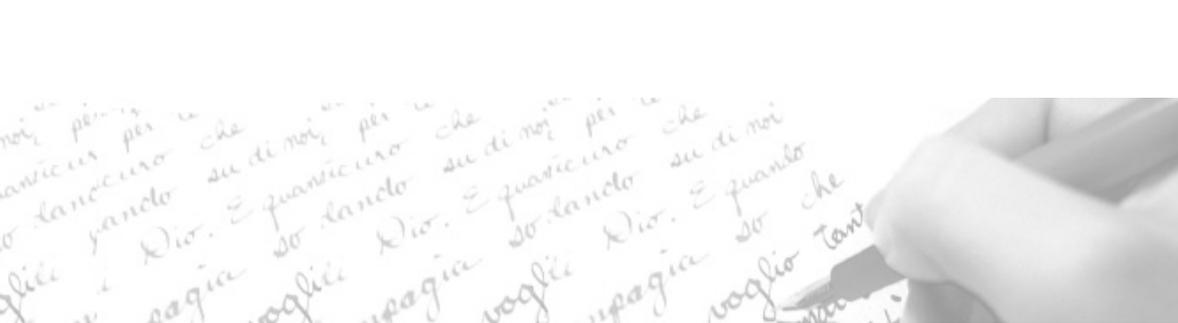
Esse Caderno, ao primar por uma linguagem dialogada, busca problematizar a realidade aproximando a teoria e prática, a ciência e os conteúdos escolares, por meio do que se chama de transposição didática - que é o mecanismo de transformar o conhecimento científico em saber escolar a ser ensinado e aprendido.

Receba-o como mais um recurso para a sua aprendizagem, realize seus estudos de modo orientado e sistemático, dedicando um tempo diário à leitura. Anote e problematize o conteúdo com sua prática e com as demais disciplinas que irá cursar. Faça leituras complementares, conforme sugestões e realize as atividades propostas.

Lembre-se que na educação a distância muitos são os recursos e estratégias de ensino e aprendizagem, use sua autonomia para avançar na construção de conhecimento, dedicando-se a cada disciplina com todo o esforço necessário.

Bons estudos!

Equipe CEAD\UDESC\UAB



Introdução

Caro(a) aluno(a),

Em sua caminhada como alfabetizador, você deverá conhecer os aspectos relacionados à língua(gem) e ao ensino. Nesse sentido, ao planejarmos a Disciplina de Alfabetização e Letramento, levamos em consideração a sua necessidade de estudar as concepções de alfabetização e letramento diante da perspectiva dos processos de aquisição da linguagem e aprendizagem da leitura e da escrita.

Num primeiro momento, você estudará as relações entre oralidade, escrita e letramento na sociedade atual numa perspectiva social de língua. Adicionalmente, você terá a oportunidade de refletir sobre as relações entre Alfabetização e Letramento e estudar as diferentes concepções e os diferentes modelos de Letramento.

Em seguida, você será apresentado às principais teorias que discutem a aquisição, a apropriação e a aprendizagem da linguagem e as possíveis contribuições dessas teorias para o processo de ensino- aprendizagem.

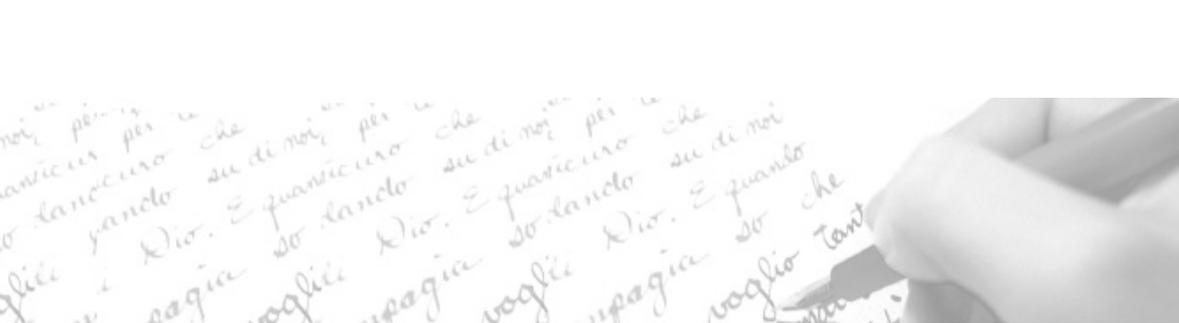
Num terceiro momento, você estudará pressupostos linguísticos essenciais relacionados à aprendizagem da língua escrita e poderá perceber que a alfabetização está relacionada a um processo de aprendizagem, mais apropriadamente, e não de aquisição.

Por fim, você estudará aspectos metodológicos relativos ao trabalho com alfabetização e letramento e infância. Apresentaremos a você argumentos teóricos e metodológicos para que esse processo ocorra tendo como princípio norteador as múltiplas linguagens.

Nosso propósito, ao produzir este caderno foi de instrumentalizá-lo com saberes e práticas necessários no que diz respeito à tarefa de alfabetizar letrando.

Um abraço!

Os autores



Programando os estudos

Estudar a distância requer organização e disciplina; assim como estudos diários e programados para que você possa obter sucesso na sua caminhada acadêmica. Portanto, procure estar atento aos cronogramas do seu curso e disciplina para não perder nenhum prazo ou atividade, dos quais depende seu desempenho. As características mais evidenciadas na EaD são o estudo autônomo, a flexibilidade de horário e a organização pessoal. Faça sua própria organização e agende as atividades de estudo semanais.

Para o desenvolvimento desta Disciplina você possui a sua disposição um conjunto de elementos metodológicos que constituem o sistema de ensino, que são:

- » Recursos didáticos, entre eles, o Caderno Pedagógico.
- » O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
- » O Sistema de Avaliação: avaliações a distância, presenciais e de autoavaliação.
- » O Sistema Tutorial: coordenadores, professores e tutores.

Ementa

Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro. Processos de alfabetização e alternativas metodológicas. A função social da escrita em uma sociedade letrada. Escrita e desenvolvimento humano. Aquisição e desenvolvimento da escrita. Produção e apropriação da leitura e da escrita na escola: uma metodologia de alfabetização a partir do texto. Didática da alfabetização.

Objetivos de aprendizagem

Geral

Analisar, compreender e diferenciar concepções de alfabetização e letramento frente às novas perspectivas do processo de aprendizagem da leitura e escrita, a fim de realizar/organizar uma prática pedagógica alfabetizadora efetiva.

Específicos

- » Compreender a oralidade e o letramento, em suas múltiplas facetas, e suas relações com a aquisição de língua e a aprendizagem da escrita, observando, ainda, as concepções de ensino que derivam dessas relações.
- » Compreender as diferenças entre as principais teorias sobre aquisição e aprendizagem da linguagem, fornecendo-lhe subsídios para uma prática pedagógica calcada em estudos científicos.
- » Analisar o processo de aprendizagem da escrita na alfabetização, tendo como norte os pressupostos linguísticos.
- » Refletir sobre a prática educacional-pedagógica com crianças nos anos iniciais da vida escolar, considerando a temática da alfabetização.

Carga horária

54 horas/aula

Anote as datas importantes das atividades na disciplina, conforme sua agenda de estudos:

DATA 	ATIVIDADE 

Conteúdo da disciplina

Veja, a seguir, a organização didática da disciplina, distribuída em capítulos, os quais são subdivididos em seções, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Leia-os com atenção, pois correspondem ao conteúdo que deve ser apropriado por você e faz parte do seu processo formativo.

Capítulos de Estudo: 4

Capítulo 1 – Neste capítulo, você vai estudar as relações existentes entre letramento e oralidade e entre letramento e alfabetização. Para tanto, é necessário que você compreenda a relação entre oralidade e letramento na sociedade contemporânea, bem como as dimensões da cultura letrada nos processos de alfabetização. Além disso, você vai estudar também as concepções de letramento e o papel da escola no desenvolvimento destes.

Capítulo 2 – Neste capítulo, você estudará as principais teorias que discutem a aquisição, a aprendizagem e a apropriação da linguagem, bem como os reflexos desses estudos no processo de ensino e aprendizagem. Procuramos mostrar a você que pelo menos uma das teorias tem como foco, de fato, a investigação sobre como a criança adquire a linguagem, enquanto outras teorias apresentam um foco um pouco diferente, ou seja, discutem a apropriação da linguagem como um meio para se atingir um outro fenômeno de investigação.

Capítulo 3 – Neste capítulo, você vai entrar em contato com os pressupostos linguísticos necessários para levar a termo a tarefa de alfabetizar, no que diz respeito às noções linguísticas necessárias para a aprendizagem da escrita e a importância da leitura para esse processo. Você estudará também os aspectos linguísticos relacionados ao processo de alfabetização, no que concerne à caracterização das letras e da escrita e do papel da ortografia no processo de alfabetização.

Capítulo 4 – Neste capítulo, você estudará sobre a alfabetização no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Neste sentido, estudará as práticas educacional-pedagógicas nos contextos de vida coletiva da escola e verá de maneira fundamentada os conceitos de alfabetização e letramento, cruzando-os com um repertório de atividades pedagógicas que o ajudarão no exercício do trabalho diário com as crianças.

Passemos, agora, ao estudo dos capítulos!

Oralidade, Letramento e Cultura Escrita

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Neste capítulo, você compreenderá as relações existentes entre oralidade, escrita e letramento na sociedade contemporânea a partir de uma concepção social de língua. Além disso, refletirá sobre as relações entre Letramento e Alfabetização e estudará concepções e modelos de letramento.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender a oralidade e o letramento, em suas múltiplas facetas, e suas relações com a aquisição de língua e a aprendizagem da escrita, observando, ainda, as concepções de ensino que derivam dessas relações.

Seções de estudo

Seção 1 – Oralidade e as práticas sociais da escrita: a dimensão social da linguagem

Seção 2 – Letramento e alfabetização

Seção 3 – Concepções e modelos de letramento

Certamente, você já ouviu falar em letramento, um termo bem frequente nos dias de hoje, principalmente no meio escolar/acadêmico. Mas você já pensou sobre o que significa letramento? E, ainda, já refletiu sobre quais relações existem entre letramento e oralidade e entre letramento e alfabetização? É sobre essas questões que vamos discutir a partir de agora.

Seção 1

Oralidade e as práticas sociais da escrita: a dimensão social da linguagem

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender a relação entre oralidade e letramento na sociedade contemporânea.
- » Distinguir as dimensões entre língua falada e língua escrita, no que diz respeito a, de um lado, oralidade e letramento e, de outro, fala e escrita, levando em conta o caráter não dicotômico entre cada um deles.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, as nossas interações sociais acontecem por meio de duas modalidades da língua: a falada e a escrita. Desde muito pequenos, interagimos com o mundo por meio da oralidade e mesmo antes de nos alfabetizarmos já convivemos intensamente com a cultura escrita. Isso significa que a nossa vida cotidiana é permeada por um conjunto de práticas sociais e culturais faladas e/ou escritas. É a partir dessa perspectiva, calcada nos usos da língua, que vamos apresentar para você as relações entre oralidade e letramento e entre fala e escrita.

Pensemos primeiramente nas relações entre fala e escrita. Faz parte do senso comum associar língua com escrita. Podemos encontrar muitos exemplos disso no nosso dia a dia, como é o caso dos programas televisivos que dão dicas sobre a língua. Nesses programas, o enfoque dos apresentadores geralmente está voltado para a escrita. É comum, por exemplo, dicas sobre uso da vírgula em que o peso da interpretação das sentenças está vinculado ao uso desse elemento gráfico. Afirma-se que em certas sentenças como “Condene não, absolvo” / “Condene, não absolvo” se você não souber usar a vírgula, as pessoas poderão interpretar mal a sua fala. Ora, aqui certamente

há uma **confusão** entre fala e escrita, pois a vírgula só existe na escrita; na fala o que temos são pausas (breves ou longas), e na fala naturalmente as pessoas farão o uso adequado dessas pausas, não é mesmo? Agora, é claro que na escrita pode haver o uso inadequado da vírgula e isso pode causar problemas de interpretação. Veja, portanto, que é tão comum na nossa sociedade atrelar língua e escrita que esse tipo de equívoco em relação ao uso da vírgula também é corriqueiro.

Para saber mais sobre outros equívocos entre língua e escrita, sugerimos a leitura da obra “Mal comportadas línguas”, de Sírio Possenti.

No entanto, é preciso ter bem claro que língua e escrita são fenômenos diferentes, embora interligados. Marcuschi (2008) observa, por exemplo, que, se pensarmos na história da humanidade, a fala/oralidade surgiu muito antes da escrita, o que não significa que a oralidade seja superior à escrita. Por outro lado, a cultura escrita, embora mais recente, se instalou de tal forma nas sociedades contemporâneas de modo que se tornou indispensável. Isso também não faz da escrita intrinsecamente melhor que a oralidade, embora na nossa sociedade a cultura escrita esteja profundamente vinculada à escolarização e aos benefícios que isso nos traz como cidadãos. Portanto, como bem coloca Marcuschi (2008, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”.

A ideia que assumimos aqui, portanto, é de que a fala e a escrita são modalidades distintas de produção textual-discursiva que apresentam características próprias e que podem se (con)fundir em eventos de letramento. Embora exista uma tendência em valorizar as práticas sociais envolvendo escrita em detrimento daquelas que envolvem oralidade, se a nossa perspectiva se volta para os usos da língua, facilmente encontramos exemplos reais de práticas sociais e culturais em que há a interação da fala e da escrita de modo a se complementarem. Um exemplo bastante claro disso é apresentado por Marcuschi (2008, p. 18), no qual o autor mostra que os bate-papos síncronos na internet se constituem como gêneros discursivos em que há a presença de características próprias tanto da oralidade quanto da escrita. Uma dessas características é a simultaneidade temporal, própria da oralidade, mas que nesse contexto está atrelada à modalidade escrita.

Por outro lado, em ambientes virtuais de aprendizagem, é possível gravar videoaulas que apresentam características da oralidade, mas com traços de escrita, já que se configuram como uma aula expositiva. Além disso, como ficam disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem para serem vistas a qualquer tempo, deixam de ter o caráter de simultaneidade temporal, próprio da oralidade e das aulas expositivas, para ganhar um caráter de permanência no tempo e no espaço, próprios da escrita.

Repare que com apenas dois exemplos já é possível visualizar o caráter não dicotômico entre oralidade e escrita, uma vez que partimos de uma concepção de língua baseada nos usos sociais. A questão que se coloca aqui é levantada por Marcuschi (2008, p. 22): “em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita na nossa sociedade?”

Antes de você refletir sobre essa questão, é importante lembrar que, embora a língua pareça ser homogênea, de modo que nós, brasileiros, podemos dizer com orgulho que a nossa língua materna é o português, sabe-se que existem variações na nossa língua, motivadas por questões de ordem geográfica, social, cultural etc. Tais variações, calcadas em fatores sócio-histórico-culturais, é que vão delinear a identidade de cada grupo social.

Figura 1.1



Você sabia?

O chamado manezinho da ilha compartilha com seu grupo social o seu linguajar, a sua cultura, os seus hábitos e é isso que lhe confere este status identitário. Observe a charge ao lado.

Dicionário:

CAMBAR: Mudar de rumo, virar de um lado para outro.

GARRÁ: Agarrar, pegar.

GURUPUVU/ GARAPUVU / GUPURUVU / GUARAPUVU: Árvore alta e frondosa, muito utilizada na construção de embarcações. Quando florida é facilmente identificável nos morros da ilha pelo amarelão de sua copa. É a árvore símbolo da cidade de Florianópolis.

A partir da perspectiva de que a língua em uso apresenta um conjunto de práticas sociais que variam da modalidade oral para a escrita e se entrecruzam em muitos momentos, é possível pensar que a relação entre oralidade e escrita se fundamenta na ideia de um *continuum* (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 34).

Vejamos como isso funciona na prática: se consideramos a relação da oralidade e da escrita como um *continuum*, isso significa que em alguns eventos de letramento é possível encontrarmos a oralidade marcadamente separada da escrita e vice-versa. Por outro lado, haverá eventos em que oralidade e escrita se tocam, se mesclam e até se confundem, como vimos nos exemplos apresentados anteriormente.

Marcuschi (2008) apresenta como exemplos da relação de proximidade entre oralidade e escrita os noticiários televisivos, que, embora sejam textos oralizados, na verdade são originalmente textos escritos que o leitor recebe oralmente. Outro exemplo citado pelo autor é uma entrevista publicada na revista Veja que se apresenta graficamente, ou seja, na forma escrita, mas que originalmente era um texto oral.

Para você ter uma visão mais ampla das relações entre oralidade e escrita, resgatamos aqui a figura a seguir, apresentada por Marcuschi (2008, p. 41), que mostra como o *continuum* dos gêneros discursivos distingue e correlaciona os textos nas modalidades falada e escrita:

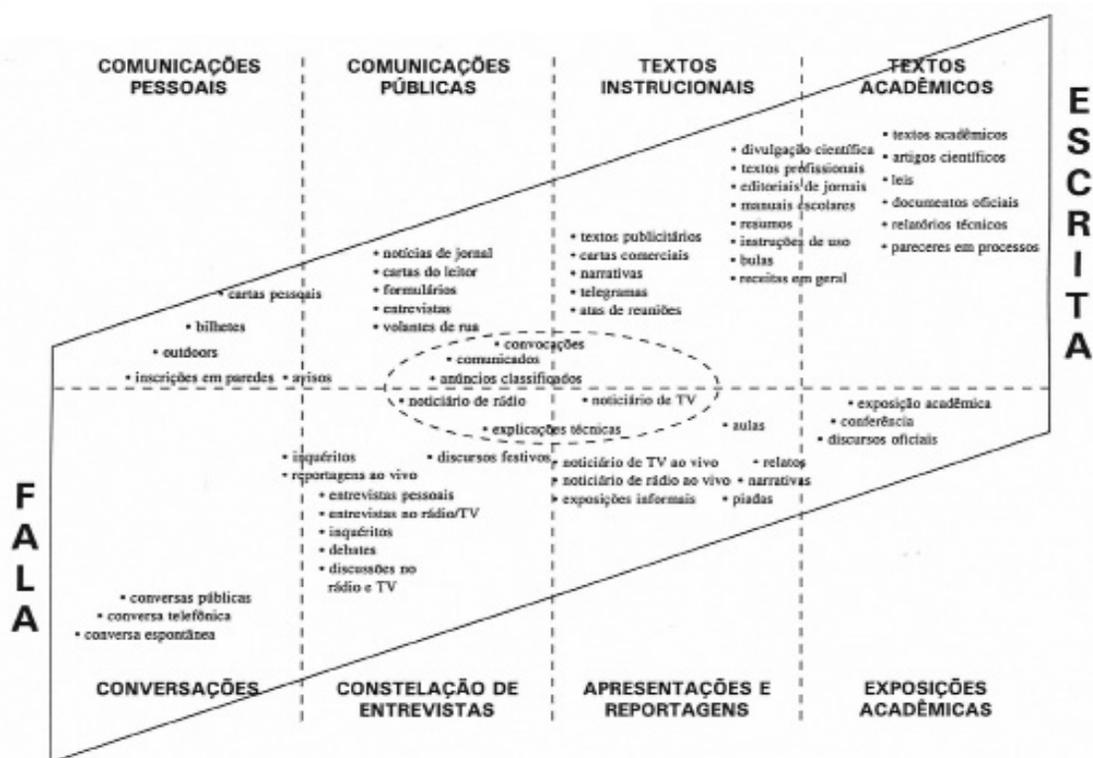


Figura 1.2 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita
Fonte: Marcuschi (2008, p. 41).

Grafemas são sinais gráficos utilizados na escrita que são representativos dos sons/fonemas. O mesmo que letra.

Repare que o gráfico elaborado por Marcuschi mostra, em última instância, que a relação entre oralidade/fala e escrita é muito mais dinâmica do que poderíamos supor à primeira vista. E isso pensando apenas na materialidade dos textos em sons e **grafemas**. Se levarmos em conta a multiplicidade de linguagens com que nos deparamos nos textos atualmente, principalmente aqueles que envolvem as novas tecnologias da informação e da comunicação, essa dinamicidade entre oralidade e escrita se torna muito mais complexa, não é mesmo? Pense, por exemplo, no ambiente virtual de aprendizagem que usamos no nosso curso, com seus links, figuras, hipertextos etc.

Antes de encerrar esta seção e dar início à próxima, é importante que você tenha refletido sobre as relações entre oralidade/fala e escrita de maneira a perceber que elas estão imbricadas e que do ponto de vista linguístico não há motivos que justifiquem considerar uma mais importante que a outra. No entanto, na próxima seção, você verá que a escrita, por razões diversas, é mais valorizada que a fala na nossa sociedade.

Resgatando a pergunta de Marcuschi (2008, p. 22) que colocamos anteriormente: “em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita na nossa sociedade?”, podemos afirmar que essa é a questão que deve nortear a abordagem a seguir sobre as relações entre alfabetização e letramento, uma vez que a oralidade e a escrita estarão colocadas à mesa nessa reflexão.

Seção 2

Letramento e alfabetização

Objetivos de aprendizagem

- » Entender a relação entre letramento e alfabetização na sociedade contemporânea.
- » Compreender as dimensões da cultura letrada nos processos de alfabetização e letramento.

Na seção anterior, você estudou sobre os conceitos de oralidade e escrita, baseados nos usos da língua, e viu que tratar de oralidade e letramento, nessa perspectiva, é falar sobre práticas sociais. Por outro lado, quando

tratamos de fala e escrita estamos nos referindo a modalidades de uso da língua. Nesta seção, vamos discutir mais de perto uma abordagem sobre as relações existentes entre letramento e alfabetização a partir do estudo de vários autores.

Antes de começar, retomemos as definições que Marcuschi (2008, p. 25-26) nos apresenta para os conceitos de oralidade, fala e escrita, as quais discutimos na seção anterior e que são apresentadas abaixo:

- » **Oralidade:** prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.
- » **Fala:** forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.
- » **Escrita:** modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais. Se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos).

Agora que você já viu sistematicamente cada um desses conceitos, podemos voltar nossas discussões para as relações entre a alfabetização e o letramento. Para isso, vejamos de forma breve o que pode significar cada um desses conceitos para depois discutirmos as relações entre eles.

1. Alfabetização: esse conceito pode ser definido como o processo que envolve a decodificação e a codificação de sinais linguísticos, bem como a combinação desses sinais, formando palavras e frases. A alfabetização envolve habilidades mecânicas desenvolvidas por meio de técnicas. Assim, quem é capaz de ler e escrever é alfabetizado. No entanto, o processo de alfabetização é algo mais complexo do que o simples codificar/decodificar sinais gráficos, já que envolve diferentes estágios como a representação do som em grafemas até níveis mais complexos como a representação de interlocutores ausentes no discurso (cf. TFOUNI, 2006, p. 19).

2. Letramento: Soares (2000) faz uma retrospectiva da palavra letramento, desde a sua chegada ao vocabulário das áreas da Educação e da Linguística no Brasil, afirmando que nesse contexto o conceito de letramento passou a ser discutido em meados da **década de 80**. Segundo a autora, a palavra 'letramento' é uma versão para o português do termo em inglês *literacy*,

Soares (2008) observa que o termo letramento concorre ao termo alfabetismo. No entanto, o primeiro foi ganhando preferência progressiva na bibliografia da área a partir de 1995. Para saber mais sobre esse assunto, sugerimos a leitura do capítulo 1 do livro "Alfabetização e letramento" de Magda Soares (2008).

o qual significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2000, p. 17), definição que tem implícita, conforme a autora, a ideia de que a escrita está ligada a questões sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.



Você verá em mais detalhes os significados da alfabetização e seus métodos nos próximos capítulos deste caderno pedagógico. Por hora, vamos nos referir a esse conceito com o objetivo de mostrar as relações entre ele e o conceito de letramento. Nesse sentido, é importante você perceber que em geral o processo de alfabetização na nossa sociedade tem sido vinculado à escolarização e, assim, ao desenvolvimento de habilidades específicas geralmente voltadas às práticas escolares de leitura e de escrita, mas desconectadas das práticas sociais mais diversificadas que envolvem o ato de ler e o ato de escrever.

Portanto, se por um lado a alfabetização é a aprendizagem do sistema convencional da escrita, levando-se em conta a complexidade desse processo, por outro lado o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.



Note que o conceito de letramento aparece, desde o início, vinculado às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. De acordo com Soares (2000, 2004), o que distingue alfabetização e letramento é o conceito de “práticas sociais”.

Já Marcuschi (2008, p. 25) apresenta o conceito de letramento com exemplos práticos do dia a dia. Para o autor, o letramento

[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor dinheiro, identifica o ônibus que vai tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. (MARCUSCHI, 2008, p. 25)

Neste ponto, você pode estar se questionando sobre o porquê da busca desse termo nos estudos que tratam de leitura e escrita. Esta nova perspectiva de falar em alfabetização juntamente com letramento surgiu justamente porque estudos realizados no Brasil no século XX, nas áreas da Educação e da Linguística, apontavam para o insucesso das práticas de alfabetização que não levavam em conta as práticas sociais de leitura e de escrita (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2008; ROJO, 2009, dentre outros).



Em outras palavras, percebeu-se que não bastava ao indivíduo saber ler e escrever, pois o mais importante é saber fazer uso da leitura e da escrita em contextos reais de uso.

Veja a seguir como isso pode ser melhor explicado.

Rojo (2009) aponta para o fato de que a **alfabetização** está vinculada ao conhecimento da escrita e da leitura. No entanto, conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo compreende o que lê. É fundamental que o sujeito saiba tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Do mesmo modo, para escrever é preciso estabelecer relações entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto, bem como o contexto no qual o leitor está inserido.

Dito de outro modo, isso significa dizer que é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social, ou seja, é preciso que partamos das relações existentes entre língua, cultura e sociedade. Isso porque aprendemos a ler e a escrever para interagir socialmente dentro de uma mesma cultura e também com culturas diferentes, não é mesmo?

Está claro que essa interação pode se dar por meio da língua falada, justamente o que fazemos desde muito pequenos, mas essa interação acontece também via língua escrita. Pense, por exemplo, na quantidade de textos com que você se depara durante o dia. Certamente você encontrará, dentre esses textos, aqueles com os quais você está mais familiarizado e outros com os quais está tendo contato pela primeira vez. Procure analisar agora a facilidade/fluência com que você se relaciona com esses textos.



Figura 1.3 - Práticas sociais de leitura e de escrita



Perceba que a situação em que eles aparecem diante de você varia muito!

Há, por exemplo, textos que lemos simplesmente porque colocamos os olhos neles, como os textos que encontramos em *outdoors*. Por outro lado, há textos que lemos com interesse e atenção, como uma notícia de jornal ou ainda um receituário médico. Também podemos interagir com os textos pelo prazer da leitura ou da escrita, como no caso de um livro de piadas ou da escrita de um diário pessoal. E você deve estar pensando também naqueles textos cuja interação com eles se dá por comprometimento ou mesmo por obrigação, como os textos que temos contato em situações de trabalho ou de estudo.

Repare que nas relações diárias que travamos com a leitura e a escrita, ou seja, nas nossas práticas sociais de leitura e de escrita, existe uma gama de fatores que vão além da simples decodificação/codificação da escrita.



Num primeiro momento, portanto, é possível definir Letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais do indivíduo.

Desse modo, o sujeito letrado não é aquele que simplesmente sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.



Figura 1.4- Jornais

No entanto, pensando na esfera da língua escrita, outra questão se apresenta. O fato de vivermos em uma cultura grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, tem como consequência a supervalorização da cultura dominante, à qual a língua escrita está atrelada. Essa questão nos leva a refletir sobre a maneira como a cultura letrada se instalou no Brasil. Isso porque a nossa identidade linguística, aquela que nos permite dizer que falamos português, está atrelada, no senso comum, muito mais à língua escrita e ao seu aprendizado no ambiente escolar do que propriamente à oralidade, não é mesmo?

Um exemplo dessa valorização da cultura escrita é o fato de ouvirmos diariamente as pessoas dizendo que não sabem português porque não dominam o português escrito culto. Essas pessoas não percebem, no entanto, que estão confundindo oralidade e escrita, pois **dominam**, sim, o português falado desde muito pequenas.

Você acompanhará uma discussão mais aprofundada sobre aquisição e aprendizagem da língua materna no capítulo 2 deste caderno pedagógico.

Veja alguns dos fatores que levaram à valorização da cultura escrita na nossa sociedade. Buzato (2009) afirma que a implantação do Estado-nação entre os séculos XVIII e XX visava unificar e fortalecer a noção de pertencimento das populações em relação aos seus países. Dessa maneira, as características históricas, culturais e, mais especificamente, aquelas voltadas para o uso da linguagem, foram ferramentas fundamentais para a realização desse fortalecimento. Assim, o fato de uma única língua nacional unir os indivíduos resultou na exclusão das variações no uso da língua. Segundo o autor, a unificação da língua reforça a hierarquização social que deixa os que têm acesso e que conhecem a cultura valorizada em condição de superioridade em relação aos que não possuem tal domínio. Logo, quem domina a cultura escrita e as tecnologias de escrita está em relação de vantagem sobre o resto da população.

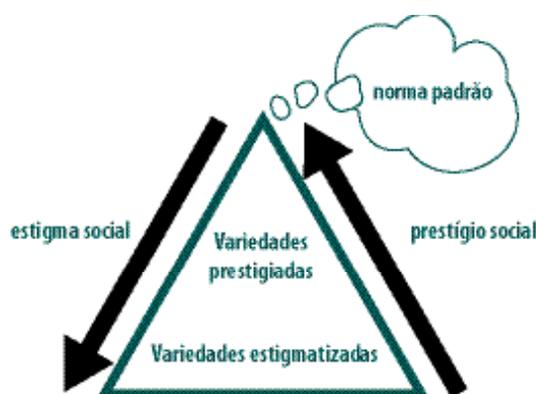


Figura: 1.5- Valorização da cultura escrita
Fonte: Adaptado de Bagno (2007, p. 106).

A partir dessas mudanças, a cultura predominante, isto é, a cultura valorizada, foi priorizada no ambiente escolar, em função do Estado-nação. Coube à escola, portanto, ensinar a cultura dominante, ou seja, controlar as práticas de leitura e de escrita, a fim de preservar o que era desejado e de excluir o que não interessava ao Estado-nação. Buzato mostra que nessa situação temos a exclusão das culturas menores dentro da escola e a predominância do ato de alfabetizar voltado às práticas escolares de leitura e de escrita, em

detrimento do letramento que leva em conta práticas sociais mais amplas e mais próximas às culturas populares.

Muitos estudos mostram que a maneira como a escola, durante muitos anos, no Brasil, conduziu o processo de alfabetização, calcado na cultura dominante, teve como consequência o que é chamado de insucesso escolar do século XX. Embora aos brasileiros tenha sido garantido o acesso à escolarização, pesquisas demonstraram que somente isso não dá conta de diminuir o fracasso, as reprovações e a evasão escolares.



Antes de continuar a leitura deste capítulo, procure saber mais sobre os índices da educação no Brasil em sites oficiais como o do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), que traz dados sobre o censo escolar da educação básica. É importante que você, como futuro professor, tenha conhecimento das pesquisas feitas por órgãos oficiais na área da educação básica no Brasil.

Em vista disso, muitos estudiosos têm mostrado que já não é possível mais considerar os processos de aquisição/aprendizado da escrita desvinculados de uma concepção de língua como interação, calcada no papel fundamental das práticas sociais de leitura e de escrita. Isso porque os processos de alfabetização e letramento devem formar cidadãos letrados capazes de fazer uso social da oralidade, da leitura e da escrita.

Em relação ao termo 'letrado', Tfouni (2006) chama a atenção para o fato de que esse termo não deve ser usado como o oposto de iletrado. Primeiro, porque, segundo a autora, o termo 'letrado' tem o seu significado definido por questões de ordem cultural e social, não sendo, portanto, uniforme. Por outro lado, nas sociedades modernas, não existem, segundo Tfouni, indivíduos que apresentem um grau zero de letramento, ou seja, não existem iletrados.

Na mesma linha de raciocínio, Soares (1998, p. 47) apresenta a distinção entre 'alfabetizado e letrado', demonstrando que é possível encontrar indivíduos analfabetos, mas letrados, que, embora sem saber ler e escrever, conhecem as funções sociais da escrita e as usam pelo menos parcialmente, por meio, por exemplo, dos indivíduos alfabetizados. Para refletir sobre essa questão,

é importante pensar sobre o conceito de analfabeto funcional. Esse conceito está intimamente relacionado aos conceitos de Alfabetização e Letramento.



São consideradas **analfabetas funcionais** as pessoas “[...] que, mesmo sabendo ler e escrever, não têm as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional” (BRASIL, 2009, p. 4). De acordo com o último levantamento de 2009 do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), o percentual de analfabetos funcionais entre os brasileiros de 15 a 64 anos é de 28%.

Perini (1998) observa que, das pessoas consideradas como analfabetas funcionais, há inclusive aquelas que frequentaram vários anos de escolarização, incluindo o ensino médio. Isso evidencia, segundo o autor, que apesar de ter aumentado a taxa de escolarização dos brasileiros, essa escolarização parece não estar contribuindo substancialmente para a solução dessa questão, embora a alfabetização funcional seja um dos objetivos da escolarização.

Veja um exemplo prático que Perini (1998) nos dá do analfabeto funcional:

Imaginemos um electricista que seja incapaz de se informar sobre sua especialidade, a não ser de viva voz; diante de uma situação nova no trabalho, ele só poderá consultar um colega ou uma chefia, colocando-se assim automaticamente em posição de dependência – quando a informação necessária poderia estar facilmente disponível em um texto técnico que passou por suas mãos. Apenas, ele não o poderia compreender se o lesse; e não localizaria sequer a informação dentro do texto, por não ter o convívio suficiente com o mundo da escrita e suas próprias convenções. (PERINI, 1998, p.79).

Nesta seção, você estudou as relações entre alfabetização, letramento e cultura letrada, a partir de uma perspectiva de língua como interação. Você viu que o fato de vivermos em uma sociedade predominantemente grafocêntrica levou a uma valorização da cultura escrita dominante em detrimento da oralidade. Além disso, a valorização da escrita trouxe consigo a expansão da alfabetização desvinculada das práticas sociais de leitura e de escrita, o que pode ser considerado como uma das causas do insucesso escolar do século XX. Isso porque, mais do que conhecer a tecnologia da escrita, é necessário que o indivíduo saiba usá-la socialmente em situações reais de interação. Em outras palavras, **não basta alfabetizar, é preciso**

letrar (SOARES, 1998, 2003, 2008). Você está convidado agora a refletir conosco, na próxima seção, sobre conceitos e modelos de letramento.

Seção 3

Concepções e modelos de letramento

Objetivos de aprendizagem

- » Reconhecer o conceito de letramento como um *continuum*, vinculado a diferentes contextos.
- » Compreender as concepções de letramento e seus efeitos no processo de alfabetização.
- » Refletir sobre o papel da escolarização no desenvolvimento dos letramentos.

Como vimos na seção anterior, a cultura letrada valorizada faz parte da constituição da nossa língua escrita e a escola é o local onde esta cultura é reiterada. Além disso, vimos também que a alfabetização e o letramento são processos interligados e complexos, que não apresentam um início e um fim pré-determinados. Sendo assim, muitos autores apontam para a ideia de que quando falamos de Letramento estamos falando de graus ou níveis de Letramento (e também de alfabetização) ou ainda com a ideia de um *continuum*, uma vez que esse conceito está relacionado com o uso social da língua.

Essa ideia de graus ou níveis de Letramento pode ser pensada a partir do seguinte contínuo:

escuta > fala > leitura > escritura

Observe que esses níveis podem ser pensados a partir de um processo contínuo de desenvolvimento da linguagem, pois os diferentes tipos e graus de letramento estão ligados às necessidades e às exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social em relação às demandas de oralidade, de leitura e de escrita. (cf. SOARES, 1999; TFOUNI, 2006; FREITAG; GORSKI, 2008; MARCUSCHI, 2008).

É importante você perceber que se consideramos o Letramento como algo que apresenta graus ou níveis, isso significa dizer que numa sociedade considerada moderna e/ou industrializada, centrada na escrita, dificilmente vão existir indivíduos que não possuem nem um grau sequer de letramento.



Assim, quanto maior é a nossa competência em interagir com os mais diversos textos que circulam na sociedade, maior é o nosso grau de letramento. Lembre-se das ideias de Tfouni e Soares que vimos na seção anterior, de que não é possível encontrar na nossa sociedade indivíduos sem nenhum grau de letramento.

Não obstante, estudos na área do letramento têm demonstrado que a escola, de maneira geral, acaba por valorizar certos tipos de letramentos, cujas práticas sociais às quais estão ligados são aquelas valorizadas e aceitas pela sociedade, tais como o letramento escolar, o jurídico, o acadêmico, o literário etc (Confira, por exemplo, SCHOLZE; RÖSING, 2007).

Um dos mais valorizados tipos de letramento é o chamado **letramento escolar**, aquele voltado para as práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos/textuais escolares, tais como anotações, resumos, contos, ensaios, narrações, questionários, instruções etc. (Cf. ROJO, 2009, p. 108).

Por outro lado, as “práticas de letramento cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares” (ROJO, 2009, p. 11) ou ainda as **práticas comunicativas cotidianas** possibilitadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tais como as comunidades virtuais, as redes sociais e informais, costumam ser, de modo geral, desvalorizadas e ignoradas pelas instituições escolares (Cf. ROJO, 2009, p. 106). No máximo, são utilizadas como exemplos de gêneros discursivos, os quais apresentam características específicas, como é o caso de uma variedade linguística peculiar como o MSN, mas que de maneira geral é banido do rol de gêneros trabalhados na escola.

Perceba que apesar de o senso comum tratar de letramento no singular, estamos falando de práticas/eventos de letramento em diferentes contextos. Rojo (2009) sustenta, assim, que existem letramentos, entendido no plural, uma vez que se está diante de um conjunto muito variado de práticas sociais, as quais envolvem sistemas de signos que não se restringem à escrita e que se estendem a outros tipos de linguagens.

Focando a questão em seus aspectos ligados às práticas pedagógicas, pode-se dizer que “um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.109). O meio de se conseguir isso é fazer com que a educação linguística hoje leve em conta os letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.



E aqui podemos retomar a pergunta de Marcuschi: “em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita na nossa sociedade?” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

É essa a questão que poderá direcionar as práticas pedagógicas de letramento que são desenvolvidas no âmbito escolar. Para isso, é preciso entender o que são esses letramentos a que nos referimos:

- » **Letramentos múltiplos:** Segundo Rojo (2009), são aqueles que compreendem tanto as práticas sociais de leitura e de escrita das culturas locais de seus agentes (professores, alunos e comunidade escolar), ou seja, os letramentos vernaculares, como as práticas de leitura e de escrita valorizadas, universais e institucionais, ou seja, os letramentos dominantes.
- » **Letramentos multissemióticos:** são entendidos como uma ampliação da noção de letramento, envolvendo outras linguagens para além da escrita, no campo na imagem, do som, das cores, do design etc, que surgem a partir das novas práticas comunicativas possibilitadas pelas TICs.
- » **Letramentos críticos e protagonistas:** dizem respeito ao “trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, p. 108). Ou seja, os letramentos críticos devem levar em conta que as práticas sociais de leitura e de escrita estão situadas em contextos sócio-históricos, os quais envolvem determinados valores políticos, éticos e culturais que devem ser levados em conta de forma crítica e participativa quando se produzem sentidos a partir dessas práticas de leitura e de escrita.

Buzato (2009) também ressalta a necessidade de admitirmos que existem inúmeros letramentos e diversos contextos nos quais ocorrem as práticas

de letramento. Esse autor procura inclusive contextualizar o letramento dentro de questões voltadas para a desigualdade social, a fim de reforçar a ligação entre letramento e inclusão. De acordo com Buzato, as pesquisas mais recentes sobre o assunto buscam questionar as formas dominantes de letramento, apreendendo o que é considerado letramento, além de problematizar a divisão entre os letramentos dominantes e os marginalizados (BUZATO, 2009).

Em relação ao chamado **Letramento digital**, Buzato aponta para a necessidade de estabelecer conexões entre esse tipo de letramento e outros tipos, incluindo aí os letramentos tradicionais. Segundo o autor, a literatura que trata de letramento digital, em geral, o diferencia do letramento tradicional, levando em conta dois aspectos principais: 1. a mudança no espaço da escrita (suporte), que passa da página para a tela; 2. Os novos mecanismos de produção, reprodução e difusão dos textos eletrônicos a partir dos hipertextos (cf. BUZATO, 2009).

No entanto, segundo o autor, para uma abordagem sociocultural do letramento digital, é preciso ir além das diferenças entre esse tipo de letramento e o letramento tradicional, mostrando suas congruências e sua hibridização. Dessa forma, Buzato sustenta que o critério que especifica melhor o letramento digital é sua capacidade de deixar ou fazer hibridizar-se com os elementos que constituem qualquer letramento. Vejamos então quais são esses elementos, nas palavras do autor:

(i) formas de mediação (tais como a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema, etc.), (ii) sistemas de representação (tais como a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infográfica, a música, etc.), (iii) gêneros, oriundos de diferentes esferas de atividade social e diferentes tradições culturais que se conectam via TIC, (iv) atitudes ou disposições frente ao texto (ler para procurar informação, ler para criticar, ler para se divertir, etc.), compartilhadas em eventos coletivos de letramento e (v) letramentos diversos praticados por um mesmo sujeito que transita entre contextos culturais e de prática diferentes (BUZATO, 2009, p. 21).

Com essa abordagem, Buzato passa a pensar o letramento digital a partir da noção de rede, definindo, então, esse tipo de letramento como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio da virtude ou da influência das TICs” (BUZATO, 2009, p. 22).

Buzato aposta, ainda, na articulação necessária entre letramento digital e letramento crítico, uma vez que ao tratar de letramento digital estaremos lidando também com a conceituação de inclusão digital no que diz respeito à ideia de transformação dos sujeitos e das relações de poder. O autor acredita, no entanto, que uma perspectiva emancipatória e crítica da inclusão digital não deve partir do ponto de vista dos sujeitos já considerados incluídos digitalmente. Ao contrário, deve partir das próprias demandas daqueles a incluir digitalmente. Caso contrário, corremos o risco de simplesmente reproduzir os letramentos valorizados e dominantes.

O que temos visto até aqui é que o letramento do indivíduo deve ir além daquelas práticas sociais de leitura e de escrita valorizadas na escolarização. Muitos eventos de letramento, inclusive, então associados a determinados aspectos da oralidade, como vimos na primeira seção deste capítulo. Sendo assim, pensar na língua como interação tem como consequência assumir que os textos que produzimos diariamente, tanto orais como escritos se materializam em gêneros discursivos. Nesse sentido, as práticas de letramento com as quais nos envolvemos se apresentam de acordo com determinados contextos específicos, de maneira que a produção de sentidos é negociável e construída interativamente, levando em conta, muitas vezes, aspectos tanto da oralidade como da escrita.

O que você viu até aqui, portanto, é que ao lado dos letramentos dominantes, ligados a instituições religiosas, às relações de trabalho, à escolarização etc., estão os letramentos vernaculares, voltados à oralidade e às culturas locais. Para além disso, ainda é preciso, segundo Kleiman (2008, p. 495), levar em conta que os textos que se apresentam hoje em dia são multimodais, e não mais unimodais, como é o caso dos usos da oralidade, da leitura e da escrita permeadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Portanto, o trabalho com os letramentos também precisam levar em conta seu caráter múltiplo e levar em conta a relação dinâmica entre fala e escrita e entre oralidade e letramento.

É a partir, portanto, de uma perspectiva de formar cidadãos capazes de lidar com os letramentos que se apresentam nos mais variados contextos de uso da língua que a escola deveria pensar suas práticas de alfabetização.



Atividades de aprendizagem

1. A partir das discussões traçadas neste capítulo sobre as relações entre letramento e alfabetização, trace um paralelo entre esses dois conceitos, tendo em vista a ideia de “alfabetizar letrando”.

2. Preste atenção em situações do seu dia a dia que envolvem diferentes eventos de letramento e faça anotações. Depois disso, preencha o quadro abaixo com essas atividades que envolvem leitura e escrita de acordo com cada evento de letramento (Exercício baseado em ROJO, 2009, p. 53):

Evento de letramento	Esfera de atividade	Finalidade	Uso de leitura e ou escrita
Ler uma receita de culinária	Cotidiana	Conhecer o processo de elaboração de um bolo	Leitura

Aprenda mais...



POSSENTI, S. **A cor da língua e outras crônicas de lingüística.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Este livro discute as opiniões referentes à língua e ao seu funcionamento que são publicadas diariamente em jornais e revistas. O autor nos mostra, de forma ao mesmo tempo irônica e divertida, os equívocos que tomamos por verdadeiros quando tratamos de língua a partir do senso comum e que muitas vezes estão recheados de preconceitos linguísticos. A leitura desse livro é um bom começo para uma nova reflexão sobre a língua, especialmente para quem vai trabalhar com alfabetização e letramento.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 5. ed. 2. impr. São Paulo: Contexto, 2008.

Este livro aborda com muita propriedade as concepções de alfabetização e letramento, bem como suas relações para o aprendizado da língua escrita. Magda Soares é uma das maiores especialistas brasileiras no tema, e esse livro reúne seus estudos sobre alfabetização e letramento, em artigos que discutem as práticas escolares de alfabetização e letramento.

Teorias de aquisição e aprendizagem da linguagem

Lucilene Lisboa de Liz

Neste capítulo, você estudará as principais teorias que discutem a aquisição, a aprendizagem e a apropriação da linguagem, bem como os reflexos desses estudos no processo de ensino-aprendizagem. Você verá que pelo menos uma dessas teorias tem como foco, de fato, a investigação sobre como a criança adquire a linguagem, enquanto outras apresentam um foco um pouco diferente, ou seja, discutem a apropriação da linguagem como um meio para se atingir um outro fenômeno de investigação.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender as diferenças entre as principais teorias sobre aquisição e aprendizagem da linguagem, fornecendo-lhe subsídios para uma prática pedagógica calcada em estudos científicos.

Seções de estudo

Seção 1 – Behaviorismo

Seção 2 – Inatismo

Seção 3 – Cognitivismo construtivista

Seção 4 – Sociointeracionismo

Neste capítulo, você acompanhará as principais abordagens sobre aquisição, apropriação e aprendizagem da linguagem. Você conhecerá os aspectos mais relevantes de cada uma das teorias, de modo a compreender os reflexos delas no processo de alfabetização.

Para iniciar essa abordagem, podemos afirmar que a investigação sobre como a criança adquire sua língua materna tem apresentado um grande progresso nos últimos anos. A Aquisição de Linguagem, como é conhecida a área que se destina a essa investigação, tem sido desenvolvida dentro da Psicolinguística e hoje ganha um status próprio dentro das linhas de pesquisa da Linguística.

Mas, antes de continuar esse estudo, é importante você saber que esse avanço não só pode ser justificado pelo uso que a Pedagogia faz dos resultados das pesquisas nessa área como também pelo valor científico de que gozam esses estudos. De acordo com o linguista norte-americano Noam Chomsky, os estudos em Aquisição de Linguagem permitem uma maior compreensão dos processos psicolinguísticos de produção da linguagem humana e um maior conhecimento da mente/cérebro.

Você deve estar se perguntando: “com o que se ocupa essa área de estudos? O que é aquisição de linguagem?”. Considerando uma resposta sintética, podemos dizer a você que essa área de estudos preocupa-se em investigar de que modo a criança adquire uma língua (ou os seus sistemas fonológico, morfológico, sintático e pragmático).

Outro aspecto que você também precisa saber é que os estudos nessa área do conhecimento se realizam a partir de diferentes perspectivas teóricas. Aqui você estudará essas perspectivas teóricas de modo que, ao atuar como professor, possa desenvolver um trabalho no “ensino” de língua materna fundamentado cientificamente. É nesse sentido que Zanini (1990), já na década de 1990, afirmava que o profissional que talvez tire o melhor proveito dos estudos de aquisição de linguagem seja o professor alfabetizador, já que os estudos aquisicionistas, como hoje são conhecidos, apresentam uma relevância crucial para que se conheça a natureza do conhecimento linguístico que a criança detém antes de chegar aos bancos escolares. Além disso, estudar as diferentes correntes teóricas sobre a aquisição da linguagem será fundamental para você compreender que linguagem oral e linguagem escrita, como já visto no capítulo 1, são duas faces de uma mesma moeda, que requerem do professor e do aluno um olhar diferenciado.

Neste momento, você poderia argumentar que desde sempre as crianças foram alfabetizadas sem que o professor possuísse esse tipo de conhecimento, não é mesmo? Uma das possíveis respostas a esse tipo de argumento, apresentada nos idos da década de 1990 por Zanini, é que a intuição pode ter auxiliado os professores que não tinham esses conhecimentos para instrumentalizá-los. Mas também são notórios os vários problemas relacionados à alfabetização em nosso país – um sinal de que apenas a intuição e a boa vontade não são suficientes. Além disso, com os avanços dos estudos na Linguística, esse tipo de argumento seria difícil de se sustentar.

Vamos comparar dois profissionais: um engenheiro civil e um professor. O professor, do mesmo modo que um engenheiro civil, precisa conhecer sobre os fundamentos de uma construção antes de levantar uma edificação. Esse profissional necessita de conhecimentos pautados em estudos anteriores, precisa de formação adequada para que consiga levantar uma construção sem que ela, com o tempo, venha a ruir. Você já imaginou se um engenheiro civil chegasse à sua obra e seguisse sua intuição ao definir o que teria de colocar em termos de materiais para sustentar a construção de sua casa? “Mais areia ou mais ferro? Acho que coloco mais areia!”. Certamente você duvidaria da competência desse profissional, não é verdade? Você já imaginou se entregar a um médico que não fosse cirurgião cardiologista para realizar uma cirurgia cardíaca? Certamente, você diria que não.

E quanto ao professor alfabetizador? Será que ele pode dispensar o conhecimento científico e seguir a intuição? A resposta deve ser única: certamente que não! O professor alfabetizador deve deter conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança, deve saber como a criança chega à escola em termos linguísticos e psicolinguísticos, para então planejar suas estratégias de ensino-aprendizagem. Hoje, portanto, não podemos mais ignorar os conhecimentos sólidos referentes à aquisição de linguagem.

A alfabetização tem recebido diferentes enfoques ao longo dos anos. Em grande parte dos casos, esses enfoques priorizam uma abordagem mecânica do processo de aprendizagem da escrita, sem apresentar uma discussão sobre o que se entende por língua e demonstrando um total desconhecimento sobre teorias de aquisição e/ou aprendizagem de linguagem. Aqui queremos mostrar para você que não se pode discutir alfabetização e letramento sem se ter um conhecimento mínimo das teorias que investigam como a criança começa a falar. Assim, permearão o estudo aqui proposto perguntas como “qual é o papel que o adulto desempenha

no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua? Há de fato algo biologicamente preparado para a linguagem? A resposta ou a discussão sobre essas questões apresentam relação com o que ensinaremos em sala de aula? Qual a relação entre a aquisição/aprendizagem da língua oral e a escrita?”.

Muitos estudiosos têm partido dessas questões para sua investigação em aquisição de linguagem. Se você ainda não pensou sobre elas, aqui oferecemos um lugar de reflexão para melhor compreendê-las.

Seção 1 Behaviorismo

Objetivos de aprendizagem

- » Verificar a contribuição da teoria behaviorista no que se refere à apropriação da linguagem pelo indivíduo.
- » Identificar os possíveis reflexos dessa teoria na alfabetização.

Antes de você estudar o behaviorismo e sua relação com a **aquisição/aprendizagem** da linguagem, é preciso compreender que essa teoria se situa no campo da Psicologia também conhecido por “comportamentalismo”. Essa teoria surgiu no início do século XX no meio acadêmico, nos Estados Unidos. Nesse campo teórico, destacam-se alguns nomes como os dos estudiosos Watson, Ivan P. Pavlov e Skinner. Watson se considerava o precursor dos estudos de natureza behaviorista e atestava que o interesse da Psicologia era o comportamento humano, além de defender a pesquisa experimental. Pela forma como avançava em suas pesquisas, o estudo do russo Ivan P. Pavlov (1849-1936) ficou conhecido como “behaviorismo metodológico”. O estudo de outro importante nome dessa corrente teórica, Skinner, foi denominado “behaviorismo radical”. Entenda a diferença entre behaviorismo metodológico e behaviorismo radical:

- » **Behaviorismo metodológico:** restringia-se ao tratamento de fatos passíveis de observação objetiva no tocante à história ambiental anterior do indivíduo. No intuito de fundamentar sua tese, os estudiosos da área calcaram sua posição em bases filosóficas

Neste capítulo, adotaremos o termo “aquisição” para a(s) teoria(s) que parte(m) do pressuposto de que a linguagem é adquirida pela criança de forma natural, inata, e, portanto, dispensa a intervenção do outro ou mesmo do ambiente para que esse processo se concretize.

A aquisição, portanto, acontece de forma inata. Já o termo “aprendizagem” será utilizado para fazer referência à(s) teoria(s) que considera(m) fundamental a intervenção do ambiente ou do outro para a apropriação da linguagem.

do século XX tais como o positivismo lógico e o operacionismo. Essas correntes filosóficas partiam do pressuposto de que, se dois indivíduos mantivessem opiniões divergentes acerca de um mesmo fenômeno da mente, era porque tal fenômeno não seria passível de observação externa. Sendo assim, ele não deveria ser investigado cientificamente. Segundo essa concepção, somente o comportamento deveria ser estudado, visto que era passível de observação pública.

- » **Behaviorismo radical:** essa corrente, cujo nome mais destacado foi Skinner, aparece em contraposição à vertente metodológica. No behaviorismo radical, não era possível adotar a observação pública como critério de verdade. Para Skinner, o fato de a observação pública não poder acessar sentimentos e pensamentos não os afasta do status de ciência do comportamento. Segundo Skinner (2006, p. 19), “o behaviorismo radical restabelece um certo tipo de equilíbrio. Não insiste na verdade por consenso e pode, por isso, considerar os acontecimentos ocorridos no mundo privado dentro da pele.”



Mas, afinal, o que o behaviorismo tem a nos dizer sobre a apropriação da linguagem?

Pois bem, para essa corrente teórica da Psicologia, o conhecimento seria aprendido por meio das experiências vivenciadas. A aprendizagem ocorreria quando se emitissem respostas a estímulos provenientes do meio; a repetição dessas respostas relacionadas aos estímulos era considerada fundamental para a aprendizagem. Para os behavioristas, a aprendizagem da língua consistia em um processo de imitação passiva da fala de outras crianças ou dos adultos, ou seja, se a criança fazia a imitação “que se julgava correta”, recebia reforço positivo; por outro lado, se não imitava “adequadamente”, recebia reforço negativo.

A ideia é de que a criança, assim como o animal, ganhe uma recompensa no momento em que produz/faz o que o adulto a estimula a fazer.



Figura 2.1 – O animal sendo recompensado.

Para compreender melhor essa ideia, é importante que você saiba qual a diferença entre reforço positivo e negativo. O reforço positivo consiste em colocar no ambiente um estímulo reforçador; por outro lado, o reforço negativo consiste em retirar do ambiente algo aversivo, ou seja, algo que causa desconforto, incômodo.

De acordo com os behavioristas, a inserção de um reforço positivo a uma resposta poderá aumentar a probabilidade de essa resposta se repetir futuramente. Já a inserção de um reforço negativo tem a probabilidade de repetição futura de uma resposta após eliminá-lo de um dado acontecimento. Gostaríamos que você compreendesse aqui que visões equivocadas sobre o reforço negativo levam a concebê-lo como punição. No entanto, como você pode perceber pela discussão, o **reforço negativo não tem relação com punições** de qualquer natureza.



Entenda melhor essa diferença por meio do seguinte exemplo: se a criança comer todo o alimento que lhe foi dado, como reforço positivo poderá ganhar a sobremesa; temos, nesse caso, o reforço de natureza positiva. Por outro lado, se desligamos a TV quando você está assustado, não suportando o filme de terror que está vendo, temos um reforço negativo, pois algo foi retirado de você.

Finger (2008) apresenta uma explicação que nos faz entender com clareza a concepção behaviorista acerca do comportamento do indivíduo. Segundo a autora, se você costuma receber um beijo de sua namorada sempre que você lhe dá flores, a tendência é que, sempre que você desejar ser beijado, dê flores a sua namorada.



Mas qual a relação entre o comportamento, os reforços e a aprendizagem de linguagem para os behavioristas?

Segundo essa corrente teórica, até mesmo fatos relacionados à linguagem em toda a sua complexidade seriam frutos da experiência. De acordo com essa abordagem teórica, a linguagem consiste em um comportamento passível de aprendizagem, como uma espécie de hábito, construído a partir da interação do indivíduo com o meio.

É nesse sentido que o conceito de reforços (positivos e negativos) abordado pelos behavioristas pode ser relacionado à aprendizagem da linguagem. Segundo Skinner, os indivíduos emitem sons e, ao proferirem palavras, aqueles seriam reforçados; ao contrário, quando os sons não pudessem ser associados a nenhuma palavra, não receberiam reforço.

Note que, para a teoria behaviorista, aprender a língua seria fundamentalmente igual a aprender outras habilidades e comportamentos, tais como andar de bicicleta, de patins etc., pois, para essa teoria, aprender uma língua não consiste em mais do que acumular comportamentos verbais, já que o processo ocorreria por meio de respostas a estímulos. Nesse processo, embora o estímulo pudesse ser de natureza linguística ou de outra qualquer, ao contrário de uma resposta física, esperava-se uma resposta de natureza linguística ao estímulo ofertado.



Em suma, o que você deve entender sobre essa teoria é que, no que diz respeito ao ensino de língua, não há uma formulação teórica de aquisição de linguagem específica, mas princípios de ordem linguística e, principalmente, psicológica que procuraram elaborar orientações para o ensino sem sucesso.

A afirmação de que você aprendeu sua língua por imitação lhe causou aqui algum desconforto? Você não se sentiria ainda mais desconfortável em um ambiente escolar simpaticamente dessa concepção de aprendizagem da linguagem? Pois saiba que alguns estudiosos salientam que, no ambiente escolar, ainda é possível perceber atitudes behavioristas. Você poderia se perguntar: “mas de que forma? Em que momento se evidencia tal fato?”. Isso se verifica quando a escola impõe ao aluno um ensino repetitivo, reprodutivista, sem nenhuma reflexão, segundo o qual o aluno não passa de uma tábula rasa. Quem adota essa postura considera que o aluno está em sala de aula apenas para receber passivamente o conhecimento, ou seja, ele não pode nem tem capacidade para intervir no processo.

Enfim, essa é uma teoria de cunho comportamental que se situa no campo da Psicologia e nos parece estar distante de uma teoria de aquisição de linguagem. Por essa razão, chamamos a sua atenção para isso já nas frases introdutórias deste capítulo. O behaviorismo passou por investigações de natureza linguística para pesquisar um fenômeno comportamental do ser humano. Portanto, não se pode afirmar que se trata de uma pesquisa de cunho linguístico com foco em aquisição da linguagem.

Seção 2

Inatismo

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender os pressupostos teóricos da hipótese inatista para a aquisição de linguagem.
- » Verificar a contribuição da teoria inatista para o trabalho nas classes de alfabetização.

Há concepções teóricas que consideram a aquisição da linguagem como um fenômeno dependente da evolução psicológica da criança. Esse entendimento atrela a aprendizagem da fala a fenômenos de aprendizagem ou maturação de outras capacidades cognitivas, de modo que não faria sentido tratar de aquisição da língua independentemente do aprendizado de outras habilidades cognitivas. No entanto, há evidências que apontam o contrário, ou seja, que a capacidade para a linguagem é independente do desenvolvimento de outras capacidades de natureza cognitiva. Nesse sentido, podemos mencionar o fato de existirem patologias que afetam somente capacidades linguísticas sem afetar capacidades cognitivas de outra natureza. A esse respeito, há o conhecido caso na literatura do inglês Christophe, que apresenta um alto grau de déficits cognitivos em quase todos os níveis, mas que apresenta capacidades linguísticas superdesenvolvidas, atestadas por sua alta capacidade para aprender diferentes línguas. Essa é uma evidência certa de que há uma área de nossa mente/cérebro que é inata, fundamentalmente dedicada à linguagem.

Há um paralelo que se faz na literatura da área entre a concepção chomskyana (ligada a Noam Chomsky) de linguagem e outras faculdades humanas, como visão e percepção visual, que gostaríamos de apresentar a você para que vislumbre melhor aonde queremos chegar. Todas as crianças, salvo as que tenham alguma patologia, nascem dotadas de órgãos físicos e cognitivos que lhes permitem discernir a informação que a visão leva ao cérebro. Sobre isso não há questionamentos, ou seja, ninguém nega que haja na visão um processo de natureza inata; do mesmo modo, ninguém nega que a visão amadurece durante o crescimento da criança e que a decodificação da informação recebida por meio da visão e encaminhada ao cérebro também matura com o passar do tempo. Seria impossível cogitar a possibilidade de que a criança “aprenda a ver” por imitação.

Nesse aspecto, a perspectiva inatista chomskyana vê a aquisição da linguagem de modo paralelo, ou seja, há um órgão biológico dotado de componentes cognitivos e físicos (tais como o aparelho fonador e auditivo) que nos permite falar. Do mesmo modo que a visão, esse órgão é inato e, de modo paralelo, pode também desenvolver-se com o passar dos anos. Além disso, perceba que, para que a visão se desenvolva normalmente, é necessário que a criança esteja exposta a um ambiente favorável a esse fim, isto é, um ambiente onde haja luz, já que, no escuro, ela não se desenvolverá normalmente.

Com a linguagem acontece o mesmo: a criança precisa estar exposta a um ambiente em que as pessoas estejam falando uma ou mais línguas (COSTA e SANTOS, 2003). Dito de outro modo, basta que a criança esteja exposta a um input (um conjunto de sentenças/frases de uma língua natural) para que, de modo natural, adquira a língua a que está exposta.

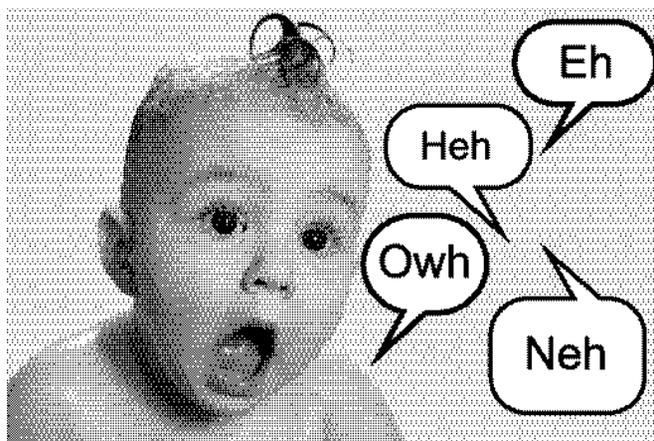


Figura 2.2 – Bebê recebendo dados linguísticos por meio do *input*.

Observe que a hipótese inatista parte do pressuposto de que o ser humano é dotado de um órgão mental biológico que o capacita para adquirir qualquer língua natural. Essa aquisição ocorre de forma natural, isto é, sem intervenção do adulto e de modo inconsciente. Segundo tal hipótese, ainda que a criança seja exposta a uma fala fragmentada, contendo frases incompletas, ela é capaz de, num período muito curto de tempo, dominar um conjunto complexo de regras que constituem a gramática internalizada do indivíduo.



Esse argumento é conhecido na literatura como **“pobreza de estímulo”** e está relacionado a uma grande questão platoniana: como é que o ser humano pode saber tanto diante de evidências tão passageiras, enganosas e fragmentárias? (CHOMSKY, 1995).

Essa pergunta aponta para uma direção, a saber, a de que o ser humano sabe mais de sua língua do que manifesta. Veja que essa consideração nos leva a questionar a “aprendizagem” de uma língua. Se a linguagem fosse passível de aprendizagem, seria de se esperar que, ao contar com um acesso tão restrito à fala, a criança não obtivesse pistas satisfatórias para chegar ao estágio final da língua que deveria ser aprendida, você não acha? Como a criança aprenderia uma língua se não pode contar com dados suficientes para tal aprendizagem? Esse é o que Chomsky denomina de “problema lógico” da aquisição de linguagem, para o qual o linguista apresenta uma resposta: as crianças trazem informações suficientes em sua Gramática Universal. Mas em que consiste essa Gramática Universal, conhecida como GU? Essa Gramática apresenta uma caracterização dos princípios inatos, ou seja, de princípios biologicamente determinados que fazem parte do componente da mente humana conhecido como a faculdade da linguagem.



Você precisa saber que as diferenças existentes entre as línguas humanas não são assim tão grandes como imaginamos. Do ponto de vista sintático, gramatical, as línguas apresentam poucas diferenças, o que explica a ideia de universalismo entre as línguas, ou seja, de que as línguas apresentam princípios/propriedades comuns.

Para que você compreenda por que a hipótese inatista de aquisição de linguagem faz sentido, apresentaremos a você mais um argumento utilizado para sustentar essa tese, por meio de exemplos de dados de fala de crianças em fase de aquisição de linguagem.

Você, como pai ou mãe, irmão ou irmã, ou mesmo como um parente muito próximo, já deve ter observado que a criança produz palavras e frases que nunca tinha ouvido. Caso você não tenha parado para refletir sobre isso, observe, no quadro abaixo, algumas das palavras que comumente as crianças falam:

Eu sabo	em vez de	eu sei
Eu fazi	em vez de	eu faço
Eu trazo	em vez de	eu trago
Desabli	em vez de	fecha
Não é graça	em vez de	Não tem graça

Quadro 2.1- Exemplo de dados de falas de criança.
Fonte: Costa e Santos (2003) e Liz (2012).

Esses e tantos outros exemplos, bem típicos e sistemáticos, são percebidos na produção linguística das crianças. Você diria que algum adulto produz dados como esses mostrados no quadro? Pois é, difícil sustentar a ideia de que algum adulto os produza, não é mesmo?

Essas produções compõem argumentos que fortalecem a hipótese inatista, primeiramente porque, se o conhecimento linguístico das crianças se restringisse à mera imitação do que ouvem dos adultos ou mesmo de outras crianças, elas não pronunciariam palavras ou frases que não encontrassem nos dados do input. Então, parece razoável pensar que, se os dados que mostramos anteriormente não são produzidos pelos adultos, isso significa que há uma capacidade para além do imitar. Em segundo lugar, esses dados fortalecem a hipótese inatista porque o argumento de que eles pudessem ser fruto de uma imitação malsucedida da fala do adulto não se sustentaria ao observarmos que não há arbitrariedade nos dados produzidos pelas crianças. No tocante ao uso de verbos, por exemplo, percebe-se que ela tenta usar o padrão regular e aplicá-lo até mesmo aos irregulares, o que resulta nas produções apresentadas no quadro acima. E se fossem fruto de imitação? De que imitação esses dados seriam provenientes?

A partir do que se apresentou sobre essa teoria, você consegue imaginar as contribuições dela para você, como professor alfabetizador? Podemos dizer a você que, ao contrário do que uma teoria que defende a imitação como forma de “apropriação ou aprendizagem” da linguagem, o inatismo defende a ideia de **“aquisição”** de linguagem.



Observe, portanto, que nessa abordagem há uma distinção entre “aprender” – processo que envolveria mecanismos de intervenção do outro, de alguma natureza – e “adquirir” – processo de desenvolvimento natural (teoria inatista) a partir de uma previsão de estrutura mental/biológica inata predisposta para a linguagem.

Por que essa distinção é importante? Para que se saiba que todas as crianças são dotadas de uma capacidade inata de aquisição de linguagem, ou seja, que chegam equipadas com o mesmo aparato inato para a aquisição de sua língua materna. Sendo assim, coloca-se em xeque um dos mitos mais difundidos em torno do ensino de língua: o de que os alunos “não sabem falar português”. Essa teoria mostra que, desde em média os três ou quatro anos de idade, o ser humano já é senhor de sua língua, pois junta palavras de acordo com os padrões de sua língua, formula frases e as externaliza sem produzir nada além do que sua língua lhe permita produzir. O que lhe faltaria, então?

A resposta é que lhe falta aprender a convenção da escrita e os diferentes usos de sua língua materna em função das distintas situações a que está submetido no seu dia a dia. Veja bem, se a língua oral independe de estímulos externos, conforme discutimos anteriormente, ou seja, se não depende de intervenções advindas do adulto ou do meio e se configura como um processo inconsciente, a escrita, por outro lado, depende de aprendizado, de intervenção do outro. Escrever depende de um aprendizado que se organiza de forma consciente e demanda tempo para que o aprendiz se adapte às convenções próprias da ortografia (LIZ, no prelo).

Além disso, note que, durante o processo de alfabetização, o aluno poderá apresentar estruturas linguísticas que não contemplam formas da nossa língua. É partir dessa compreensão que você poderá entender que a alfabetização é um processo de desenvolvimento linguístico pelo qual a criança deverá passar, sem isso significar déficit ou desconhecimento de sua língua. Você poderá até não conseguir explicar todos os desvios do padrão desse aprendizado, mas certamente entenderá que o aluno elabora o que elabora em sua linguagem porque a sua língua possui estruturas e padrões que lhe permitem chegar a determinada produção, como exemplificado no quadro 2.1 que apresentamos anteriormente.

Se considerarmos que hoje as crianças vão para as classes de alfabetização com 6 anos de idade ou mesmo com 5 anos, essas crianças estão ainda em processo de aquisição de linguagem. Sendo assim, construções linguísticas que refletem o processo de aquisição precisarão ser entendidas, porque poderão estar presentes na escrita da criança.



Veja que o professor, a partir dessa abordagem teórica, poderá compreender de onde se originam algumas formas na escrita da criança em fase de aprendizagem. Uma forma linguística como “ofinista” (o mecânico que trabalha na oficina), ou “alfabetizagem” (ao invés de “alfabetização”, termo consagrado pelo uso) podem ser interpretados como erros. Estamos, nesses casos, tratando de processos de natureza morfológica, de adição de um sufixo que não é o usual ou o consagrado pelo uso, mas que é perfeitamente compreensível, já que está de acordo com as regras de formação de palavras da nossa língua. Ao que antes era concebido como erro sem explicação, o inatismo responde com o argumento de que a concepção de erro precisa ser concebida como “desvio do padrão” e, principalmente, que esse desvio não acontece de maneira aleatória.

Esse processo pode e deve ser continuado pela escola, partindo da valorização da experiência que a criança traz do processo de aquisição da linguagem para a aprendizagem da escrita. O que parece evidente é que se, tomarmos a escrita ortográfica como centro do processo de ensino, a capacidade natural de análise linguística que a criança possui vai se perdendo, cedendo lugar à insegurança.

Dentre todas as teorias que apresentamos a você neste capítulo, o inatismo é a única teoria de natureza linguística e que tem como objeto de estudos o fenômeno de aquisição da linguagem. Além disso, é na teoria de base inatista que podemos fazer uso do termo “aquisição de linguagem” com mais propriedade. Por essa razão, estabelecemos desde o início deste capítulo o uso dos termos “apropriação” e “aprendizagem” para os distinguirmos do termo “aquisição” de linguagem.

Seção 3

Cognitivism construtivista

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender os pressupostos teóricos do cognitivism construtivista para a aprendizagem da linguagem.
- » Identificar a importância da teoria do cognitivism construtivista no ensino de linguagem.

Você já deve ter ouvido falar, nesta etapa do curso, no nome do suíço Jean Piaget e de sua contribuição para o ensino. Esse estudioso desenvolveu a tese construtivista. Mas você já sabe o que é o construtivismo?



A tese construtivista parte da concepção de que o desenvolvimento das estruturas cognitivas, do conhecimento, ocorre por meio da interação entre organismo e ambiente.

Piaget descreve a existência de quatro estágios cognitivos (também entendidos como fases de transição) para a aprendizagem e distingue o processo cognitivo inteligente em duas palavras: “aprendizagem” e “desenvolvimento”. Nessa distinção,

- » a **aprendizagem** diz respeito a uma resposta particular, aprendida em razão da experiência;
- » o **desenvolvimento**, por sua vez, consiste na aprendizagem de fato, e seria responsável pela constituição dos conhecimentos.

Os estágios cognitivos postulados por Piaget compreendem o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o operatório formal. Observe:

Período sensório-motor	Período da vida do indivíduo que se estende desde o nascimento até os dois anos de idade . Dentre os desenvolvimentos percebidos nesse período, podemos enfatizar o momento da construção do “eu”, fase em que a criança passa a distinguir o seu corpo do mundo externo.
Período pré-operatório	Apresenta-se entre dois e sete anos e meio de idade . É o estágio em que aparece a capacidade de substituição de um objeto por uma representação, devido ao desenvolvimento da função simbólica.
Período operatório-concreto	Apresenta-se entre oito e onze anos de idade. É o estágio em que se estabelecem as noções de tempo e espaço, velocidade, ordem e causalidade. Nesse estágio as crianças passam a estabelecer relação entre diferentes aspectos da realidade e abstraí-los.
Período operatório-formal	Se estende dos oito aos quatorze anos de idade . É o estágio em que há o pleno desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. Nesse estágio a criança apresenta alta capacidade de abstração e de formulação de hipóteses.

Quadro 2.2- Estágios cognitivos de Piaget.

De acordo com a teoria do cognitismo construtivista, a aprendizagem da linguagem dependeria do modo como se desenvolve a inteligência da criança a partir desses estágios. A linguagem, segundo essa concepção, aparece em torno dos 18 meses de idade, no momento em que há a superação do **estágio sensório-motor**. Nesse momento, acontece o desenvolvimento da função simbólica, na qual a criança é capaz de distinguir significante de significado, ou seja, passa a atribuir uma representação de um objeto significado (conceito) a partir de um significante (som). Graças ao desenvolvimento da representação, a criança se torna capaz de armazenar e recuperar experiências. A partir de então, ela passa a se reconhecer como indivíduo, distingue-se de outros indivíduos e começa a estabelecer oposição entre o “eu” e “os outros”. Nesse momento, inicia-se o desenvolvimento da linguagem.

Observe que para Piaget o conhecimento linguístico não é **inato**, não é **adquirido**; o conhecimento é **aprendido** por meio do contato da criança com o ambiente/meio, como consequência da construção de toda a sua inteligência. Essa visão piagetiana atribui pouca ou nenhuma atenção ao papel da interação social no processo de apropriação da língua materna, o que é alvo de muitas críticas.

Como futuros professores, podemos nos perguntar, nesse momento, se Piaget direciona seus estudos para elucidar problemas relacionados ao ensino. Podemos dizer que sim, se considerarmos que, em uma de suas críticas à pedagogia tradicional, o autor reiterava a importância do respeito ao interesse da criança e que isso não significava deixá-la fazer tudo o que quisesse – ao contrário, a criança deveria querer tudo o que fazia.

 Referente a esse contexto, você deve estar se perguntando de que modo essa corrente chega às classes de alfabetização, ou seja, de que forma os professores do Ensino Fundamental assimilam e aplicam as teses dessa teoria às suas aulas, não é?



Figura 2.3- A criança construtivista.

Segundo Carvalho (2001), a tese defendida por Piaget vem sendo distorcida e descontextualizada no ambiente escolar. Quando se pensa em respeitar o interesse da criança, emerge a ideia de que o construtivismo leva à bagunça. Muitos professores associam a tese piagetiana tanto a um método geral de ensino quanto a um método de alfabetização como regras rígidas a serem seguidas.

Ademais, no âmbito desses estudos, podemos afirmar que a pedagogia tradicional não tem percebido a diferença estrutural entre o que seria a inteligência infantil e a adulta e, desse modo, ela atribui à escola a função de “abastecer” a mente da criança com conhecimentos e experiências. A incompreensão da teoria, nesse caso, pode ter levado ao insucesso da tese construtivista nas classes de alfabetização.

Além disso, a nosso ver, e mais crucialmente, o fracasso da abordagem construtivista nas escolas também se deve à interpretação que se faz da teoria de Piaget como uma teoria de aprendizagem ou de aquisição de linguagem, quando em verdade seus estudos se dedicaram ao desenvolvimento do conhecimento.

E neste ponto da discussão, caro aluno, cabe-nos situá-lo sobre o que seria de fato o foco dos estudos de Piaget em duas questões principais:

- » De que modo ocorre a passagem de um conhecimento elementar, no sentido de insuficiente, para um conhecimento superior, mais pleno?
- » De que forma o conhecimento evolui, ao se considerar a formação realizada na infância até sua chegada ao pensamento adulto e ao pensamento de caráter científico?

Queremos com isso, portanto, que você perceba que a teoria construtivista trata de um outro objeto de estudo, que pode se relacionar com linguagem, mas que não a tem como ponto central de investigação. Portanto, atribuir à tese piagetiniana o status de estudo de cunho investigativo das questões linguísticas é uma temeridade que você, ao iniciar seus estudos sobre a aquisição/aprendizagem da linguagem, deve começar a desconstruir. Essa desconstrução é fundamental, porque influenciará positivamente no seu trabalho em sala de aula – afinal, você não será mais aquele professor que tentará forçosamente aplicar a tese piagetiniana ao ensino de língua na sua classe, não é mesmo? Como método de ensino aplicado à aprendizagem de diferentes conhecimentos, essa é uma teoria que merece muita atenção. Essa atenção será dada no capítulo 4, que abordará os métodos de ensino.

Seção 4

Sociointeracionismo

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender os pressupostos teóricos que norteiam a investigação de natureza interacionista para a aprendizagem da linguagem.
- » Identificar os reflexos da adoção de uma teoria como essa no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de você estudar os aspectos que guiam a teoria sociointeracionista, gostaríamos de ressaltar que estamos tomando como sociointeracionistas apenas as pesquisas que centralizaram seus estudos na interação social. Nesse sentido, apresentaremos a grande influência do soviético Vygotsky e a importância de seus estudos para essa área de investigação, embora tenhamos outros nomes de relevância nessa corrente teórica, como é o caso

de Wallon, que você poderá pesquisar na literatura dessa área de estudos. Além disso, destacamos que essa é a teoria que guia o processo de ensino-aprendizagem do nosso curso de Pedagogia.

Podemos começar afirmando para você que a atenção que Piaget não atribuiu à intervenção social foi dada por Vygotsky, visto que este explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento pautado na interação que acontece entre os indivíduos, mediada por sistemas simbólicos.

Vamos entender melhor como isso ocorre. O bebê, como sujeito biológico, se torna um sujeito sócio-histórico a partir do momento do contato com os indivíduos de um dado grupo social. Mas esse contato, essa interação do bebê com o mundo acontece indiretamente, já que nos processos psicológicos superiores (consciência) há os sistemas simbólicos que são os responsáveis por fazer essa mediação entre bebê e mundo. Também gostaríamos de frisar para você que o signo não é o único mediador desse processo; há um tipo de mediador que é anterior ao simbólico: o **instrumento**.

A noção de instrumento tem sua origem nos pressupostos basilares da teoria marxista que norteiam seus estudos. O instrumento pode ser entendido como uma espécie de mediador entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho. Seria a natureza social que diferenciaria o uso do instrumento pelos homens e pelos animais, ou seja, enquanto a utilização pelo homem de uma vara para alcançar uma fruta, que está muito além do seu alcance, é de caráter social, visto que tal instrumento pode ser aprimorado para o uso de outras gerações, nos animais a utilização desse instrumento para esse fim é tão somente para atender a uma necessidade momentânea.

O melhor modo de entendermos como se estabelece a relação de mediação criança-instrumento-mundo é fazendo um recorte num dado momento:

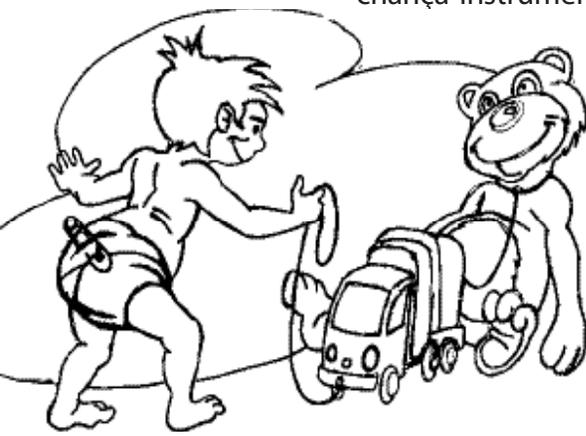


Figura 2.4 – Inteligência prática.

por exemplo, uma criança puxando um carrinho com o objetivo de tomar posse de um pequeno ursinho que está preso a esse carrinho. O uso desse instrumento para atingir um determinado fim, independente do uso da linguagem para obter o que deseja (o ursinho), é o que caracterizaria a fase inicial do desenvolvimento cognitivo, o que se denomina de **inteligência prática**. Você percebeu isso na discussão?

A criança, ao utilizar o carrinho para pegar algo (o ursinho) que estava preso nele, o fez sem utilizar a linguagem, ou seja, não pediu “verbalmente” auxílio a alguém para executar tal tarefa por ela. Nessa fase,

os sons emitidos pela criança, seus gestos e quaisquer gestos faciais são interpretados tão somente como uma necessidade de aliviar as suas emoções.

No bojo dessas discussões também desejamos esclarecer a você a questão da independência entre pensamento e linguagem. Tanto o balbucio quanto o choro ou mesmo as primeiras palavras não apresentam relação com o pensamento, mas são, sim, manifestações de estágios do desenvolvimento da fala. Para compreender melhor essa abordagem, veja o quadro a seguir sobre as fases de desenvolvimento da linguagem:

1ª fase:	As pesquisas dessa área apontam que as primeiras reações à voz humana e os primeiros comportamentos, fase que Vygotsky denomina “pré-intelectual”, demonstram a presença da função social da fala. Além dessas manifestações, também os sons inarticulados, os risos e movimentos também são concebidos como forma de contato social (VYGOTSKY, 2008, p. 52).
2ª fase:	Na fase seguinte, em torno dos dois anos, haveria a integração entre a inteligência prática e a fala da criança; constituir-se-ia, nesse momento, o que o autor denomina “pensamento verbal” e “linguagem racional”. É a partir do momento em que a criança está se apropriando da linguagem, por volta dos dois anos de idade, na interação com os outros indivíduos, que fala e pensamento se unem; a fala passa a desempenhar um papel fundamental: alimentar o intelecto.
3ª fase:	Dos dois até os sete anos de idade, a linguagem apresenta as funções internas e externas, embora a criança não as consiga distinguir. De que forma podemos entender essas funções? Podemos entender a função interna da linguagem como a que tem a tarefa de guiar o pensamento; já a função externa da linguagem consiste em informar os resultados dos pensamentos para os demais indivíduos.

Quadro 2.3- Fases de desenvolvimento da linguagem.

Perceba que pensamento e palavra, para utilizar os termos do próprio autor, não estabelecem relação inicial, mas na evolução do pensamento e da fala há uma ligação entre eles que muda e se desenvolve ao longo do tempo. No entanto, não podemos considerar que pensamento e fala se desenvolvam de modo independente.



Pensamento e fala são processos paralelos que em algum momento se cruzam e se influenciam. Pensamento e palavra, portanto, não podem ser concebidos isoladamente, sob pena de se perderem as propriedades do todo, assegura Vygotsky (2008).

Por meio da discussão que apresentamos até aqui, você consegue se dar conta da importância desse estágio na formação do indivíduo? Veja que esse período é crucial, pois, graças à interveniência da fala que passa a servir ao intelecto, os pensamentos passam a ser verbalizados. Segundo Vygotsky, há dois sinais inconfundíveis que indicam essa fase:

1. a curiosidade da criança diante de cada palavra e suas perguntas sobre cada coisa nova (surgem “perguntas como “o que é isso?”); e consequentemente
2. o aumento rápido do vocabulário (VYGOTSKY, 2008). É importante você saber que, antes desse momento, a criança conhecia apenas as palavras que as outras lhe ensinavam; nesse momento, no entanto, a criança sente a necessidade de nomear os objetos – sente, portanto, a necessidade de conhecer e usar as palavras.

Em suma, Vygotsky (2008) conclui que, na origem do desenvolvimento, o pensamento e a fala apresentam raízes diferentes; no desenvolvimento da fala do indivíduo, é possível estabelecer um estágio pré-intelectual e, no desenvolvimento do pensamento, um período considerado pré-linguístico. Em um dado momento há o encontro dessas duas linhas e o pensamento verbaliza-se.



Note que, para Vygotsky (2008), o desenvolvimento da fala acontece do mesmo modo que outras atividades mentais que fazem uso dos signos, como é o caso do “ato de contar ou o da memorização mnemônica”.

Dado o que apresentamos a você sobre a apropriação da linguagem em Piaget e agora em Vygotsky, é necessário ressaltarmos a distinção entre

as teorias desses estudiosos. Vygotsky parte do entendimento de que a principal função da fala, tanto da criança quanto do adulto, é a de estabelecer o contato social com os outros indivíduos. Para esse estudioso, os indícios mais primitivos da fala da criança já seriam de natureza social.

Para Piaget, no entanto, a fala se desenvolve inicialmente como fala interior, num segundo momento como fala egocêntrica, para, num terceiro momento, tornar-se uma fala socializada. Perceba que o movimento no desenvolvimento da linguagem é oposto nessas duas abordagens teóricas: em Piaget o movimento de apropriação da linguagem ocorre do interior para o exterior, do individual para o social; em Vygotsky, o movimento acontece do exterior para o interior, ou seja, a linguagem desenvolve-se socialmente para depois ser internalizada.

A intenção de Vygotsky parece ser a de ultrapassar a percepção de estágios ou níveis de linguagem, considerando as zonas de desenvolvimento real e potencial.

Zona de desenvolvimento real e potencial

A zona de desenvolvimento real diz respeito ao conhecimento já adquirido pela criança ou à capacidade de execução de tarefas de forma independente. Já a zona de desenvolvimento potencial compreende o conhecimento que a criança adquire com auxílio do outro.

Ressaltamos que, a partir do momento em que a criança adquiriu um determinado conhecimento, este passa a fazer parte da zona de conhecimento real, ou seja, da zona dos conhecimentos já adquiridos. Podemos entender que a zona de desenvolvimento potencial hoje consistirá na zona de desenvolvimento real amanhã, ou seja, fará parte do repertório de conhecimentos já adquiridos pelo sujeito.

O papel que o professor tem a desempenhar, segundo essa teoria, seria o de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem, no sentido de estabelecer a mediação entre a criança e o mundo, entre a criança e os objetos que a cercam. Então, é a partir das interações, das relações com os outros indivíduos que a criança encontrará subsídios para a construção de suas estruturas psicológicas.



Equais são os reflexos dessa teoria nas classes de alfabetização?
Quais os reflexos dessa perspectiva teórica no trabalho que você realizará com seu aluno?

Vimos que o processo de aprendizagem se inicia antes de a criança chegar aos bancos escolares, por meio das experiências que aprende no seu cotidiano, da vivência com outras pessoas, do contato com a cultura do meio em que está inserida. Essa apropriação do conhecimento se dá no seio das relações interpessoais que se estabelecem na sociedade da qual a criança faz parte. A apropriação da cultura, de forma mais geral, ocorre no processo educativo e de forma um pouco mais restrita pela interveniência do adulto ou de companheiros mais experientes.

Podemos dizer que a contribuição do sociointeracionismo para a área de alfabetização envolve sua concepção de que as funções psicológicas dos indivíduos são formadas à medida que vão sendo requisitadas no bojo das relações com os outros seres de sua espécie. Sendo assim, uma vez que as relações são mediadas, o professor tem um papel fundamental a desempenhar nos processos de ensino-aprendizagem, pois o aluno é concebido como sujeito da interação, não como um construtor solitário do conhecimento ou como um ouvinte passivo do seu professor, mas como um indivíduo atuante nas situações de interação cotidianas. Além disso, as particularidades das situações concretas do dia a dia das crianças seriam determinantes no seu comportamento.



Figura 2.5 – Mediação no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é por meio do uso que se faz cotidianamente da linguagem que se extrairiam as ações a serem executadas pelo professor em sala de aula. Nenhum trabalho com a linguagem, portanto, pode ser executado sem se considerarem as necessidades comunicativas diárias que se impõem ao indivíduo.

Gostaríamos de salientar a você, no entanto, que a proposição da interveniência do professor no processo de ensino-aprendizagem poderá ser entendida como autoritarismo ou mesmo como processo direcionador se a proposta de trabalho de Vygotsky for mal interpretada.



Veja que há um limite tênue entre o que se entende por “mediador” e “direcionador” que precisa ser bem esclarecido. O professor não é nem pode ser concebido como um ditador, como um déspota, mas como alguém que realiza a ponte entre aluno e conhecimento, mediado pela linguagem.

Nesse momento, queremos encerrar a nossa apresentação sobre a abordagem vygotskyana situando a investigação do autor no campo

da Psicologia, cujo objetivo consiste em compreender a construção do conhecimento por meio das relações sociais, numa perspectiva da interação, mediada por signos e instrumentos. O que devemos esclarecer para você neste momento é que os seus estudos não objetivavam a construção de uma teoria de aquisição ou aprendizagem da linguagem. A linguagem aparece em seus estudos porque é um elo importante para o desenvolvimento do pensamento, como deve ter ficado claro para você ao longo da nossa discussão.

A teoria de Vygotsky, nesse sentido, deve ser entendida como um marco fundamental na elaboração de métodos de aprendizagem, um assunto que será abordado no capítulo 4 deste caderno. Nesse sentido, as contribuições dessa teoria representam um grande avanço no que diz respeito à aprendizagem, à apropriação do conhecimento por parte da criança, principalmente porque não despreza as relações sociais e deixa claro o papel fundamental do professor como mediador das relações e do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Se você, como futuro professor, se apropriar devidamente da teoria de Vygotsky para aplicação no seu trabalho em sala de aula, certamente lançará boas sementes e, em consequência, colherá bons frutos.

Finalmente, gostaríamos de lembrá-lo que foi nesta perspectiva de aprendizagem que o nosso curso de Pedagogia a distância foi estruturado.



Síntese do capítulo

- » A teoria behaviorista vê a apropriação da linguagem por imitação, ou seja, a criança começa a falar imitando a fala do adulto.
- » A tese inatista de base chomskyana trata o fenômeno da aquisição da linguagem como um processo inato, comum e restrito à espécie humana.
- » O construtivismo piagetiano considera que a aprendizagem da linguagem por meio do contato da criança com o ambiente.
- » A teoria interacionista vygotskyana concebe a apropriação da linguagem como um processo dependente de mediação entre a criança e o outro nas interações sociais. O pressuposto que direciona o modelo de Vygotsky é o da mediação, portanto.

2. Em sua prática pedagógica, de que forma você consideraria uma das (ou mais de uma) teoria(s) de aquisição, aprendizagem e apropriação da linguagem? Qual a razão de sua escolha? Justifique.

Aprenda mais...



CARVALHO, Jose S. F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, João; SANTOS, Ana L. **A falar como os bebês**: o desenvolvimento linguístico das crianças. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

SCARPA, Ester M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

PIAGET, Jean. **Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SKINNER, Burrhus F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.-

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

3

Aprendizagem da língua escrita: aspectos linguísticos

Lucilene Lisboa de Liz e Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Neste capítulo, você terá a oportunidade de refletir sobre os aspectos linguísticos relacionados à aprendizagem da escrita. Você perceberá que a alfabetização é um processo de aprendizagem, não de aquisição. Nesse sentido, você entrará em contato com alguns pressupostos linguísticos fundamentais para nortear seu trabalho como alfabetizador em sala de aula e verá que não há uma receita pronta para isso.

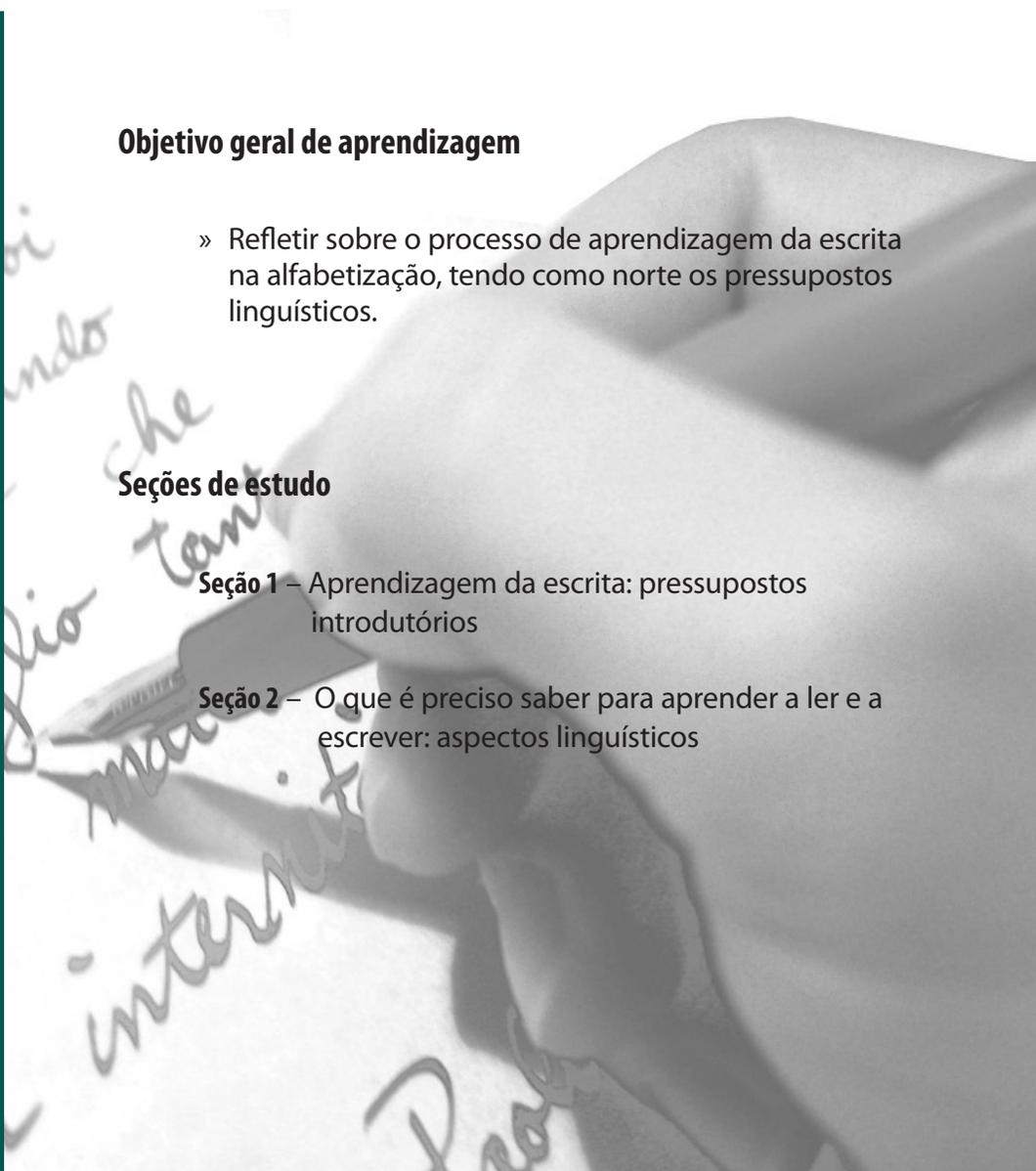
Objetivo geral de aprendizagem

- » Refletir sobre o processo de aprendizagem da escrita na alfabetização, tendo como norte os pressupostos linguísticos.

Seções de estudo

Seção 1 – Aprendizagem da escrita: pressupostos introdutórios

Seção 2 – O que é preciso saber para aprender a ler e a escrever: aspectos linguísticos



Ao longo dos anos, cresceu a preocupação dos alfabetizadores com o processo de aprendizagem da escrita, tal preocupação incide primordialmente sobre os métodos de ensino. No entanto, não há uma receita que explique o passo a passo para o sucesso de tal processo; há um acervo de conhecimentos linguísticos que devemos mobilizar para tornar profícuo o processo de alfabetização.

Você estudará a partir de agora parte dos pressupostos linguísticos necessários para levar a termo a tarefa de alfabetizar. Você estudará, portanto, algumas noções linguísticas necessárias para a aprendizagem da escrita e a importância da leitura para esse processo.

Você acompanhará também uma abordagem sobre os aspectos linguísticos relacionados ao processo de alfabetização, no que concerne à caracterização das letras e da escrita. Além disso, verá, com ênfase, a necessidade de compreender o papel da ortografia no processo de alfabetização.

Seção 1

Aprendizagem da escrita: pressupostos introdutórios

Objetivos de aprendizagem

- » Entender conceitos relativos à aprendizagem da escrita.
- » Compreender o papel da leitura no processo de aprendizagem da escrita.

Antes de iniciar este estudo, sugerimos a você a leitura e a reflexão da seguinte afirmação:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 2005, p. 7).

A criança, antes de ir para a escola, opera de forma eficiente com a língua oral, herança do período aquisicional da linguagem, e apresenta total desembaraço para interagir nas diversas situações da vida, conforme as discussões realizadas no capítulo 2. Essa criança adquiriu a língua de forma natural, passando por um processo de aquisição da linguagem gradativo e progressivo, sem que houvesse necessidade de sistematização de qualquer conteúdo de língua. O que você pode perceber, além disso, é que há estudos sólidos na área de aquisição e, embora se tenha avançado de modo significativo também nos estudos sobre alfabetização, é perceptível, nas escolas, a ignorância desses pressupostos.

Entre os aspectos de maior dificuldade para nossos alunos está o processo de aprendizagem da escrita. Muito dessa dificuldade advém da adoção de uma prática de escrita distante de sua funcionalidade na esfera social. Você, como futuro alfabetizador, deve atentar para o fato de que se trata de uma outra face da mesma moeda, ou seja, é uma outra face da língua materna.

Antes, no entanto, de darmos sequência a nossa abordagem, queremos enfatizar que este capítulo não se destina a questões metodológicas, assunto do capítulo 4. O que você estudará serão algumas considerações referentes a um caminho e a um recorte do conteúdo que julgamos essenciais, do ponto de vista linguístico, para o ensino de língua materna nas suas fases iniciais.

Você deve recordar que frisamos no capítulo 2 a diferença entre aquisição e aprendizagem no tocante às questões linguísticas. Reflita um instante:



A língua escrita envolve aprendizado ou aquisição? Ao considerarmos que a aquisição de linguagem envolve um processo inato, natural, sem intervenção do adulto, podemos pensar o mesmo em relação à escrita?

Veja que, diferentemente da língua oral, a língua escrita requer a intervenção do outro para que o aprendizado se efetive. Logo, não consiste em um processo inato; inata é a habilidade linguística do aluno, algo que deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Trata-se de um processo que envolve o aprendizado quase de uma segunda língua, dependendo da comunidade de fala de origem do aluno.

O alfabetizador deve considerar que o falante nativo é dotado de competência linguística (estrutura da sua língua, gramatical) e também de competência

comunicativa (TRAVAGLIA, 2004, p. 97). Para além disso, o alfabetizador deverá conhecer as propriedades específicas da escrita de sua língua, portanto, essa fase do aprendizado demandará conhecimentos no campo da linguística.

Na sociedade contemporânea, é difícil dar conta dos fenômenos relacionados à oralidade e à escrita sem estabelecermos o papel desses processos como práticas reguladas em função das demandas sociais. Do mesmo modo, é complicado distinguir as características da língua oral (que fique claro, no período pós-aquisição de linguagem) e da língua escrita sem estabelecer essa relação com o mundo no qual a criança está inserida. Um trabalho com a escrita centrado exclusivamente no código está fadado ao fracasso. Precisamos considerar o estágio linguístico com o qual a criança chega à escola e, além disso, adotar uma concepção de texto distante do aprendizado mecânico das normas gramaticais.

Do modo como nossa sociedade é hoje organizada, a escrita centralizou-se e ganhou um status de “bem social indispensável”, como salienta Marcuschi (1997). Gostaríamos, então, de deixar claro para você que a escrita está relacionada ao modo como utilizamos a língua; a língua que adquirimos de forma natural, inata. Esse uso da língua escrita está diretamente relacionado às necessidades impostas pelas demandas sociais; diferentemente da língua oral, adquirida naturalmente, a escrita é aprendida em instituições formais, como é o caso da escola.



A escrita, mesmo criada a *posteriori* em relação à língua oral, permeou grande parte das práticas sociais. Utilizamos a escrita em diferentes contextos, tais como escola, trabalho, família, instituições religiosas e relacionamentos sociais via internet. Portanto, pensar a escrita dissociada desses e de outros contextos torna-se uma atividade inócua para o aluno. Ao estar atento a essas demandas e instrumentalizado a partir de princípios da Ciência da Linguagem, o alfabetizador terá um subsídio, um norte para a sua missão.

Se pudéssemos hierarquizar os conhecimentos que o alfabetizador precisa ter, poderíamos enfatizar:

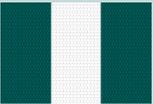
1. primeiramente, o conhecimento que a criança, como falante nativo, possui da sua língua;

2. além disso, um saber que envolve a língua da sua comunidade de fala, seja ela de prestígio ou não, o que envolve o tema das variedades linguísticas;
3. a compreensão da complexidade em o aluno reconhecer o significado dos riscos que estão no papel;
4. ter consciência do que Lemle (2007) denomina “percepção auditiva”.



Figura 3.1 - Hierarquização dos conhecimentos do alfabetizador

De acordo com Lemle (2007), **o entendimento sobre os riscos presentes no papel** envolve a compreensão do que é o símbolo. A noção de símbolo é um tanto complexa, “uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (LEMLE, 2007, p. 7). A relação entre o símbolo e a coisa simbolizada é arbitrária, ou seja, não há nada na natureza do símbolo ou da coisa simbolizada que diga que essa relação deva se estabelecer; trata-se de uma convenção humana. De que modo podemos entender melhor essa questão? Observe os exemplos a seguir:

	Uma vez diante de algo que apresente a ideia de uma “caveira negra”; sabemos que estamos diante de perigo;
	Uma bandeira contendo as cores verde e branca simboliza um time catarinense. Podemos associá-la ao time da Chapecoense;
	Um garfo e uma faca cruzados em uma placa na rodovia indicam a presença de um restaurante nas proximidades.

Quadro 3.1 - Relação símbolo e coisa simbolizada



É importante você perceber que a relação símbolo e coisa simbolizada é um construto humano.

Portanto, é importante você compreender que se não fosse o nosso conhecimento sobre essas convenções não conseguiríamos compreender

o sentido do símbolo. Para que a criança aprenda a ler e a escrever, ela necessita entender que cada risco no papel equivale a um símbolo que tenta representar um som. Nesse sentido, a criança tem de adquirir a capacidade de diferenciar as representações das letras, já que, em nosso alfabeto, as formas são muito parecidas.

Aqui temos um exemplo para tornar mais claro o ponto em que queremos chegar: a criança pede para que a mãe escreva para ela a letra “V”, de vampiro (a criança estava vendo um desenho animado em que aparecia um vampiro); a mãe vai ao papel e escreve a letra “V”; de posse do papel, a criança olha e diz: “não mãe, essa é a letra “A”, de André (nome do pai) e cruza um risco sobre o “V”. Observe:



Figura 3.2 - Representação gráfica de uma criança

Perceba que as letras “V” e “A” diferem apenas na posição, para baixo ou para cima, e na presença do traço que corta a letra “A”. Veja que essas diferenças são muito sutis para essa fase do aprendizado, desse primeiro contato com a escrita formal. Da mesma forma, para aprender as letras “m” e “n”, a perninha a menos da letra “n” é muito sutil para esse estágio do aprendizado. E, conforme ressalta Lemle (2007), se a criança não se der conta disso de maneira consciente, não conseguirá visualizar essas sutilezas nas representações das letras, não conseguirá aprender a ler.

Adicionalmente, lembramos a você que há outra questão da qual a criança precisa ter consciência: a **percepção auditiva**. As letras funcionam como uma tentativa de representação dos sons da fala, portanto, a criança deverá

ouvir para então perceber essas diferenças. Nessa situação, a criança precisará escolher a letra adequada ao som que busca representar.

Além desses conhecimentos, há outras noções por trás do processo de aprendizagem da escrita que precisam ser conhecidas pelo aluno.

De acordo com Lemle (2007, p. 10), a criança precisará saber que há “certas sequências de unidades de som que correspondem a unidades de sentido, ou conceitos”. O aprendiz da escrita deverá aprender a isolar, no fluxo da fala, as unidades que correspondem a palavras, já que tais unidades serão escritas entre intervalos de espaços em branco no papel ou no computador, caso seja essa a ferramenta que o aluno esteja utilizando para aprender a escrita.

Mas esse saber envolve entender o **conceito de palavra**; um conceito que à primeira vista parece trivial. Na segmentação da frase, dificilmente a criança irá segmentar, por exemplo:

Ca sasama relas são bo nitas.

O mais provável, você poderá observar, é que essa segmentação seja construída do seguinte modo:

casasamarelas são bonitas.

A criança tende ainda a juntar vocábulos como:

umavez

minhavó

Essa ausência de segmentação ocorre em contextos de fronteira vocabular (a concretização de um final de palavra).

Podemos afirmar a você que o fundamental na noção de palavra é que ela se constitui com base na:

[...] relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons da fala. Temos, portanto, na escrita, duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra (LEMLE, 2007, p. 11).

A imagem ao lado evidencia o ponto que queremos destacar para você:



Figura 3.3 - Conceito, som e fala.

Nessa figura, podemos entender que o indivíduo pensa na ideia de 'livro'; a representação dessa ideia consiste na pronúncia da palavra [livro]; a representação dos sons dessa palavra pronunciada que acontece por meio da sequência de letras **L - I - V - R - O**.

Além da palavra, a criança precisa trabalhar com outra unidade fundamental na estrutura da língua: **a sentença**. Relacionado a esse aprendizado, a criança precisa começar a identificar, no curso da fala, o que é uma sentença. No entanto, essa tarefa não necessita ocorrer de forma abrupta e inicial, já que a criança pode ter acesso a essa informação via leitura.

Outro conhecimento sobre nosso sistema de escrita ao qual a criança precisa ter acesso diz respeito à disposição espacial da página. O aprendiz necessita saber que a ordem das letras que faz sentido para nosso sistema de escrita é da esquerda para a direita na linha, e que a ordenação das linhas ocorre de cima para baixo.

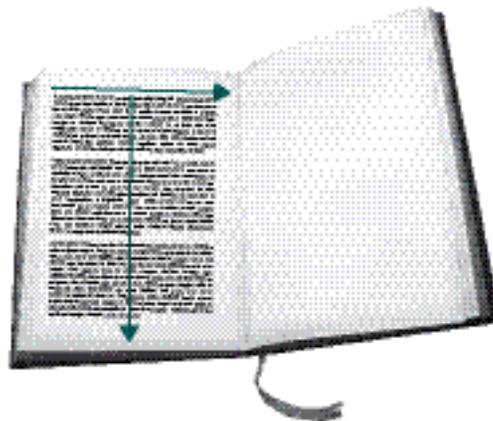


Figura 3.4- Disposição espacial da página

Perceba que toda essa sorte de conhecimentos sobre os quais discutimos até aqui deve ser ensinada. Mais ainda, os movimentos dos olhos, por exemplo, ao realizar a leitura, dependem de a criança saber de que forma olhará para a página de um texto. Todos esses aspectos serão discutidos com mais vagar na próxima seção.



Figura 3.5 - Leitura

Antes, porém, gostaríamos de ressaltar que, se queremos dar conta do processo de aprendizagem da escrita, é necessário atentarmos para a indissociabilidade entre escrita e leitura.



Mas de que leitura estamos falando? A leitura escolarizada de decodificação das letras?

As pesquisas na área da Linguística Aplicada e da Psicolinguística reiteram o fato de que para ser proficiente em leitura não basta ler letra por letra, palavra por palavra; é preciso ler o todo, “por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético” (KATO, 2007, p. 33).

A criança pode reconhecer as palavras por meio de sua configuração geral, do mesmo modo como reconhece objetos de outra natureza; esse reconhecimento pode acontecer pelo todo e não pela análise de suas partes. A criança não conhece o abajur pela sua base, mas pelo todo. Veja, não podemos identificar uma casa pelo seu telhado, não é mesmo? Há outras edificações com essa mesma característica.

Uma palavra, defende Kato (2007), pode ter seu reconhecimento imediato pelo leitor em função de fazer parte do seu léxico visual. Nesse sentido, dispensa-se a análise, já que a apreensão acontece por meio do contorno de cada palavra e de algumas letras que funcionam como pistas.



Se lembrarmos das palavras de Freire (1988), que defende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, perceberemos o quão importante é considerar a leitura das experiências do aluno para favorecer o processo de leitura da palavra, no sentido de reconhecimento do qual tratamos acima, e consequentemente para o processo de aprendizagem da escrita.

A leitura concebida como um processo solitário, de repetição mecânica das estruturas, foi substituída pela concepção de leitura que envolve os conhecimentos sobre a língua, (mesmo os inconscientes, na fase de alfabetização) e, ainda, as experiências de vida da criança. Nesse sentido, a leitura, como hoje é concebida, trabalha em favor da escrita. A criança precisa de espaço para construir e reconstruir hipóteses, mas não apenas no processo de aprendizagem da escrita; se a criança souber desde o início que pode ser um leitor ativo, aquele leitor que estabelece relações com suas vivências, com outras histórias já oralizadas para ele, facilitará a aprendizagem da escrita e foge a um processo mecânico de aprendizagem.

Podemos afirmar que a exposição frequente da criança a condições de leitura, como, por exemplo, a leitura de livros infantis, amplia seu conhecimento sobre estórias, sobre a estrutura textual, enfim, sobre o sistema de escrita. Nesse sentido, ouvir e comentar os textos com adultos letrados é uma atividade que pode auxiliar a criança no estabelecimento de relações entre a língua oral e as estruturas próprias do texto escrito, o que favorece o processo de aprendizagem da língua escrita.

Seção 2

O que é preciso saber para aprender a ler e escrever: aspectos linguísticos

Objetivos de aprendizagem

- » Entender os aspectos linguísticos ligados ao processo de alfabetização, no que diz respeito à caracterização das letras e da escrita.

- » Compreender o papel da ortografia no processo de alfabetização.

Nesta seção, você estudará os aspectos linguísticos específicos que estão em jogo no processo de alfabetização, bem como o lugar da ortografia na língua escrita. Para começar esse estudo, é importante você entender uma primeira distinção: a diferença entre escrita e desenho.

2.1 Diferença entre escrita e desenho

Uma das primeiras questões com a qual precisamos lidar quando estamos falando de sistemas de escrita é a diferença entre escrita e desenho. Ou seja, podemos nos perguntar o que difere um desenho, uma figura ou uma fotografia, por exemplo, de um sistema de escrita.

Massini-Cagliari (2001) discute essa questão afirmando que o que diferencia a escrita de um desenho é que enquanto um desenho representa o mundo de maneira direta, a escrita representa o mundo de forma indireta, já que representa a fala/língua, a qual, por sua vez, vai representar o mundo.

Veja na figura abaixo, retirada de Massini-Cagliari (2001, p. 12), como poderíamos ilustrar essa questão:

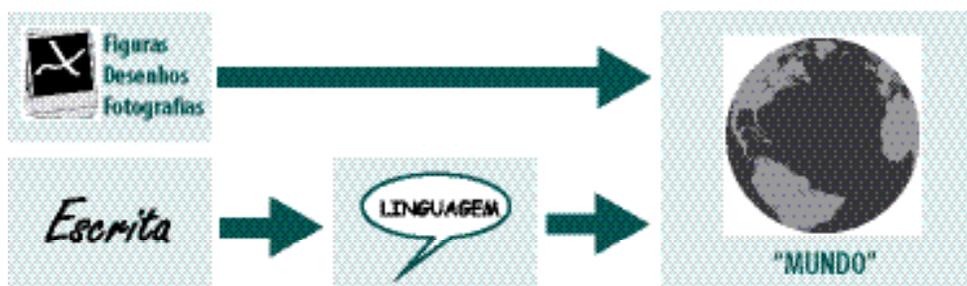


Figura 3.6 - Escrita X Desenho
Fonte: Adaptado de Massini-Cagliari (2001, p. 12).

Cagliari nos mostra também que dependendo da situação um desenho pode ser usado ou como uma figura ou como escrita, representando a linguagem. Um exemplo ilustrativo disso é dado pelo autor para a figura de um **telefone**. Podemos encontrar a figura de um telefone em anúncios de venda de aparelhos e aí teremos apenas um desenho, pois representa apenas o **objeto** telefone. Por outro lado, também podemos encontrar em anúncios o desenho de um telefone representando a **palavra** telefone/telefonar, seguido de um número para o qual as pessoas podem ligar.

Nesse caso, o desenho do telefone pode ser considerado como uma forma, pois não representa um objeto no mundo, mas formam **textos**, aos quais podemos vincular várias interpretações.

A figura a seguir ilustra como isso funciona:



Figura 3.7 - Cartão de visita

Repare que na figura que mostra o cartão de visita existe um desenho de um telefone que representa um texto, o qual poderia ser interpretado como “ligue para...”, “Número de telefone...” etc. Também, junto ao endereço de e-mail, há o desenho de uma carta, que obviamente não representa o objeto carta no mundo, mas um texto que pode significar “e-mail...” ou “Envie mensagem para...” etc.

Refleta sobre esta questão!

Pense agora nos emoticons tão utilizados hoje em dia nos gêneros discursivos que envolvem as novas tecnologias da informação e da comunicação. Os emoticons são desenhos ou uma forma de escrita? Você pode utilizar as linhas abaixo para fazer suas considerações.

Massini-Cagliari chama a atenção, contudo, para o fato de que a escrita também é desenhada, já que o aspecto gráfico é importante na distinção entre elas, não é mesmo? Inclusive as crianças, desde pequenas, percebem

essa característica da escrita e procuram imitá-la “escrevendo” rabiscos e bolinhas que imitem a escrita, como mostra a figura ao lado.

No entanto, pelo menos no nosso tipo de escrita, há uma diferença entre a forma de escrita que mostramos a pouco, a partir do uso de uma figura de um telefone, que representa uma **ideia**, da forma de escrita que se utiliza da representação dos sons. Estamos falando aqui, portanto, de dois tipos de escrita, a escrita pelas ideias, ou **ideográfica**, e a escrita pelos sons, ou **fonográfica**.



Mas qual é a diferença entre a escrita ideográfica e a escrita fonográfica?

Segundo Massini-Cagliari (2001, p. 23), a escrita ideográfica é “todo sistema que parte da representação das ideias veiculadas pelas palavras para depois chegar ao seu som.” O chinês é um exemplo de línguas que se utilizam de sistemas de escrita ideográficas.

Por outro lado, a escrita fonográfica é a representação da linguagem partindo dos sons. Assim, quando lemos, primeiramente precisamos recuperar os sons da palavra para depois chegar aos significados dela. Massini-Cagliari alerta para o fato de que existem diferentes escritas fonográficas, tais como a escrita silábica, como na língua japonesa, a escrita consonantal, como na escrita de algumas línguas semíticas, e a escrita fonética ou alfabética, como é o caso do português.

Aqui vamos nos ater mais especificamente à escrita alfabética, que é a que nos interessa para as discussões acerca dos processos de alfabetização na nossa língua materna, o português brasileiro.



Para saber sobre sistemas de escrita, sugerimos a leitura da obra “História concisa da escrita”, de Charles Higoune.



Figura 3.8: Imitação da escrita pela criança

A escrita fonética, segundo Massini-Cagliari (2001, p. 23), é aquela que “representa os sons da fala, exatamente conforme eles foram pronunciados.”

No entanto, sabemos que se fôssemos representar a fala exatamente como falamos, todas as nuances da pronúncia teriam que ser registradas, o que poderia dificultar a compreensão da escrita por pessoas de regiões ou classes sociais diferentes, uma vez que teríamos de lidar com as variedades linguísticas, as quais precisariam ser registradas.

Um exemplo que Massini-Cagliari apresenta é a escrita da palavra “balde” levando em conta as diferentes formas de pronúncia que encontramos Brasil afora.

Vejamos no quadro abaixo:

BAUDI	BARDE
BAUDJI	BARDJI
BAUDE	BALDE
BAUDJ	ETC
BARDI	

Quadro 3.3- Diferentes formas de pronúncia da palavra “balde”
Fonte: Massini-Cagliari (2001, p. 30).

Repare que estamos falando aqui de uma única palavra da língua e suas formas de pronúncia e de “escrita fonética”. Multiplique isso agora pelas palavras existentes na língua e suas mais variadas formas de escrita. A conclusão a que você deve ter chegado é que se cada um escrever da maneira como pronuncia, é bem provável que não consigamos entender boa parte dos textos escritos na nossa língua, não é mesmo?

É justamente nesse ponto, então, que entra a ideia de ORTOGRAFIA.



Mas você já pensou sobre o que é a ortografia?

Segundo o senso comum, a ortografia seria a maneira “correta” de escrever as palavras da língua. Mas como é que se convencionou qual é a forma “correta”? Em primeiro lugar, é preciso termos bem claro que não há nada na língua, do ponto de vista linguístico, que determine que uma palavra deva ser escrita/grafada de uma determinada forma e não de outra. Isso significa, portanto, que a forma ortográfica de escrita das palavras é uma convenção social, é arbitrária e contextualmente delimitada no tempo e no espaço. Para ilustrar essa questão do ponto de vista histórico, basta

pesquisarmos textos de vários períodos históricos escritos em português para vermos que a ortografia vem se modificando até os dias atuais.



Exemplo dessa modificação também é a nova ortografia que entra em vigor a partir de 2012.

Do ponto de vista espacial, sabe-se que, embora haja um movimento para unificar a ortografia dos países de língua portuguesa, existem diferenças na grafia das palavras de um país para outro, como mostra o quadro abaixo:

Portugal e África	Brasil
Ação	Ação
Actor/atriz	Ator/atriz
Contacto	Contato
Direcção	Direção
Eléctrico	Elétrico
Óptimo	Ótimo

Quadro 3.4 - Diferenças na grafia de acordo com o país

Portanto, a ortografia é nada mais que uma maneira de “congelar” a forma escrita, neutralizando, assim, o fenômeno da variação linguística, causado pelo fato de as línguas terem diferentes dialetos.

Como a escolha da forma congelada de determinada palavra é arbitrária, qualquer forma poderia em tese ser **escolhida**. É claro que sabemos que a forma escolhida acaba sendo aquela usada pelas classes sociais mais privilegiadas, pelo fato de essas terem maior acesso à escolarização. Mas essa é uma discussão que fica para outro momento.

Sugerimos a leitura do livro de Marcos Bagno “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”

Repare, contudo, que, como aponta Massini-Cagliari, a ortografia na verdade não representa nenhuma fala, podendo representar a pronúncia de parte da população ou de ninguém.

2.2 A relação entre a fonética e o ensino da língua materna

Uma vez que entendemos a ortografia como uma convenção social, podemos, a partir disso, trabalhar os “erros” ortográficos dos alunos sob uma outra perspectiva. Como vimos nos capítulos anteriores, é preciso trabalhar a oralidade e a escrita de forma conjunta. Assim, as tentativas de escrita das crianças podem ser vistas como transcrição dos sons da fala ou ainda como o resultado de uma reflexão produtiva e construtiva a respeito de fatos do próprio sistema de escrita (Cf. CAGLIARI, 2011, p. 67).



Como a escolha da forma congelada de determinada palavra é arbitrária, podendo representar a pronúncia de parte da população ou de ninguém, o aluno pode escolher a forma não padrão que faz parte de seu dialeto.

Exemplos de transcrição fonética da própria fala (representando 1/4 da amostra de dados estudada em Cagliari, 2001):

1. O aluno escreve **i** em vez de **e** porque fala [i] e não [e]: dici (disse), tristi (triste).
2. Duas vogais em vez de uma porque usa o ditongo na pronúncia: feis (fez), mais (mas).
3. Não escreve **r** por não haver som correspondente em sua fala: mulhe (mulher), lava (lavar).
4. Escreve **li** no lugar de **lh**: almadília (armadilha).
5. Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado: ode (onde).

2.3 A categorização gráfica e funcional das letras

Uma das etapas importantes no processo de aprendizagem da escrita é a categorização das letras, uma vez que a definição de letra abarca dois aspectos: o gráfico e o funcional. Cagliari (2001) mostra que, do ponto de vista gráfico, a letra é uma unidade da variedade, ou seja, podemos chamar

uma variedade de formas com um único rótulo, que é o que caracteriza a noção abstrata de letra. Assim, sob o rótulo da letra 'A', é possível agrupar uma variedade de formas gráficas que representam concretamente a categoria gráfica abstrata da letra 'A'. Observe:

A A A A a a a a

Já a categorização funcional das letras diz respeito ao valor que elas apresentam dentro de um sistema de escrita. Assim, dizer que uma letra pode ser considerada um 'A', por exemplo, tem a ver com o fato de ela poder assumir dentro do sistema de escrita as posições reservadas para a entidade abstrata 'A' (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 36).



Você pode estar se perguntado agora: o que é que determina o valor de cada letra no nosso sistema de escrita?

A resposta para essa pergunta é a **ortografia**. Vejamos como isso funciona. Cada letra no nosso alfabeto tem um nome, não é verdade? O nome de cada letra representa um dos sons que essa letra pode representar dentro do sistema de escrita. Assim, o nome da letra 'B', por exemplo, é bê, representando o som que essa letra apresenta dentro do nosso sistema de escrita. Isso significa que o nosso alfabeto caracteriza-se por seguir o **Princípio acrofônico**, ou seja, no nome da letra se encontra o som que ela representa.

No entanto, tal princípio não prevê todos os sons que as letras podem assumir dentro do nosso sistema de escrita. Por exemplo, a letra 'S' apresenta no seu nome – **'esse'**, um dos sons que ela representa na escrita, mas sabemos que tal letra pode representar, em determinados contextos de escrita, o som 'Z'.



Isso significa dizer que a diferença entre o sistema de escrita fonético e o ortográfico se baseia no princípio acrofônico.

Se tal princípio é seguido, então teremos uma transcrição fonética, pois as relações entre sons e letras são sempre as mesmas. No caso do nosso sistema de escrita, que é alfabético-ortográfico, o que determina o valor das letras é a ortografia. A ortografia determina, portanto, a categorização funcional das letras dentro do sistema de escrita, o que nos permite considerar sons distintos como sendo a mesma letra, como é o caso das vogais da palavra

'BOTO', em que temos uma letra 'O' representando dois sons diferentes: **o** e **u**.

No processo de aprendizagem da escrita, é fundamental que a criança compreenda a categorização gráfica e a funcional das letras, a fim de entender que as relações entre letras e sons estabelecidas na leitura são diferentes das relações entre sons e letras estabelecidas na escrita, uma vez que a leitura de uma palavra pode ser pronunciada de variadas formas, mas a escrita só pode ser feita por meio de uma única forma congelada, estabelecida pela ortografia.

2.4 A segmentação da fala e da escrita

A oralidade apresenta como uma de suas características básicas, conforme mencionamos na seção anterior, o fato de ser um *continuum*, ou seja,

'quando falamos não fazemos uma pausa entre cada uma das palavras que pronunciamos'.

Uma das questões com as quais a criança em processo de alfabetização terá que lidar, portanto, é o fato de que na escrita segmentamos as palavras com um espaço em branco entre elas. Segundo Cagliari (2001), é preciso chamar a atenção da criança para esse fato. Como falante nativa da língua, a criança terá a intuição necessária para lidar com essa questão da segmentação da fala em palavras em boa parte dos casos. No entanto, algumas vezes a segmentação não é clara nem para adultos já alfabetizados, como é o caso de expressões como 'de repente', 'a partir', 'debaixo' etc.

Segundo Cagliari (2001, p. 138), uma estratégia que pode ser usada para ajudar a criança na segmentação das palavras é a interposição de outra palavra em determinados lugares da frase, a fim de delimitar as fronteiras entre as palavras.



Por exemplo, a frase "A menina comprou flores" poderia receber palavras e/ou expressões que mostrassem a delimitação entre as palavras: "A **linda** menina **de chapéu** comprou **muitas** flores" (Exemplo retirado de CAGLIARI, 2001, p. 138).

No entanto, algumas expressões da língua podem levar a criança a não segmentação, como é o caso do exemplo mostrado a seguir, em que a criança escreve a expressão 'por favor' baseada em pistas da oralidade, mas também em pistas da escrita:

'pulfavor'

Perceba que, nesse caso, a criança não segmenta as palavras constantes na expressão baseada na oralidade, já que essa é uma expressão corriqueira no universo da criança, que ela certamente pronuncia como 'puufavô', com a vogal 'U' alongada. Por outro lado, o fato de ela colocar um 'L' junto à vogal 'U' pode estar evidenciando o fato de que ela já aprendeu uma das regras da escrita, segundo a qual vogais finais alongadas correspondem na escrita à junção de vogal mais a letra 'L', como é o caso da palavra azul. Perceba, portanto, que a criança em fase de alfabetização precisa lidar com os elementos da oralidade e os da escrita, o que não é nada simples.

Além dos aspectos apresentados acima, Cagliari (2001) chama a atenção também para outros fatores ligados à aprendizagem da escrita. Por exemplo, é preciso que a criança compreenda que a língua apresenta variedades linguísticas e que, portanto, podemos falar/pronunciar as palavras de diferentes formas, mas só podemos escrevê-las ortograficamente a partir de uma forma congelada; ou seja, existem regras próprias para escrever as palavras de uma língua. Tais regras podem ser de ordem fonológica, mas também de ordem morfológica e sintática, como é o caso da escrita diferenciada entre as palavras mal e mau, pois o que as diferencia é a função da palavra como adjetivo, advérbio ou substantivo dentro do sistema morfossintático da língua.

Outra questão que se coloca também no processo de aprendizagem da escrita é a identificação de outros sinais gráficos, como acentos, diacríticos, pontuação etc., e, ainda, aspectos secundários, como tamanho das letras (maiúscula, minúscula), direção da escrita etc. Se a criança convive desde pequena com o mundo da escrita, terá contato desde cedo com tais aspectos. Segundo Cagliari, a pontuação, por exemplo, "funciona como uma espécie de sinal de trânsito para facilitar a leitura" (CAGLIARI, 2001, p. 154). Já em relação à direção da escrita, é preciso estar atento para o fato de que esse aspecto da escrita é arbitrário, pois há línguas em que se escreve da direita para esquerda, há língua em que se escreve da esquerda para a direita e há ainda aquelas cuja direção é de cima para baixo ou vice-versa. Se a criança tem acesso ao mundo da escrita desde pequena, provavelmente chegará

à alfabetização sabendo que o português se escreve da esquerda para a direita. Caso contrário, será preciso ensinar isso a ela, pois embora pareça algo corriqueiro para quem sabe ler e escrever, esse é um aspecto da língua escrita que tem de ser aprendido, conforme ressaltamos na seção anterior.

Por fim, Cagliari aponta para o fato de que “a alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita e, portanto, precisa se colocar como um problema linguístico, na sua essência primordial” (CAGLIARI, 2001, p. 134), pois é por meio de reflexões linguísticas que teremos a verdadeira dimensão do processo de alfabetização. Isso posto, significa dizer que “o mais importante é aprender a ler. Escrever é apenas uma decorrência do fato de uma pessoa saber ler” (CAGLIARI, 2001, p. 134).

Para finalizar, é importante salientar que embora tenhamos focalizado nesta seção aspectos linguísticos específicos do aprendizado da leitura e da escrita, o processo de alfabetização que estamos assumindo aqui é aquele que alfabetiza letrando. Nessa perspectiva, isso significa dizer que o aprendizado da leitura e da escrita devem estar pautados em práticas de letramento que envolvam a interação entre interlocutores, com propósitos definidos, em contextos situacionais específicos.



Síntese do capítulo

- » Há diferenças nos processos que envolvem a língua oral e a língua escrita. A língua oral mobiliza um conhecimento inato que o falante tem sobre a sua língua materna; a língua escrita, por outro lado, demanda aprendizado, mediação do outro.
- » A leitura é um pressuposto fundamental para a aprendizagem da escrita. Existe uma diferença entre escrita e desenho: enquanto o desenho representa o mundo de maneira direta, a escrita representa o mundo de forma indireta, já que representa a fala/língua, que por sua vez vai representar o mundo.
- » Há dois tipos de escrita: a escrita pelas ideias, ou ideográfica, e a escrita pelos sons, ou fonográfica.
- » O português caracteriza-se por apresentar uma escrita fonográfica-alfabética-ortográfica.

- » A ortografia é uma forma de congelar a escrita, neutralizando a variedade linguística.
- » No processo de alfabetização, é fundamental que a criança compreenda o princípio acrofônico do alfabeto, bem como a categorização gráfica e funcional das letras.
- » Em uma perspectiva linguística da alfabetização, aprender a ler é o mais importante, pois escrever é apenas uma decorrência disso.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:

Atividades de aprendizagem



1. Você verificou que há uma distinção importante entre aprendizagem e aquisição no tocante à língua. Quanto à escrita, se trata de aprendizagem ou aquisição? Justifique a sua resposta.

2. Sabemos que na hora de escrever todos nós muitas vezes paramos e nos perguntamos: “e agora, essa palavra se escreve com S ou Ç, é com G ou J?”. Escreva um pequeno texto relacionando o princípio acrofônico e o papel da ortografia no nosso sistema de escrita.



Aprenda mais...

Para uma melhor compreensão do que abordamos até aqui, sugerimos que você assista aos seguintes filmes:

1. “Fahrenheit 451” (Inglaterra, François Truffaut, 1966): O filme descreve uma sociedade em que a escrita foi banida e criminalizada, e as formas de resistência criadas pelas pessoas que não perderam a noção da importância do registro escrito para a sua história e identidade.
2. “Star Gate” (Estados Unidos, Roland Emmerich, 1994): É uma ficção científica que conta a história de um povo sem escrita que não consegue se desenvolver tecnologicamente, já que não pode deixar nada registrado para as gerações futuras, além dos relatos orais.

Alfabetização e Prática Pedagógica

Altino José Martins Filho e Lourival José Martins Filho

As abordagens realizadas neste capítulo o auxiliarão a estudar sobre a alfabetização no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Você poderá estabelecer relações no que diz respeito às práticas educacional-pedagógicas nos contextos de vida coletiva da escola. Traremos de maneira fundamentada os conceitos de alfabetização e letramento, cruzando-os com um repertório de atividades que podem ajudar você no exercício do trabalho diário com as crianças. Sendo assim, as crianças são colocadas em lugar de destaque no que diz respeito às metodologias de ensino. Elas passam a ser concebidas como atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, classe, etnia, idade etc.), sendo produtores e também produtos da história e da cultura humana.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Refletir sobre a prática educacional-pedagógica com crianças nos anos iniciais da vida escolar, considerando a temática da alfabetização.

Seções de estudo

Seção 1 – Alfabetização e infância

Seção 2 – Alfabetização no contexto da Educação Infantil

Seção 3 – Alfabetização no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Seção 4 – Alfabetização e possibilidades metodológicas

Neste capítulo, você estudará os processos de alfabetização e letramento. Reunimos argumentos teóricos e metodológicos em favor de esses processos serem efetivados tendo como princípio norteador as múltiplas linguagens. O conceito de múltiplas linguagens se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que possibilitam às crianças observar, investigar, questionar, trocar ideias e planos. Consideramos essa temática de extrema importância para você, que será um futuro professor e pedagogo.

Dessa forma, um trabalho que contemple as múltiplas linguagens deve pensar em aspectos fundamentais para a participação das crianças, os quais dizem respeito aos elementos priorizados na ação docente. Esses elementos correspondem ao espaço, ao planejamento, à avaliação, à documentação, às rotinas, aos tempos etc. Nossa premissa é a de que ainda temos muito o que problematizar em relação ao trabalho com a escrita e a leitura nas práticas educacional-pedagógicas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Como você constatará, o tema da alfabetização está envolto de muitos desafios, contradições e ambiguidades; por isso, torna-se um estudo que exige muita concentração e dedicação de todos nós.

Seção 1

Alfabetização e Infância

Objetivo de aprendizagem

- » Compreender o processo de alfabetização na interface com as múltiplas linguagens em uma abordagem histórico-cultural, a partir da apreensão da infância como uma construção social e uma categoria do tipo geracional.

Antes de iniciar o estudo desta seção, procure ler e refletir sobre o poema “Por uma ideia de criança”, de Aldo Fortunati, que nos traz a ideia de uma criança rica, ativa, forte, sociável, competente e curiosa, uma criança que se abre ao senso do espanto e da maravilha. A leitura desse poema levamos a pensar nas concepções de criança e infância que tradicionalmente foram pensadas de forma genérica em diferentes períodos históricos. Estamos nos referindo às concepções que produziram um conjunto de negativos que em nada nos comunicam quem são as crianças reais, concretas e contextualizadas, pertencentes a contextos sociais e culturais

que as constituem, principalmente em suas formas de pensar, sentir, dizer, saber, fazer e aprender (MARTINS FILHO, 2005).

Gostaríamos de iniciar a nossa abordagem sobre infância e alfabetização situando-o num discurso em que as infâncias são compreendidas como construção social e como categoria do tipo geracional, devendo ser reconhecidas em suas heterogeneidades, idiosincrasias, subjetividades e particularidades. Para tanto, é preciso que você considere os conceitos de classe social, etnia, gênero, religião e espaço geográfico como fatores determinantes na constituição de diferentes infâncias.



Assim, podemos dizer que as infâncias são preenchidas e esvaziadas pelas crianças, sujeitos plurais que, concebidos como atores sociais ativos, são também produtores de culturas.

Esclarecemos que nossa visão caminha por uma ideia de criança como um ser humano que vive a infância, dotado de capacidades e potências, ator social que estabelece relações com os contextos em que vive, produzindo, assim, diferentes formas de comunicação e expressão, que podemos denominar de múltiplas linguagens. Essas linguagens vão muito além da expressão verbal e oral, pois, como nos ensina Loris Malaguzzi (1994, p. 30), “é feita de cem”:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem, modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo [...].

POR UMA IDEIA DE CRIANÇA

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.
Por uma ideia de criança ativa,
guiada na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.
Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.
Por uma ideia de criança sociável.
Capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimento.
Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber perto e com o adulto.
Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

(ALDO FORTUNATI)

Gostaríamos de afirmar que as crianças, em suas “cem linguagens”, comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos, aprendizagens e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade dos seus modos plurais de ser, dizer e aprender. Consideramos que as crianças, nesse processo de expressão com seus diferentes modos **de estar no mundo**, estão iniciando suas construções em relação à alfabetização, ao letramento e à oralidade. Sendo assim, ao anunciarmos nossa concepção de infância e criança, queremos esclarecer a você a importância da vivência das múltiplas linguagens, sem separar a cabeça do corpo, na formação dessa criança como leitor e escritor. Queremos situar nessa reflexão o seu compromisso educacional, como professor que será ou que já é, em uma ética de responsabilidade com a alteridade das crianças expressa simultaneamente pela sua vulnerabilidade e pela sua potência de interagir e significar a convivência nas diferentes práticas da vida cotidiana. Cabe ainda dizer que a formação da criança como leitor e escritor se inicia nas suas primeiras leituras e escrituras de mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, em contato com a diversidade da cultura humana, na descoberta e nas manifestações livres de suas múltiplas linguagens.

Nesse sentido, convidamos você a aprofundar o olhar e a escutar acerca das crianças que utilizam as múltiplas linguagens como fio condutor para se constituírem como sujeitos que continuamente vivem processos de alfabetização, desde a mais tenra idade. Estamos nos referindo a um olhar e a uma escuta que se propõem a ser “caleidoscópicas”, isto é, a um olhar que enxergue e a uma escuta que ouça a partir de diferentes pontos de vista, para evidenciar as transformações na formação e no desenvolvimento das crianças como leitoras e escritoras.



Em uma analogia aos diferentes movimentos do caleidoscópio, as crianças também vão se colocando no mundo de diferentes formas, como sujeitos constituintes e constituidores de linguagens, fundando a sua historicidade.

Esse modo de olhar e escutar busca aproximar-se um pouco mais da compreensão das múltiplas dimensões das infâncias e das crianças, em suas especificidades e complexidades, principalmente quando estamos nos referindo ao processo de alfabetização. Para isso, o estudo deste capítulo lhe trará algumas ideias que contribuirão para que você entenda a Pedagogia como uma ciência que pensa nas crianças não apenas como sujeitos que dizem e escrevem no sentido estrito de centrar a alfabetização na sua linguagem oral e escrita, mas como sujeitos cujas relações e comunicações

são fortemente acompanhadas de outras linguagens, como expressões corporais, gestuais e faciais. Entender esses aspectos é essencial à formação do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na busca por reconhecer essa forma de ver a criança e de conceber a infância, estudos contemporâneos abordam e sugerem uma forma alternativa de pensar a alfabetização. Torna-se relevante e significativo pensarmos na leitura e na escrita como parte da linguagem do ser humano e, ao serem desenvolvidas, é importante que estejam correlacionadas às outras linguagens.



Tomemos a oralidade como exemplo. Ela envolve os sujeitos e, sendo compreendida em uma comunicação recíproca, pode provocar o processo de alfabetização. Dizemos isso pelo fato de a escrita ser uma tentativa de representação da fala, que, por sua vez, representa a realidade.

Corsino (2011, p. 257), utilizando-se das palavras de Vygotsky, afirma que “a criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar e a ilustrar a vida, usando diferentes recursos e materiais, pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que se desenha também a fala”. A oralidade é uma linguagem fundamental nas relações entre professores e crianças e das crianças entre si, porém é ainda pouco discutida na escola da infância. Nessa etapa, tanto o movimento quanto as expressões verbais e não verbais estão fomentando simultaneamente o desenvolvimento infantil em seu processo de alfabetização. Assim, o que queremos enfatizar é que quanto mais a escola da infância se ocupar em melhorar, repensar e sofisticar as formas mais adequadas de sua intervenção no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, mais positiva será sua atuação e contribuição.

Em nossa perspectiva, interligar a oralidade e as experiências culturais das crianças aos processos de alfabetização é uma possibilidade positiva para rompermos com o temor da própria alfabetização, o qual historicamente acompanha a vida das crianças e as práticas pedagógicas dos professores, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. E aqui, tomando as palavras de Mello (2005), salientamos que, sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever. Nesse sentido, o processo de alfabetização começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão da

criança e mostra-lhe como formar letras. Rompemos, assim, com a ideia de que a criança só deve escrever quando o professor mandar.

No contexto da escola infantil, isso provoca um efeito positivo nos processos de alfabetização, pois a aprendizagem do código escrito passa a ser compreendida como atividade de expressão, comunicação e registro de experiências. É preciso pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural. Isso exige que conectemos a escrita ao mundo real da criança, não separando elementos que estão social e culturalmente interligados. Por isso, concebemos a oralidade e a alfabetização de maneira indissociável e complementar: duas linguagens humanas que formam uma só.

Vamos encerrar esta primeira seção trazendo para você as palavras de Lúria (1989), que, sob a perspectiva da Psicologia histórico-cultural, defende a tese de que a criança não é um adulto em miniatura. O autor, ao considerar a criança em uma abordagem social e cultural, assevera que a criança “modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia.” (p. 102). Queremos dizer para você que nossas interpretações sobre o processo de alfabetização se apoiam nessa perspectiva, a qual nos traz uma importante contribuição para o entendimento da alfabetização como uma função social e cultural no processo de ler e escrever, algo imprescindível na vida de todas as crianças, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. Não se devem perder de vista, contudo, as especificidades de cada faixa etária, pois não podemos exigir da criança aquilo que ela ainda não está preparada para nos oferecer. Esse é nosso compromisso e respeito às infâncias em sua singular e plural maneira de ser e viver.

Seção 2

Alfabetização no contexto da Educação Infantil

Objetivos de aprendizagem

- » Problematizar a concepção de alfabetização e letramento no segmento educacional da Educação Infantil, bem como trazer um repertório de atividades para transformar as práticas consideradas tradicionais em relação ao processo de alfabetização e letramento com crianças pequenas.
- » Identificar o letramento e a alfabetização como bases fundamentais do trabalho educacional-pedagógico com a escrita e a leitura na Educação Infantil.

Já é do seu conhecimento que a Educação Infantil, desde a Constituição de 1988, passou a ser um direito das crianças e uma opção da família, sendo a sua oferta uma responsabilidade dos municípios brasileiros. Foi também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica em nosso país, passando a ser oferecida em instituições educativas denominadas creches e pré-escolas. Também, caro aluno, foi precisamente a partir desse período

que muitas discussões e debates surgiram em prol de aprofundamentos no que tange à educação coletiva das crianças nessas instituições. Nesse contexto, a temática da alfabetização e do letramento aparece com força significativa, não ficando imune a dúvidas, impasses e contradições. Mas, como bem sabemos, as problemáticas que mais repercutiram e ainda continuam em volta de muitos desafios e esclarecimentos são:

BRINCADEIRAS, X

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim;

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

(MANOEL DE BARROS)



Alfabetiza-se ou não se alfabetiza na Educação Infantil? Como podemos trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil? É alfabetização ou letramento? É alfabetização e letramento? Alfabetização e letramento estão realmente integrados?

Já é conhecida a polêmica que se instaurou em torno de uma possível resposta para tais questões, sobretudo junto a professores, gestores e pesquisadores de Educação Infantil com relação à importância da alfabetização e do letramento das crianças pequenas. Se considerar o que estudamos na primeira seção deste capítulo, você concordará conosco que não é necessário precisar respostas para as questões aqui evidenciadas. Igualmente, o que nos interessa é levantar diversos questionamentos às práticas cotidianas de alfabetização e letramento utilizadas com crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil, incluindo sua relação com as múltiplas linguagens a que nos referimos anteriormente. Lembra? Se precisar, releia a primeira seção deste capítulo. Pois bem, você concorda que passa a ser desnecessário afirmar a presença da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, e disso ninguém tem dúvidas, não é?

No que diz respeito às práticas educacional-pedagógicas, sabemos que as mudanças acontecem de maneira lenta. Podemos dizer que, muitas vezes, pela falta de uma teoria sólida e capaz de orientar a compreensão do processo educativo em sua complexidade, acabam-se reproduzindo práticas tradicionais de caráter naturalizante e essencialista, o que, por sua vez, limita o pensar e o agir pedagógicos dos professores a uma concepção reducionista e superficial do desenvolvimento infantil.



Figura 4.1 – A alfabetização na educação infantil e as diferentes linguagens.

Em relação ao fenômeno da alfabetização, este quase sempre está correlacionado à preocupação de definições de métodos e técnicas pré-estabelecidas a serem seguidas, guiando os professores na realização e concretização de suas práticas educacional-pedagógicas, sem considerar o contexto histórico e cultural em que as diferentes crianças estão inseridas. Quem não se lembra do antigo “método da abelhinha”?

Figura 4.2



Você sabe o que é?

O método da abelhinha é também conhecido como “método fônico”, “fonético” ou “sintético”. Esse método parte das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar, com elas, sílabas, palavras e depois frases. No principal modelo de método fônico utilizado pelos professores alfabetizadores, as crianças não pronunciam os nomes das letras, mas sim os seus sons. A memorização dos sons é uma das características fundamentais do “método da abelhinha”, que foi assim denominado em razão da história da abelhinha que acompanha a prática.

Rememorando, podemos confirmar que esse foi o método mais utilizado nas pré-escolas. Isso proporcionou uma exacerbada padronização das aprendizagens e dos currículos, negando-se as singularidades e as heterogeneidades das crianças e desconsiderando-se o fim social da escrita e da leitura nos processos de alfabetização. Podemos dizer que as práticas dos professores são reforçadas por concepções advindas de diferentes métodos, que assumem, nos contextos de educação coletiva, uma função utilitarista e pragmática com o objetivo, a qualquer custo, de fazer a criança ler e escrever, mesmo sem compreender muito bem o que isso significaria para a sua vida cotidiana. Quantas vezes vemos nossas crianças fazerem cópias sem fim do quadro-negro para comprovar que já sabem escrever, mesmo que essas cópias não tenham nenhum significado para elas? Esse é um treino que ainda persiste e resiste nas escolas da infância.

Em oposição a esse contexto, a partir da década de 1980 passamos a contar com um grande número de pesquisas, fomentadoras de um amplo debate e embate sobre o tema da alfabetização, surgindo conseqüentemente com os novos estudos o conceito de **letramento**, conforme você estudou no capítulo 1. Esse conceito, cumpre lembrar, se aproxima mais das práticas educacional-pedagógicas na Educação Infantil, que não devem ter como fim a alfabetização precoce das crianças, em seu sentido restrito de ler e

escrever. Afirmamos isso principalmente por considerarmos as novas determinações do Ensino Fundamental de nove anos, Lei n.11.274 de 2006, que tornou obrigatória a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Queremos que você conheça o importante trabalho de Emília Ferreiro, que resultou na publicação do livro “Reflexões sobre Alfabetização”, de 1985. A autora criticou o falso pressuposto que subjaz à determinação de idade e série de escolaridade para que a criança comece a ter acesso à língua escrita. Tal pressuposto é colocado em xeque, pois estava calcado numa certeza que determinava os adultos como sujeitos únicos a decidir quando o acesso da criança ao processo de alfabetização pode e deve ser permitido, iniciado e definido. Atualmente temos desenvolvido reflexões que esclarecem o envolvimento das crianças, em seu contexto social e familiar, no que diz respeito às relações profícuas com a leitura e a escrita, o que possibilita que elas vão construindo, desde cedo, o gosto e o interesse por essas atividades, antes mesmo de chegarem à Educação Infantil. Porém, cabe alertar a você que algumas crianças se envolvem mais e outras menos, dependendo da camada social e das condições concretas em que vivem. O meio social precisa ser considerado e contextualizado.

É importante você perceber que, segundo os estudos de Stemmer (2007, p. 126), se no princípio a escrita surgiu como o **espelho da fala**, historicamente ela passou a representar muito mais do que isso: passou a significar através dos signos.

No caso do sistema alfabético, por exemplo, o princípio básico que o rege é o de que diferenças gráficas representam diferenças sonoras.



Nesse sentido, a fala e o pensamento passam a ser um sistema simbólico de representação da realidade que está muito além da simples transcrição do oral para o escrito ou da decodificação do escrito para o oral.

Talvez nisso resida a afirmação de Soares (2003, p.30) de que, “[...] no campo restrito da aprendizagem inicial da língua escrita, a palavra letramento se tornaria desnecessária se fosse possível impor um sentido ampliado à palavra alfabetização”. Com base nos dizeres da autora, podemos entender que a alfabetização e o letramento caminham juntos, de mãos dadas, ou seja, são conceitos indissociáveis, duas faces de uma mesma moeda.

Sendo assim, cabe afirmar que ler é uma prática do letramento e a escola da infância é uma das principais agências de letramento.

De uma maneira muito breve, podemos afirmar que a ideia de letramento no cenário brasileiro foi introduzida pelos estudos de Mary Kato, no livro “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística”, publicado em 1986.

Segundo Angela Kleiman (1995) e Soares (2003), encontramos uma definição esclarecedora para o termo “letramento” em Kato (1986), pois a autora reuniu e apresentou de forma didática os estudos que vinham sendo feitos na época sobre literacy, compreendendo e definindo o termo como relativo aos estudos das formas e dos usos da escrita, incluindo sua relação com a modalidade oral. Dessa forma, o termo “letramento”, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, vem juntar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas das consequências desse conhecimento na vida dos indivíduos, conforme foi discutido no capítulo 1.

De uma maneira muito breve, podemos afirmar que a ideia de letramento no cenário brasileiro foi introduzida pelos estudos de Mary Kato, no livro “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística”, publicado em 1986.



Mas, como podemos diferenciar os conceitos de letramento e de alfabetização? É necessário realizar essa diferenciação? Como separar algo que está junto, imbricado?

Afirmamos a necessidade de compreender o processo de alfabetização no contexto (ou na perspectiva) do letramento. Esse processo, para Soares (2003, p. 90), pode ser compreendido da seguinte forma:

A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização –, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

Poderíamos interpretar que há a necessidade de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando; assim, a alfabetização estaria inserida no processo de letramento e vice-versa. Ainda conforme Soares (2009, p. 9),

[...] o essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as

oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil.

Queremos dizer para você que, caso o processo de letramento seja dissociado do processo de alfabetização, a criança certamente terá uma visão parcial, reduzida e, portanto, distorcida do mundo da escrita e da leitura. Inúmeras análises apontam que, muito além da definição de um método, é importante compreendermos como a criança constrói seus conceitos sobre a língua escrita. A maior importância atribuída aos processos de aprendizagem das crianças abre caminho para questionarmos as concepções de alfabetização e letramento dos professores, que são determinantes e determinados por seu pensar e seu agir pedagógicos. Podemos dizer que, ao questionar como as crianças se alfabetizam, aqui no sentido restrito do código da escrita e da leitura, intrinsecamente ocorre o seguinte questionamento:



Como os professores estão iniciando as crianças nos processos da alfabetização?

Sendo assim, concordamos com os estudos que indicam que a formalização da alfabetização e do letramento não tem sido suficientemente problematizada no segmento da Educação Infantil, pois sabemos que, historicamente, essa tem sido função dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, embora saibamos que cabe ao primeiro ano escolar dar início formalmente ao processo específico da alfabetização, no que concerne à escrita e à leitura com as crianças, é impossível que essa temática não esteja presente entre os professores de crianças pequenas, frequentadoras das escolas infantis, em quaisquer circunstâncias, pois nesse contexto vemos a existência do mundo letrado se intensificar, assumindo uma intencionalidade educacional-pedagógica com base nas especificidades da educação nessa faixa etária.



Essa perspectiva aponta para o fato de que a alfabetização é um processo complexo e que pode acontecer a qualquer momento, sobretudo se entendemos que a alfabetização não se dá simplesmente pelo treino das habilidades de “decodificação” e “codificação” de códigos.

Explicitamos que nossa visão de alfabetização considera a escrita e a leitura como instrumentos culturais complexos e interligados às diversas experiências sociais e culturais que circunscrevem o mundo infantil – uma visão inserida, portanto, em um processo de letramento, como vimos. Falamos do escrever e do ler como vivências e experiências, expressão de

sentimentos e emoções, ou seja, como comunicação em suas diversas formas.

Na Educação Infantil, as práticas educacional-pedagógicas precisam realizar uma conexão entre o processo de alfabetização das crianças e o mundo real, construir uma concepção de ensinar a ler e a escrever no próprio contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, inserindo as crianças em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens, as quais automaticamente as levarão à linguagem escrita e à leitura das coisas que estão no mundo.



Figura 4.3 – A professora é guia no processo de letramento, que deve ser o foco na Educação Infantil.

Isso nos leva a afirmar que fazer um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de faz-de-conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas diversas, proporcionar diversas coleções, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus e supermercados, conviver e interagir com gibis, livros, poesias, parlendas, ouvir música, enfim, a interação com as múltiplas linguagens é essencial e antecede as formas superiores da linguagem escrita e também da leitura, construindo, segundo Vygotsky (1991), a pré-história da linguagem escrita.



Figura 4.4 - A criança e suas múltiplas linguagens

A fase considerada a pré-história da escrita explica por que a criança pequena supõe estar escrevendo quando está desenhando ou quando está fazendo rabiscos e garatujas, nesse caso muitas vezes tentando imitar a escrita cursiva dos adultos, o que já representa um avanço em seu processo de alfabetização. Mas não esqueça, caro estudante, que essa imitação tem que partir da criança, da sua necessidade e interesse, em consonância com um trabalho sério e respeitoso às especificidades da infância. Ele não pode se realizado por cópias sem significado algum para as crianças. A cópia pela cópia é algo sem sentido e serve somente para manter a criança ocupada, ou seja, sentada e de boca calada! – isso quando não há os que insistem em falar, transgredindo positivamente a ordem dada: “quietos e copiando!”.

Assim, gostaríamos de deixar bem explicitado para você, no estudo do processo de alfabetização das crianças pequenas, em particular das que estão inseridas nas instituições de educação infantil, que, na sua atuação como professor dessas crianças, poderá proporcionar a elas inúmeras contribuições e possibilidades, diversificando e ampliando a sua apropriação da leitura e da escrita. Isso diz respeito, principalmente:

- » ao fortalecimento da comunicação gestual, oral e dramática;
- » à organização do espaço físico como poderoso interlocutor entre as crianças e a alfabetização;
- » à criação de diferentes formas de manifestações por meio da brincadeira, possibilitando que as brincadeiras se envolvam com as palavras e também, em um movimento inverso, que as palavras se envolvam nas e com as brincadeiras.

Isso tudo deve ser feito na convivência do dia a dia, trabalhando a alfabetização em todas as situações, acontecimentos e experiências da vida cotidiana na instituição educativa.

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento, como preferirem), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

Como você pode perceber, as situações de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil abarcam experiências das mais diversas

possíveis, principalmente na invenção de formas distintas na construção desse conhecimento. Dentro desse cenário, cabe ainda ressaltar o seguinte:

Um dos trabalhos mais ricos que vimos desenvolvendo com as crianças é a produção de textos. Os textos vão sendo produzidos a partir de inúmeras experiências vividas em nosso cotidiano. As músicas podem se transformar em peças de teatro que, por sua vez, podem se transformar em livros, editados e com direitos a uma noite de autógrafos. (STEMMER, 2007, p. 141).

O desenvolvimento de tais atividades esclarecerá às crianças a importância e o funcionamento da escrita e da leitura em nossa sociedade, desenvolvendo nelas capacidades necessárias para a sua apropriação, objetivação e aprendizagem. Isso poderá motivá-las a querer conhecer mais, querer aprender a ler e a escrever de maneira prazerosa e satisfatória. O papel da escola infantil intensifica-se, enquanto a prática de ensinar a ler e escrever complexifica-se. Esse papel torna-se ainda mais desafiador quando a criança pequena é oriunda de um meio familiar em que a leitura e a escrita não tenham uma presença tão marcante e onde muitas vezes o contato com materiais escritos é quase inexistente, onde a leitura tem um valor inexpressivo, como já vimos nos escritos de Magda Soares. Acrescentamos aqui que a mediação do professor, nesse caso, torna-se essencial no processo de iniciação da criança com diversas formas de escritas e diversas formas de leituras, pois mesmo que saibamos da extensa e intensa exposição das crianças a inúmeros estímulos visuais nos quais a escrita se faz presente, serão as experiências proporcionadas na escola da infância que darão alicerce, construindo um sentido e um significado no contínuo processo de alfabetização e letramento dessas crianças. Isso, caro estudante, é preciso compreender, para não repetimos o que estamos criticando.

Na escola de Educação Infantil a rotina deverá ser organizada voltando-se para uma vivência concreta da leitura e da escrita. Assim, podemos citar como práticas de alfabetização algumas situações tais como:

- » elaborar os nomes das crianças, não levados prontos, mas escritos com a participação delas, pois com isso elas já serão iniciadas no processo de escrita dos nomes; podemos colocar nome em um objeto pessoal: caneca, pente, mochila, toalhas etc.;
- » ler bilhetes que geralmente são encaminhados às famílias;
- » fazer anotações em murais das atividades realizadas;

- » ter um alfabeto na sala de referência, não afixado, mas à disposição das crianças para manusearem e fazerem consultas das letras, no sentido de comparar letras diferentes e semelhantes, reconhecendo letras não só do seu próprio nome, mas dos amigos, objetos e de outras pessoas.

Citamos aqui uma série de pequenos atos em que a escrita e a leitura se apresentam de maneira explícita e viva no cotidiano das crianças. Novamente a pesquisadora Márcia Regina Stemmer (2007, p. 138) corrobora nosso pensamento, acrescentando que “o mundo da escrita e da leitura é parte do cotidiano da criança, não apenas através de estímulos visuais e gráficos, mas como auxiliar importante na própria organização da rotina cotidiana”.



Observe que é muito importante as crianças pequenas, desde a mais tenra idade, conviverem com a leitura e a escrita cotidianamente, pois assim a prática educacional-pedagógica do professor se voltará para a função social da escrita e da leitura. Antes de se ensinar a ler e a escrever, é preciso desenvolver na criança a necessidade da escrita e da leitura.

Neste ponto, concordamos com Mello (2005) quanto ao fato de que só assim o leitor será capaz de ler ideias, e não apenas palavras compostas de sílabas em um texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará ideias, e não apenas grafará palavras.

Nesse caso, é preciso avançar no ensino da escrita e da leitura, que geralmente acontece na escola por meio de exercícios de repetições, preenchimento de letras, treino das sílabas, junção de vogais, ligação de pontilhados, ou seja, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividades de expressão e compreensão da mesma. Ultrapassar essas formas inadequadas e equivocadas, que abreviam e reduzem os processos de aprendizagem das crianças, consideramos algo urgente e de valor inestimável às práticas educacional-pedagógicas, pois nossas crianças precisam avançar em suas expectativas em relação ao processo da escrita e da leitura. Concordamos com o pensamento de Lev Vigotsky (1991, p. 134) quando afirma que:

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar. O desenho e o brincar são fundamentais ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças na pré-escola.

A linguagem oral precisa provocar a expressão das crianças e, para tal desenvolvimento, a criança precisa conviver, participar, contar, inventar histórias e falar. Para que isso seja estabelecido, cabe ao professor motivar a participação ativa das crianças, vendo-as como sujeitos capazes de aprender e de se desenvolver para muito além da naturalização desse processo. A fala não é representada apenas pela voz, mas de diversas maneiras, e os profissionais que atuam nos contextos educativos precisam fazer essas interpretações. Paralelamente à linguagem da oralidade caminha a educação da sensibilidade, da percepção, da concentração e da atenção. Ouvir ou falar não é tão fácil como parece. É nesse contexto de complexidades que queremos inserir você, para que perceba a grande responsabilidade que terá com as crianças que conviverão nas instituições coletivas de educação.

O desenvolvimento da oralidade contribui para que o professor se aproxime das crianças e para que essa aproximação possibilite ouvi-las atentamente. Ao fazer isso, o professor terá a oportunidade de conhecer e interpretar o mundo social e cultural das crianças, ou seja, terá a chance de desvendar o que elas pensam, sentem, falam, sabem e fazem. Essa prática – meio de desencadear o pensar e o agir pedagógicos – permite ao professor ler a realidade que circunscreve as ações e manifestações infantis, seja entre as próprias crianças ou das crianças com os professores, o que, por conseguinte, favorece-lhe a promoção de atividades significativas que envolvam as crianças em sua realização.

Discordamos por completo da didatização das atividades e do modelo tradicional burguês de seleção e transmissão de conhecimentos. Chamamos atenção para a importância de elaborarem-se atividades produtivas, interligadas às vivências e experiências culturais e sociais das crianças. Nesse sentido, citamos Lev Vygotsky (1998), que considera primordial o trabalho no campo educacional quando proporciona o desenvolvimento do conhecimento científico. O autor alerta, porém, que este deve ser construído a partir dos conceitos trazidos pelas crianças, pois possibilita o processo de elaboração conceitual. Portanto, a análise das experiências culturais e sociais das crianças é ponto de partida, e não de chegada. Isso permite que elas saiam de sua indiferenciação inicial para se apropriar de novos conceitos.

Seção 3

Alfabetização no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar que a alfabetização é a base do trabalho educacional-pedagógico com a escrita e a leitura no Ensino Fundamental.
- » Compreender a importância de envolver a participação ativa das crianças no processo de alfabetização.

Iniciaremos esta seção com uma frase do poeta e escritor Guimarães Rosa, escrita em 1967, mas muito atual.

A linguagem e a vida são uma coisa só.

(JOÃO GUIMARÃES ROSA)

A partir dessa reflexão de Guimarães Rosa, gostaríamos que você imaginasse como seria efetivado o processo de alfabetização das crianças se a educação formal em escolas do Ensino Fundamental percebesse e desenvolvesse esta noção: **a linguagem e a vida são uma coisa só**. Podemos inferir que seria uma relação muito diferente em suas finalidades, objetivos e propostas curriculares. Provavelmente as crianças não ficariam a maior parte do tempo fazendo atividades de escrita, uma escrita em forma de cópia de letras e palavras como mero treino, no qual geralmente é escolhida pelo professor e em quase nada contribui para que a criança avance no desenvolvimento cultural. Sonhar com uma escola que considere a linguagem e a vida uma coisa só é possibilitar a construção de uma proposta educacional-pedagógica concretizadora de uma Pedagogia que coloque em prática a beleza do extraordinário e do insólito.



Você considera que é possível sonhar com a existência dessa escola? Como podemos construir essa Pedagogia?

Na seção anterior, que versou sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, foi possível apontar algumas pistas importantes a serem seguidas com o objetivo de construir essa Pedagogia.

Segundo Mello (2006, p. 100), em relação ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola não ensina à criança que

a escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos, para divulgar uma ideia, para lembrar. A escola trabalha no viés de que escrever é escrever letras. Por isso, quando a criança se defronta com um texto e busca nele as letras, não vai entender nada, porque no texto estão ideias e informações, não letras, sílabas e palavras. Mello afirma, com base na perspectiva histórico-cultural, que a escola apenas ensina as letras, mas não a linguagem escrita, que é muito mais complexa e envolve muito mais do que o aspecto técnico de juntar letras para formar sílabas e, com elas, formar palavras que se juntarão para formar um texto. Com base nessa importante comparação da autora, podemos compreender com veemência a complexidade da escrita e da leitura, sem buscar simplificar o que é complexo. Ainda como assevera Emilia Ferreiro (2007, p. 65):

As famílias de sílabas e os conjuntos de letras reduzem o mistério da escrita a um simples treinamento e a palavra se dissolve em fragmentos que destroem o seu significado. Onde está a magia, o mistério, o desafio a ser enfrentado? Onde está o objeto de conhecimento a ser conquistado?

Na seção anterior, vimos que a alfabetização está correlacionada ao letramento, e isso vale também para pensarmos o processo restrito da escrita e da leitura com as crianças do Ensino Fundamental, em um sentido de continuidade e integralidade entre esses dois segmentos de ensino que compõem a educação básica. As atuais mudanças precisam contribuir no sentido de se desenvolver uma perspectiva de integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, desfazendo as rupturas que os fragmentam. Temos que pensar na continuidade do desenvolvimento cultural e social do sujeito criança – algo que tem sido explicitado em nossa exposição teórica.

Defendemos uma lógica que consiga quebrar com alguns parâmetros que determinam as práticas de alfabetização inconsistentes e discriminatórias, práticas incompreensíveis pelas crianças e também pelos professores, práticas que se transformam muitas vezes em rituais tediosos, chatos, dos quais só se participa porque se é obrigado pela instituição escolar. Lembramos a você que não são poucas as crianças que realmente precisam da escola para ter um contato com livros e com leitores. Sabemos que este é o caso da maioria das crianças que nascem e vivem neste planeta Terra. Assim, passa a ser importante, urgentíssimo, que consigamos romper de vez com situações e experiências que levam a

Olhar, copiar, repetir. Nunca pensar, porque se corre o risco de errar. Colocar a inteligência de lado, ou melhor, dobrá-la e colocá-la na mochila antes de entrar na sala. Como poderão aprender nossas crianças nessas condições, sendo reduzidas a um par de olhos, um par de ouvidos e um aparelho fonador? (FERREIRO, 2007, p. 66).



Figura 4.5 – A alfabetização torna-se um processo rico e significativo e ultrapassa a ideia de simplesmente copiar e repetir letras ou palavras.

Quando defendemos um projeto educacional-pedagógico para a infância de zero a dez anos, não pretendemos apregoar que as crianças sejam tratadas e recebidas da mesma maneira nos dois segmentos de ensino, já que concordamos com o fato de que eles apresentam peculiaridades, como viemos explicitando no decorrer deste capítulo. No que concerne às suas funções, a creche, a pré-escola e a escola apresentam consensos e dissensos. O desafio é buscar construir e reconhecer a especificidade da função dessas instituições, oportunizando à criança ser respeitada em sua idade própria, tendo oportunidade para vivenciar e experienciar plenamente a infância, por exemplo, sem precisar se tornar “aluno”, sujeito “sem luz” e repleto de pensamentos que a generalizam. Faz-se necessário, então, buscar indicadores que demarquem os pontos que aproximam e/ou diferenciam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para, assim, formularmos projetos educacionais que considerem a categoria infância em sua integralidade, continuidade e singularidade.

A dicotomia entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é uma situação (criada nas próprias instituições) que gera e reforça as discriminações e as hierarquizações entre ambas. Ela ofusca a compreensão de que as ações educativas em cada uma das duas instituições têm um valor inestimável para o desenvolvimento integral da criança.



Lançar um olhar mais sensível e atento às relações entre adultos-professores e crianças no âmbito institucional, seja qual for o nível educacional, leva-nos ao entendimento de que os dilemas e a fragmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental justificam-se apenas nos atos dos profissionais, negando a criança que vive em cada um dos contextos educativos, que se apresenta sempre inteira em suas necessidades, possibilidades, vontades, expressões, produções, manifestações e relações.

Tal como Kramer (2003), defendemos o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e de que o trabalho educacional-pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas e recebidas em suas necessidades (a de aprender, a de brincar e a de produzir culturas), que a aprendizagem, as brincadeiras e a produção cultural sejam planejadas, sistematizadas, organizadas, acompanhadas por profissionais qualificados e que saibamos ver, entender e lidar com as crianças como crianças, e não apenas como alunos. Acreditamos que essa reflexão seja válida tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

Tomando essas referências como indicações, poderemos conceber a alfabetização como expressão, para além do que tradicionalmente se pensava, ou seja, como treino de escrita de letras, sílabas e palavras. Nasce, assim, uma possibilidade de se reconhecerem as múltiplas linguagens como formadoras das diferentes dimensões humanas nas crianças. Talvez isso possibilite afirmar que a criança alfabetizada não é apenas aquela que aprendeu a ler e a escrever, mas principalmente aquela que aprendeu que a escrita e a leitura são registros com diferentes informações necessárias para as suas vidas.

Como podem perceber, temos apostado nessa premissa e na sua importância, pois quem sabe assim consigamos criar expectativas positivas nas crianças para aprenderem a ler e escrever e fazer com que elas gostem de ir para a escola com prazer para escrever e ler de diferentes formas. Como descreve Vigotsky (1991, p. 133):

A escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Queremos contextualizar para você que essa citação de Vygotsky é datada de 1920 e, em nossa interpretação, continua muito atual e significativa, devendo ser considerada e tomada como uma provocadora de mudanças nas escolas. Como assevera Mello (2005, p. 26), é uma crítica que permanece nas escolas e que ainda deve ser muito problematizada, sem escamotear a realidade e as formas em que as crianças estão aprendendo. Para a autora, a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, uma vez que dominar a escrita significa dominar um

sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamentos.

Certamente, concordamos com Mello (2005) e você também deve estar pensando o mesmo, pois, para que a aquisição da escrita se dê de forma efetiva na escola do Ensino Fundamental, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas.

Como percebe, apontamos em todo este capítulo a importância de se repensar e reformular a alfabetização nos espaços e tempos da escola, produzindo cenários mais produtivos e criativos. Aqui queremos reunir palavras que informam, registram um pensamento, e aí está o segredo da escrita. Um silêncio encantado, como diz Emilia Ferreiro (2007) – queremos que nosso texto seja esse silêncio que encanta. Dessa maneira, defendemos o ponto de vista de que a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve. Essa necessidade poderá garantir a introdução adequada da criança ao mundo mágico, imaginário, misterioso da linguagem escrita. Acreditamos que somente dessa forma você, futuro professor ou pedagogo, poderá buscar subsídios e ampliar o canal das possibilidades, apropriando-se dos artefatos culturais necessários e preciosos para a execução de seu trabalho educacional-pedagógico, de modo a fugir de afirmações como a que citamos a seguir:

Mas os professores acham difícil ensinar recorrendo a essa magia desafiadora. Têm a sensação de “perder tempo” quando lêem em voz alta. Preferem fichas de pré-escrita ou de pré-grafismo, rituais de “ma-me-mi-mo-um”, a cópia de letras, de sílabas ou palavras e de frases sem sentido. E continuam a fazê-lo como se fazia há séculos atrás, embora, nos tempos da Internet, do correio eletrônico e da digitalização de documentos sejam necessários outros saberes para se ter acesso à cultura escrita. (FERREIRO, 2007, p. 65).

Conhecendo nossas escolas de Ensino Fundamental e sabendo como se dão os processos de alfabetização no interior delas, consideramos muito sugestivas as palavras de Emilia Ferreiro. Desse modo, as constatações de Mello (2005) e Ferreiro (2007) vêm ao encontro de nossas análises, pois geralmente percebemos que os professores apresentam a escrita para as crianças de forma que o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização funcional, social e cultural da escrita e da leitura. As crianças são condicionadas a escreverem e a leitura pouco é incentivada nas escolas.



Como mudar essa relação? Como transformar esse processo?
Como pensar e agir de maneira contrária ao que é hegemônico?

Eis aqui o seu desafio como professor, alfabetizar e cidadão em uma sociedade que lê pouco e que quase não escreve. Talvez aqui encontremos uma bela razão para fazermos a Pedagogia de maneira contrária ao que temos visto ser feito. E isso poderá motivar as crianças a quererem conhecer mais, a quererem aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória, mágica e encantadora. É nesse sentido que o papel da escola se intensifica e se engrandece na vida das crianças, pois plantamos aqui nossa responsabilidade e esperamos que ela possa ser fértil ao crescimento e ao desenvolvimento das crianças.

Não temos dúvidas em afirmar que a escola de Ensino Fundamental, que recentemente está recebendo crianças de seis anos, necessita virar-se ao contrário, privilegiando o que muitas vezes desconsidera, ouvindo as crianças e deixando-as falar – mais do que isso, que preze por sua participação ativa nos diferentes processos em que elas estão envolvidas. As crianças são o motivo da existência das escolas – nisso você concorda conosco. Contudo, muitos professores fazem uma escola que não está conectada às necessidades, desejos, anseios e aspirações das crianças. Vemos uma escola sem identidade infantil, que não corresponde aos sonhos das crianças, onde as culturas infantis são apagadas e não são levadas a sério. Essa escola precisamos mudar. Você pode contribuir com seus pensamentos e agires, tornando o cotidiano mais alegre e propício ao universo infantil. Dessa forma, acreditamos e nos posicionamos de maneira otimista, no sentido de mudar o que parece não ter fim.

Seção 4

Alfabetização e possibilidades metodológicas

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar algumas bases teóricas e metodológicas para se trabalhar com a alfabetização na escola da infância.
- » Reconhecer possibilidades de escolhas metodológicas com pressupostos argumentativos em prol de um trabalho com a alfabetização que valorize a escrita e a leitura para além de treinamento de letras, sílabas e palavras.

Nesta seção, vamos conversar um pouco sobre algumas possibilidades metodológicas para pensarmos o processo de alfabetização nas escolas da infância. É importante compreendermos que uma série de transformações sociais incide em novas proposições sobre formas de apropriação da escrita e da leitura, tanto nas escolas como na sociedade em geral. Vivemos em uma fase de transição, de mudança de paradigmas em todos os âmbitos do humano. Atualmente, parece-nos óbvio falar de transformações. Para a sociedade contemporânea, as mudanças são decorrentes dos avanços das pesquisas científicas em todos os campos do conhecimento, que, atreladas ao avanço do capitalismo, impõem-nos uma lógica de ação cada vez mais dependente das relações mercadológicas. Tal fato coloca alguns desafios para a área da Educação, como a reflexão sobre os métodos de aprendizagem, as condições de trabalho dos profissionais, o sistema de financiamento dos governos, a seleção e o uso de material didático, os investimentos em brinquedos e, principalmente, a formação profissional para o magistério.

Para tanto, novas leis são criadas. Mais do que reunir ou reorganizar o que já existe, assistimos constantemente, muitas vezes de camarote, ao lançamento de campanhas, por parte dos governos, que definem novas diretrizes. Nesse caso, os reflexos e os impactos das mudanças, a nosso ver, quase sempre aligeiradas e desprovidas de muitas expectativas, aparecem rapidamente nas instituições educativas, que precisam, muitas vezes, mesmo de maneira precária, reformular seus currículos, reajustando as propostas educacional-pedagógicas. Desde a Revolução Industrial, temos nos deixado seduzir pelas ideias de utilidade, produtividade e lucro.



Desse modo, é possível presumir que a forma como a estrutura da instituição de educação está configurada deve ser entendida dentro da história que a constituiu, contextualizada em seu tempo e espaço, principalmente político.

Se a escola se constitui num tempo e espaço determinados e sofre as influências das relações sociais estabelecidas, podemos entender que “há possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das instituições de educação, de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e a formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos” (SARMENTO, 1997, p. 59).

Sendo assim, o que pretendemos alertar a você é que as metodologias de alfabetização também não ficam imunes a esse processo social e histórico; elas vêm sofrendo modificações no decorrer de nossa história educacional, acompanhando, de certa forma, as necessidades geradas pelas formas de organização social e econômica de nosso país. Desse modo, podemos inferir que a utilização da leitura e da escrita está submetida a enfoques teóricos e metodológicos dirigidos às instituições educacionais através de diretrizes e propostas pedagógicas que, por sua vez, procuram responder a alguns interesses estruturais mais amplos, os quais muitas vezes estão em divergência com a realidade educativa. Essa realidade fica subsumida a padrões de ensino-aprendizagem totalmente desconectados do que se vive no dia a dia. Essa é uma questão que traz implicações metodológicas diretas para a escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Assim, a escola, em seu Projeto Político-Pedagógico, precisa refletir sobre qual é o lugar da infância no currículo dessa instituição educacional-pedagógica, instituição de vida coletiva, onde se encontram professores, crianças e outros profissionais, e, a partir das reflexões, traçar metas que contemplem:

- » ludicidade,
- » interações sociais,
- » conhecimento do mundo natural e social;
- » educação e cuidado;
- » complexidade do brincar;

- » emoção, corpo e cognição;
- » cultura e sociabilidade;
- » conhecimento científico;
- » diferentes linguagens.

As linguagens, em sua versão plural, são o que nos interessam neste nosso estudo. Lembre-se de que elas são múltiplas, como vimos na primeira seção!

Queremos dizer a você que a exploração da linguagem literária (uma dessas múltiplas linguagens) deve favorecer o prazer de ler de forma significativa e contextualizada, vivenciada por meio de diferentes tipologias textuais (histórias, versos, quadrinhas, poesias e outras), despertando o interesse nas crianças para criar e recriar novas histórias e seus próprios textos. Aqui possivelmente encontramos um caminho para pensar e traçar uma metodologia coerente com o contexto cultural em que nossas crianças estão inseridas. Isso é o que queremos deixar muito claro para você neste último item de nosso estudo na disciplina de alfabetização na escola da infância.

Há que se estruturar um espaço, organizá-lo e deixá-lo disponível para as crianças junto das quais estamos dia após dia na escola, um “espaço criança”, rico de experiências e alegre, colorido, com vida e movimento. A criança precisa se ver como parte desse espaço, organizar junto, decidir junto e participar na escolha dos elementos que o compõem. Este, talvez, seja o principal princípio norteador da prática educacional-pedagógica que pode, dependendo da sua estruturação, facilitar ou dificultar a vivência da infância na escola. Pensar em uma metodologia de ensino é pensar primeiro na criança, no lugar que ela ocupa, pensar sobre o que ela quer porque-precisa-aprender.



Caro estudante, temos que saber ler as diferentes formas de linguagens que as crianças estão revelando para nós na escola cotidianamente. Temos que saber selecionar uma metodologia de ensino-aprendizagem em que a criança participe ativamente, em um processo de formação que a humaniza, intelectualiza e amplia sua formação cultural. Falamos da escolha de uma metodologia que esteja a favor da emancipação das crianças e contra uma educação escolar que subordina e subalterniza os indivíduos para depois ensinar – isso quando consegue ensinar alguma coisa.

Portanto, com base neste diagnóstico, o professor irá planejar, organizar e modificar, convidando as crianças à pesquisa, às aprendizagens, aos desejos, às interações significativas de todos que habitam esse espaço. É importante lembrar que a sala não é sempre o único nem o mais adequado espaço para o desenvolvimento das situações significativas do grupo. Há outros espaços na escola que precisamos ocupar, explorar, experimentar. Que delícia poder levar as crianças para ler, escrever e conversar no gramado perto da escola. As crianças gostam da quadra, dos jardins, da horta, dos corredores; então, por que não usá-los como espaços de aprendizagens, como espaços para trabalhar as múltiplas linguagens? Se as crianças gostam, por que as impedimos de utilizá-los?

Ainda sobre a organização espaço-temporal, Sônia Kramer (2003, p. 60) lembra que:

Trabalho pedagógico [...] não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte.

Outra questão que está atrelada à escolha de uma metodologia para pensar as formas de alfabetização e letramento na escola diz respeito ao fato de que, na sociedade contemporânea, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual, quase sempre centrada na verificação das competências e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais. Isso impera em nossas escolhas metodológicas de avaliação nas escolas. Quem não conhece a “hora de fazer prova”? Esse momento, que deveria ser de verificação da aprendizagem, se transforma em algo que melindra as crianças, colocando-as na berlinda. Desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e cultural e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz circunscreve-se às condições históricas objetivas em que se encontra. A questão aqui é:



Como podemos desenvolver metodologias de aprendizagens em que as crianças coletivamente possam desfrutar de bons momentos de convivência na escola?

Esse é outro desafio, um desafio que consideramos difícil, diante de todos a que já nos referimos em nosso estudo. Mesmo assim, ele precisa ser enfrentado, e não pode ser encarado isoladamente. Ele deve estar correlacionado ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Assim, fechamos nossa reflexão com algumas premissas que consideramos essenciais quando vamos escolher, selecionar, aplicar e, acima de tudo, problematizar uma metodologia que privilegie explorar e trabalhar com as múltiplas linguagens no ensino da escrita e da leitura, ou, dito de outra forma, no ensino da alfabetização e do letramento na escola da infância. Temos a convicção de que os aspectos apresentados a seguir enriquecem as habilidades das crianças nas formas de comunicação, autoconfiança, linguagem falada, escrita e lida, e ainda de que possibilitará às crianças partilharem de uma educação escolar que faça de fato diferença nas suas vidas:

- » Criar espaços e tempos na escola para a troca de experiências entre as crianças;
- » Possibilitar sentido ao que se está aprendendo;
- » Ensinar na lógica da continuidade dos conteúdos, e não na fragmentação;
- » Envolver as crianças em sequências de atividades nas quais possam se relacionar umas com as outras;
- » Proporcionar relatos de histórias compartilhadas entre as crianças;
- » Experienciar momentos de conversas sobre assuntos variados;
- » Ouvir as crianças, deixando-as se expressarem livremente;
- » Propor situações em que as crianças possam narrar histórias e falar de si mesmas;
- » Viajar no universo da imaginação com as crianças por meio das histórias contadas, que devem ser muitas;

Síntese do capítulo



- » Necessitamos romper com as concepções de infância e criança que tradicionalmente foram concebidas de forma genérica em diferentes períodos históricos, problematizando-as.
- » As linguagens das crianças são múltiplas e, por isso, vão muito além da expressão verbal e oral. As múltiplas linguagens precisam estar presentes no cotidiano do trabalho pedagógico.
- » Por meio de suas múltiplas linguagens as crianças iniciam suas construções em relação à alfabetização, ao letramento e à oralidade; esse é um processo indissociável e complementar.
- » A alfabetização precisa superar a simples preocupação com definições de métodos e técnicas pré-estabelecidas a serem seguidas rigorosamente. É preciso ter intencionalidades e pensar na aprendizagem das crianças. As crianças precisam aprender de verdade.
- » Em relação ao letramento, podemos dizer que a escola da infância é uma das principais agências para o seu desenvolvimento. Essa escola é o lugar de destaque para práticas sociais que envolvam a língua escrita, a leitura e a oralidade.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:



Atividades de aprendizagem

1. Convidamos você a refletir sobre as práticas alfabetizadoras que encontramos ainda hoje nas escolas destinadas às crianças de zero a dez anos. Existe espaço para as vivências e ações das crianças? O letramento é experienciado? Ficaram claras para você as vertentes que diferenciam alfabetização de letramento?

2. Como você concebe a participação das crianças nas práticas de alfabetização que se dão nas escolas que você conhece?

Aprenda mais...



Prezado acadêmico, em um mundo cada vez mais globalizado, as pessoas correm apressadamente na busca de novos conhecimentos. Nunca se falou tanto em informação e em novas tecnologias. Nunca se falou tanto em instrumentos a que apenas uma minoria tem acesso. Nesse sentido, a necessidade da apropriação da leitura e da escrita no mundo contemporâneo continua se impondo, uma vez que vivemos numa sociedade letrada, complexa em sua diversidade cultural. Na atualidade, a exigência da alfabetização torna-se quase um fator de sobrevivência. Atualmente a alfabetização vai além de ser considerada como simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada historicamente. A dimensão da alfabetização se ampliou, e hoje ela é quesito fundamental na permanente criação e recriação da sociedade. Paulo Freire (1975, p. 12) alerta-nos: “O fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizado descubra que o importante não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito.” Em outras palavras, deve-se formar um cidadão que se alfabetiza para intervir na sociedade, para compreender a posição que ocupa no contexto social em que está inserido e, com isso, se levante e se disponha a lutar, a começar pelas próprias relações vivenciadas no cotidiano.

Voce pode aprender mais sobre alfabetização de jovens e adultos na leitura do seguinte livro:

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de jovens e adultos:** trajetórias de esperança. Florianópolis: Insular, 2011.

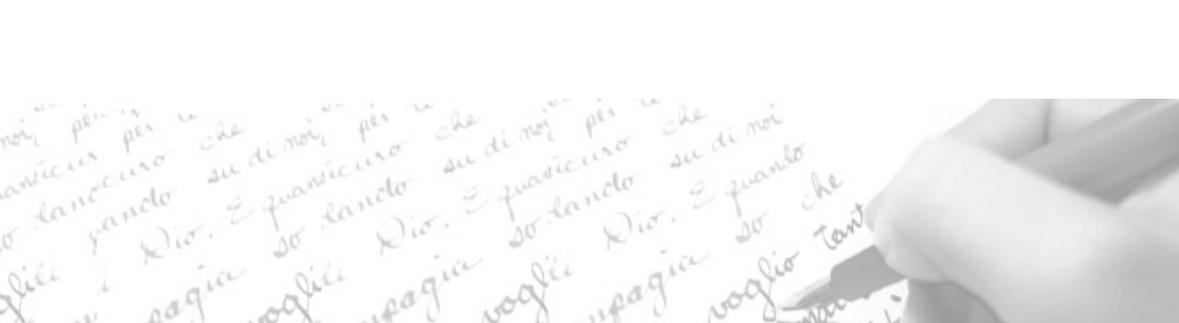
Para que você possa refletir sobre o currículo e as múltiplas linguagens, sugerimos a seguinte leitura:

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Autores Associados: São Paulo. 2011.

Para complementar o estudo sobre o planejamento, sugerimos a leitura do número 42 do periódico **Revista Criança**, do MEC, disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista42.pdf>>.

Leia também o texto de Luciana Ostetto intitulado **Planejamento na Educação Infantil**, disponível em < http://www.komarca.com.br/diariodacreche/planejamento_na_educ.htm>.

Finalmente, leia o texto de Altino José Martins Filho intitulado **Alfabetização e Educação Infantil**, disponível em < http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo_conteudo.aspx?id=23>.



Considerações finais

Prezados(as) acadêmicos(as),

Chegamos ao final da nossa disciplina de Alfabetização e Letramento. É importante que você tenha aproveitado ao máximo os conteúdos que apresentamos a você aqui, pois eles serão resgatados e complementados nas disciplinas de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Linguagem I e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Linguagem II. Além disso, os conhecimentos adquiridos aqui serão muito importantes na sua atuação como pedagogo, uma vez que compreendem o que há de mais recente nos estudos das áreas de Educação e de Linguística no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, bem como à relação que existe entre ambos.

Esperamos ter contribuído de forma significativa na sua trajetória acadêmica.

Um abraço e até a próxima!

Equipe de Linguagem

Autores

Altino José Martins Filho

É catarinense de Florianópolis e professor de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. Doutorando em Estudos sobre Infâncias na UFRGS e mestre em Educação e Infância pela UFSC em Florianópolis, especialista em História Social pela UDESC, graduado em História pela UFSC e em Pedagogia pela UNINOVE/SP. Organizador e coautor dos livros Criança pede Respeito e Infância Plural, ambos pela Editora Mediação; também publicou recentemente o livro Das pesquisas com crianças a complexidade da infância em colaboração com a Dr^a Patricia Prado, professora da USP, pela Editora Autores Associados. Tornou-se pesquisador no campo da Educação Infantil desde sua longa participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância/NUPEIN da UFSC. Atualmente participa do Grupo de Estudos em Educação Infantil/GEIN da UFRGS, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa, orientadora de doutorado e no Grupo de Estudos em Educação Infantil/GEDIN da UDESC. Defensor da educação de crianças em espaços públicos e estudioso nos temas: culturas infantis, sociologia da infância, formação docente, docência e cotidiano na Educação Infantil.

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Possui licenciatura em Letras (língua alemã), mestrado e doutorado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora no Ensino Superior desde 1998 em instituições públicas e privadas nas disciplinas da área de Letras, como Metodologia do Ensino de Língua Materna e Produção Textual Acadêmica, e nas disciplinas de Métodos de Pesquisa e Metodologia do Trabalho Acadêmico. Trabalha com Educação a Distância desde 2007, atuando como conteudista, professora e designer instrucional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em instituições particulares de Ensino Superior. Atualmente, é professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), lotada no Centro de Educação a Distância (CEAD).

Lourival José Martins Filho

Possui graduação em Pedagogia/Orientação Educacional, especialização em Alfabetização, mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), doutorado em Teologia, na área de concentração em Educação e Religião, pela EST/RS, e estágio pós-doutoral pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC/PR. Na UDESC, é Professor Associado do Departamento de Pedagogia e Diretor de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED. Representa a UDESC no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, no Fórum Catarinense de Educação Infantil, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e na Agenda Catarinense de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. É Presidente do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis e Avaliador do MEC/INEP para os cursos de Pedagogia. Coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenação Pedagógica na Educação Básica e na Educação Superior.

Lucilene Lisboa de Liz

Possui graduação em Letras - Português, mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e doutorado em Linguística pela mesma universidade (2009). Atualmente é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua em Teoria e Análise Linguística, especificamente dentro do quadro da Gramática Gerativa, pesquisando temas como: construções triargumentais, distinção entre complementos indiretos e propriedades preposicionais, questões relativas à morfologia gerativa. Mais recentemente também na interface linguística/educação, pesquisando temas como aprendizagem da escrita e interfaces com as TICs.

Parecerista

Fabiana Giovani

Possui graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestrado em Educação - Metodologia de Ensino pela UFSCar e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e atua nas seguintes áreas: ensino/aprendizagem da língua materna, trabalhando, especificamente com alfabetização e letramento, gêneros discursivos e produção textual.

Capítulo 1

1. A partir das discussões traçadas neste capítulo sobre as relações entre letramento e alfabetização, trace um paralelo entre esses dois conceitos, tendo em vista a ideia de “alfabetizar letrando”.

A alfabetização envolve as habilidades de codificação e decodificação da escrita. Já o letramento envolve as práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita. Sabe-se a partir de pesquisas feitas na área da Educação e da Linguística que não basta que o sujeito saiba codificar e decodificar a escrita para se tornar um leitor/escritor competente. É preciso que ele entenda os usos sociais da leitura e da escrita. Por isso, é importante alfabetizar letrando.

2. Preste atenção em situações do seu dia a dia que envolvem diferentes eventos de letramento e faça anotações. Depois disso, preencha o quadro abaixo com essas atividades que envolvem leitura e escrita de acordo com cada evento de letramento (Exercício baseado em ROJO, 2009, p. 53):

Observação: nesta atividade as respostas possíveis são muito amplas. Exemplificamos a seguir algumas possibilidades:

Evento de letramento	Esfera de atividade	Finalidade	Uso de leitura e ou escrita
Ler uma receita de culinária	Cotidiana	Conhecer o processo de elaboração de um bolo	Leitura
Escrever um artigo	Acadêmica	Divulgar pesquisa acadêmica	Escrita
Ler bula de remédio	Cotidiana	Conhecer a posologia, composição, efeitos colaterais etc.	Leitura
Usar caixa eletrônico	Cotidiana	Sacar dinheiro; retirar extrato bancário; consultar saldo etc.	Leitura e escrita

Capítulo 2

1. Agora que você foi apresentado às teorias que de algum modo procuram dar conta de como a criança adquire, se apropria ou aprende a linguagem, destaque as diferenças entre elas e aponte as contribuições delas para o ensino.

- » O behaviorismo tem a concepção de que a linguagem é aprendida por meio da imitação. Essa concepção não apresenta contribuições na medida em que supõe que a criança é uma tabula rasa e que aprende da mesma maneira que os animais irracionais.
- » A proposta inatista assume que o ser humano é dotado de uma capacidade inata para a linguagem; sendo assim, ao chegar à escola, a criança já apresenta toda a estrutura de sua língua. A grande contribuição dessa teoria é mostrar que a criança já apresenta um conhecimento sólido de sua língua – o qual, portanto, deve ser considerado no processo de aprendizagem da língua escrita e mesmo de outras variedades da língua que ela já domina.
- » O cognitivismo construtivista assume que a aprendizagem de linguagem acontece à medida que se desenvolve, em diferentes estágios, a inteligência da criança. Segundo essa concepção, a criança aprende por meio da interação com o ambiente. Piaget destacava a importância de respeitar o interesse da criança, o que não significava deixá-la fazer tudo o que quisesse – ao contrário, a criança deveria querer tudo o que fazia, ou seja, gostar de tudo o que estava fazendo. Essa foi uma das grandes contribuições dessa corrente teórica no que diz respeito ao aprendizado.
- » O sociointeracionismo não é uma teoria de aquisição de linguagem, mas se constrói como uma teoria de aprendizagem, ou seja, tem muito a nos dizer que o modo como a criança se relaciona com o outro. A aprendizagem, segundo essa teoria, acontece por meio da interação com o outro. A principal contribuição dessa teoria está em considerar as necessidades comunicativas diárias que se impõem ao indivíduo para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem. Isso acaba com a produção do texto isolada do seu contexto de produção.

2. Em sua prática pedagógica, de que forma você consideraria uma das (ou mais de uma) teoria (s) aquisição, aprendizagem e apropriação da

linguagem? Qual a razão de sua escolha? Justifique:

Essa resposta é de cunho pessoal. Aqui o aluno deverá eleger uma ou mais das teorias apresentadas a ele para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e justificar o porquê da escolha dessa teoria, apontando que avanços percebe no seu trabalho com a linguagem a partir da teoria que escolheu para nortear o seu trabalho em sala de aula.

Capítulo 3

1. Você verificou que há uma distinção importante entre aprendizagem e aquisição no tocante à língua. Quanto à escrita, esta se trata de aprendizagem ou aquisição? Justifique a sua resposta.

Quando falamos em aquisição de linguagem, estamos nos referindo à aquisição da língua oral. De acordo com a perspectiva inatista, essa aquisição ocorre de modo natural, por meio da exposição à língua – não depende, portanto, de interação para a sua aquisição. Por outro lado, a língua escrita depende de intervenção do outro, de mediação, já que não se trata de um processo de aquisição natural, mas passa por uma exercitação para a compreensão e assimilação de convenções arbitrárias, de construções humanas.

2. Sabemos que na hora de escrever todos nós muitas vezes paramos e nos perguntamos “e agora, essa palavra se escreve com S ou Ç? É com G ou J?”. Escreva um pequeno texto relacionando o princípio acrofônico e o papel da ortografia no nosso sistema de escrita.

As letras do nosso alfabeto apresentam o princípio acrofônico, segundo o qual no nome de cada letra encontra-se o som que ela representa. Assim, a letra esse [S], por exemplo, representa o som [s]. No entanto, é só observar um pouco mais de perto a língua para percebermos que a letra esse representa também outros sons, como [z]. Além disso, existem também outras letras no alfabeto que representam igualmente o som [s], como no caso de [C] em determinados contextos. Por outro lado, também sabemos que não escrevemos as palavras da mesma forma que falamos. E é aí que entra a ortografia, a qual em geral cristaliza uma das variantes da palavra, tornando essa forma a escrita padrão.

Capítulo 4

1. Convidamos você a refletir sobre as práticas alfabetizadoras que encontramos ainda hoje nas escolas destinadas às crianças de zero a dez anos. Existe espaço para as vivências e ações das crianças? O letramento é experienciado? Ficaram claras para você as vertentes que diferenciam alfabetização de letramento?

Para responder à primeira questão, você pode encontrar ajuda para suas reflexões na segunda e terceira seções deste capítulo. Você pode também entrevistar uma professora que trabalha com alfabetização e problematizar a concepção dessa professora com base nos textos deste capítulo; isso enriqueceria sua resposta e lhe ajudaria muito a pensar sobre a alfabetização e o letramento.

2. Como você concebe a participação das crianças nas práticas de alfabetização que se dão nas escolas que você conhece?

Na segunda questão, seria muito interessante você fazer uma autorreflexão sobre os métodos de alfabetização presentes nas escolas. Selecione uma escola alfabetizadora e investigue a forma como as professoras pensam sobre o processo de alfabetização das crianças. Na quarta seção deste capítulo, você encontrará subsídios teóricos para elaborar sua reflexão. Aproveite para contrastar as ideias de práticas em relação à alfabetização trazidas nesta seção com as que você irá encontrar na escola que será seu foco de análise.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do Estado-nação à era das TIC. **DELTA**, v. 25, p. 1-38, 2009.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CARVALHO, Jose S. F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSINO, Patricia. Professoras de Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011. p. 241-258.

COSTA, João; SANTOS, Ana L. **A falar como os bebês**: o desenvolvimento linguístico das crianças. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

FERREIRO, Emilia. O ingresso na cultura da escrita. In: FARIA, Ana L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

FREITAG, Raquel M. K.; GÖRSKI, Edair M. **Ensino de língua materna**. Florianópolis: UFSC, 2008.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: novas perspectivas

sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Fontes, 1989.

KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Editora, Cortez, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, LEV S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1989.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1994. p. 59-104.

MARCURSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Autores Associados: São Paulo, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MELLO, Suely A. Enfoque histórico cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: **Anais da I Conferência Internacional:** o enfoque histórico cultural em questão. 2006. p. 89-102.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FÁRIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

PERINI, Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILLBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PIAGET, Jean. **Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____ (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCARPA, Ester M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCHOLZE, L.; RÖSING, T. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SKINNER, Burrhus F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STEMMER, Márcia R. G. A Educação Infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação infantil?** Campinas: Alínea, 2007. p. 125-146.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1988.

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANINE, F. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, M., POERCH, M. (Orgs.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990.



Figura 1.1 - Pág. 18
Ilustração Andréa Ramos



Figura 1.2 - Pág. 19
Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita
Fonte: Marcuschi (2008, p. 41).



Figura 1.3 - Pág. 23
Práticas sociais de leitura e de escrita
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=227404>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 1.4 - Pág. 24
Jornais
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=527555>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 1.5 - Pág. 25
Valorização da cultura escrita
Fonte: Adaptado de BAGNO, 2007, p. 106



Figura 2.1 - Pág. 41
O animal sendo recompensado
Fonte: Disponível em: <<http://www.everystockphoto.com/photo.php?imageId=2284181&searchId=0e6ba0e7bd9f8ea9c15cc95d35065232&npos=4>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.

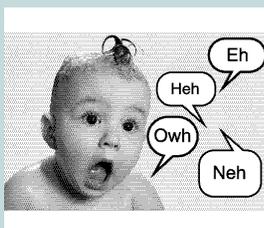


Figura 2.2 - Pág. 45
Bebê recebendo dados linguísticos por meio do input
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1359713>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 2.3 - Pág. 52
A criança construtivista
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=472031>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 2.4 - Pág. 54
Inteligência prática
Ilustração Albert Günther



Figura 2.5 - Pág. 58
Mediação no processo de aprendizagem
Fonte: Disponível em: <<http://www.photopress.com/stock-photos/woman/person/young/1164861/partner/Xj9qdHIQyb7etVXie4irtPQ9xtZobSzz>>. Acesso em: 21 mai 2012.



Figura 3.1 - Pág. 67
Hierarquização dos conhecimentos do alfabetizador



Figura 1.4 - Pág. 68
Representação gráfica de uma criança
Fonte: Acervo pessoal profa. Lucilene Liz Lisboa



Figura 3.3 - Pág. 70
Conceito, som e fala

Fonte A: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1108798>>.
Fonte B: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1058971>>.
Fonte C: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1210335>>.
Acesso em: 21 mai 2012.

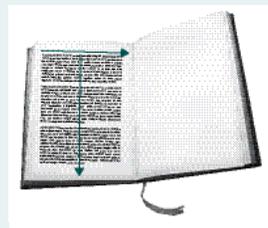


Figura 3.4 - Pág. 70
Disposição espacial da página
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1382143>>. Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 3.5 - Pág. 71
Leitura
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=495427>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

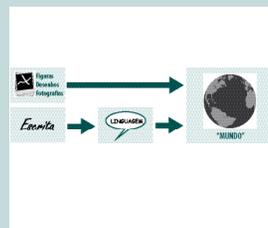


Figura 3.6 - Pág. 73
Escrita X Desenho
Fonte: Adaptado de Massini-Cagliari (2001, p. 12).
Fonte A: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1295201>>
Fonte B: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1070046>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 3.7 - **Pág. 74**
Cartão de visita
Ilustração de Albert Günther

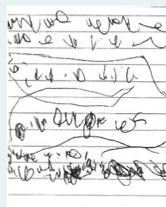


Figura 3.8 - **Pág. 75**
Imitação da escrita pela criança
Fonte: Acervo pessoal profa. Fabíola Sucupira Ferreira Sell



Figura 4.1 - **Pág. 92**
Leitura
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=998810>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 1.4 - **Pág. 93**
Jornais
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1159277>>.
Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 4.3 - **Pág. 97**
A professora é guia no processo de letramento, que deve ser o foco na Educação Infantil.
Fonte: Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/mycitylibrary/2260099945/sizes/o/in/photostream/>>.



Figura 4.4 - **Pág. 98**
A criança e suas múltiplas linguagens
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=931545>>. Acesso em: 21 mai. 2012.



Figura 4.5 - **Pág. 104**
A alfabetização torna-se um processo rico e significativo quando ultrapassa e vence a ideia de simplesmente copiar e repetir letras ou palavras.
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=602195>>. Acesso em: 21 mai. 2012.



Capa
Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=204789>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

