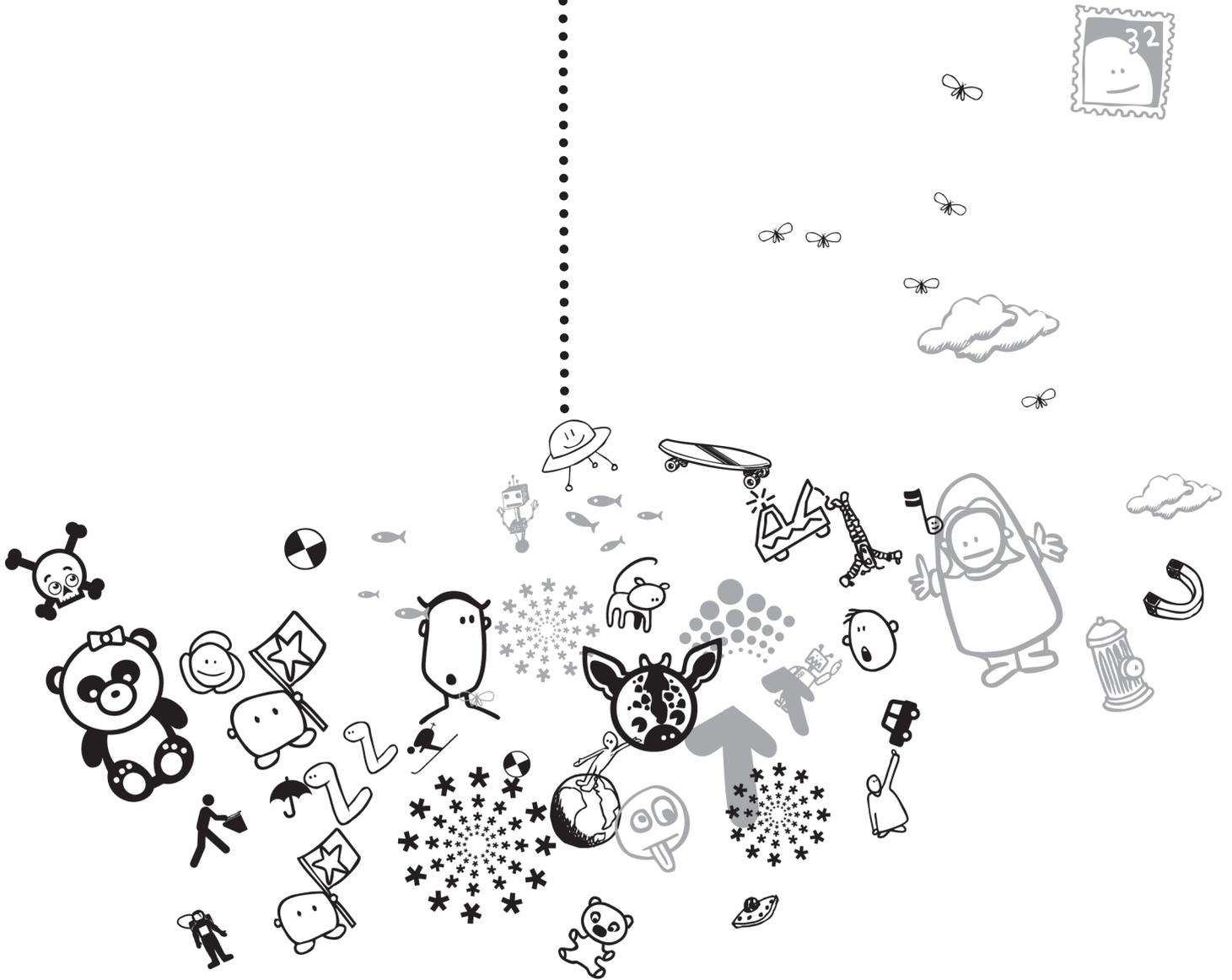


2

VOLUME

Capacidades da Alfabetização



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

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

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha
Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

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

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

2

VOLUME

Antônio Augusto Gomes Batista
Ceris S. Ribas da Silva
Isabel Cristina da Silva Frade
Magda Soares
Maria da Graça Costa Val
Maria das Graças Bregunci
Maria Lúcia Castanheira
Sara Mourão Monteiro

Capacidades da Alfabetização

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

Ministério
da Educação



B333c Batista, Antônio Augusto Gomes.

Capacidades da alfabetização / Antônio Augusto Gomes Batista et al.
– Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2005.
96 p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2)
ISBN: 85-99372-18-1

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Produção de textos. 5. Metodologia – ensino. 6. Professores – Formação continuada I. Título. II. Bregunci, Maria das Graças de Castro. III. Castanheira, Maria Lúcia. IV. Frade, Isabel Alves da Silva. V. Mourão, Sara Monteiro. VI. Silva, Ceris Salete Ribas da. VII. Soares, Magda. VIII. Val, Maria da Graça Costa. IX. Coleção

CDD – 372.41

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Editor

Antônio Augusto Gomes Batista

Revisão

Heliana Maria Brina Brandão
Ceres Leite Prado
Flávia Ferreira de Almeida

Projeto Gráfico e Capa

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Marco Severo

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

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

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

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

Foi feito o depósito legal

Sumário

NOTA INICIAL	7
1.APRESENTAÇÃO	9
<i>A seção apresenta os objetivos do volume: identificar as capacidades da alfabetização e distribuí-las ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Apresenta também a organização do volume, construída para que possa servir de material de estudo para o alfabetizador, de fonte de consulta (como enciclopédias e dicionários) e de instrumento de organização do processo de ensino-aprendizado.</i>	
2.CONCEITOS	19
<i>Na forma de verbetes, a seção apresenta os principais conceitos que fundamentam a seleção das capacidades e sua distribuição ao longo do tempo.</i>	
3.CAPACIDADES	27
<i>Apresentação das capacidades, também em verbetes, e de sua distribuição em cinco grandes eixos:</i>	
<i>Compreensão e valorização da cultura escrita</i>	27
<i>Apropriação do sistema de escrita</i>	36
<i>Leitura</i>	61
<i>Produção escrita</i>	73
<i>Desenvolvimento da oralidade</i>	83
4.PALAVRAS FINAIS	89
<i>Chama a atenção para o papel da escola e de seus profissionais na análise das propostas feitas no volume e para a necessidade de sua adaptação a diferentes realidades escolares.</i>	
SUGESTÕES DE LEITURA	91

Nota Inicial

Este volume é uma versão ampliada e modificada de "Alfabetizando", caderno que integra a coleção "Orientações para a Organização do Ciclo Básico de Alfabetização", elaborada pelo Ceale por solicitação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

O Ceale agradece aos professores, técnicos e gestores da rede de ensino por suas valiosas contribuições ao longo do processo de elaboração do caderno.

Apresentação

Este volume se organiza em torno de dois objetivos:

- sistematizar e discriminar capacidades relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
- oferecer para reflexão e discussão do professor alfabetizador uma indicação daquilo que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, ao longo de cada período.

Em razão desses objetivos, este volume se presta a três principais usos. Em primeiro lugar, é material para que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre as capacidades que concorrem para o aprendizado da língua escrita. É, assim, material para estudo.

Em segundo lugar, é instrumento para organização do processo de ensino-aprendizado, pois não apenas discrimina capacidades a serem atingidas, como também as distribui ao longo do tempo escolar, constituindo, assim, uma base inicial para o planejamento do ensino. É, desse modo, instrumento de trabalho.

Em terceiro lugar, é fonte de consulta para o estudo dos demais volumes que compõem esta Coleção, na medida em que as capacidades da alfabetização, sua descrição e sua distribuição ao longo do período escolar são o ponto de partida para a realização de diagnósticos (volume 3), para o planejamento do ensino (volume 4) e para a avaliação e o acompanhamento do aluno (volume 5).

Para, de fato, prestar-se a esses usos, este volume não se organiza como um livro qualquer, mas de uma maneira diferente, que o aproxima de um **dicionário** ou **enciclopédia**, modos de organizar conhecimentos para serem mais facilmente localizados:

Observe o **verbeta** da palavra "verbeta"

verbeta /ê/ s.m. (1881 cf. CA) **1** nota ou comentário que foi registrado, anotado; apontamento, nota, anotação, registro **2** (1881) pequeno papel em que se escreve um apontamento **3** ficha de arquivo (p.ex., em biblioteca) **4** (a1947) em lexicografia, o conjunto de acepções, exemplos e outras informações pertinentes contido numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário, etc. [...].

» **DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.**

- nesta primeira parte, além dos objetivos e da organização de suas seções, apresentamos os **fundamentos** que orientaram a seleção das capacidades, sua caracterização e distribuição ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.
- a segunda parte apresenta, na forma de **verbetes** (veja o exemplo na página anterior), os principais **conceitos** utilizados ao longo de toda a Coleção, como os de alfabetização e de letramento.
- na terceira parte, por fim, apresentamos **quadros que distribuem as capacidades** ao longo do período e **verbetes que as descrevem e caracterizam**.

Assim, trata-se de um volume muito parecido com um dicionário ou enciclopédia. Pode ser utilizado como um desses gêneros de livros, quando for o caso, ou como um livro comum, a ser estudado, quando necessário.



Para contribuir para a formação dos alfabetizadores, este volume é:

- material de estudo, para que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre as capacidades que concorrem para o aprendizado da língua escrita;
- instrumento de trabalho para organização do processo de ensino-aprendizado, pois discrimina capacidades a serem atingidas e as distribui ao longo do tempo escolar, constituindo, assim, uma base inicial para o planejamento do ensino;
- fonte de consulta para o estudo dos demais volumes que compõem a Coleção, porque as capacidades da alfabetização, sua descrição e sua distribuição ao longo do período escolar são o ponto de partida dos demais volumes

O FOCO NAS CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO

A principal atenção deste volume se volta para fornecer subsídios para a apropriação, pelo aluno dos anos iniciais, do **sistema de escrita** alfabético e de capacidades necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. O desenvolvimento dessas capacidades lingüísticas - ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares - não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas sistematicamente.

Sabe-se que os três anos iniciais da Educação Fundamental não esgotam essas capacidades lingüísticas e comunicativas, que se desenvolvem ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades da vida social. Sabe-se, também, que o trabalho a ser feito nesses três anos iniciais não se esgotam na alfabetização ou no desenvolvimento dessas capacidades lingüísticas. Mas elas são, como já se indicou, o **foco** desta Coleção, porque é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização.

Espera-se, por isso, que a consolidação dos princípios aqui definidos possa se combinar com propostas para os demais anos da Educação Fundamental, bem como com propostas das outras áreas de conhecimento pertinentes a esse nível inicial de nosso sistema de ensino, favorecendo uma abordagem curricular interdisciplinar.

UMA QUESTÃO TERMINOLÓGICA

Seria possível falar das capacidades das crianças usando termos e conceitos similares, frequentemente empregados como sinônimos, tais como "competências", "procedimento" e "habilidades". Esses três vocábulos têm sido utilizados como equivalentes, nos documentos oficiais de orientação curricular e em muitos estudos teóricos no campo educacional. No entanto, optou-se, aqui, pelo uso do termo "capacidades", aliado, quando necessário, aos termos "conhecimentos" e "atitudes".

« Um **sistema de escrita** é uma maneira estruturada, e organizada com base em determinados princípios, para representação da fala. Há sistemas de escrita que são logográficos (que representam o significado das palavras) e há aqueles que representam o aspecto sonoro da língua, sua "pauta sonora". São chamados de sistemas de escrita "fonográficos". Nosso sistema de escrita (chamado de "alfabético" ou "alfabético-ortográfico") representa "sons" ou fonemas, em geral cada "letra" correspondendo a um "som" e vice-versa. É, portanto, um sistema de escrita ortográfico. Mas há sistemas de escrita logográficos que representam sílabas. Num sistema como esse, a palavra "apaixonado" poderia ser escrita APXAD (em que cada "letra" corresponderia a uma sílaba". Para saber mais, veja o verbete **Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.**



Na organização de um currículo ou de um programa de ensino, "conhecimentos" tendem a designar "conteúdos" (como, por exemplo, "os recursos hídricos"). O termo "atitudes" designa crenças ou disposições em relação a algo, como, por exemplo, o modo (positivo ou negativo) pelo qual se vêem e se avaliam posições, modos de ser e de falar (o preconceito, por exemplo, contra negros, mulheres ou homossexuais). "Habilidades", "procedimentos", "competências" e "capacidades", por último, tendem a designar modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos como, por exemplo, saber ler e escrever, desenhar, dirigir um carro, fazer tricô ou crochê.

Essa escolha por "capacidades" se deve ao fato de o termo ser amplo o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens.

Com essa escolha, pretende-se também evitar que a proposta de organização geral da alfabetização que aqui apresentamos seja vinculada exclusivamente a uma única teoria, considerando que as teorizações, em geral, são parciais e se restringem a um só aspecto do fenômeno que tentam explicar. Prefere-se, então, um termo mais genérico, não comprometido com um modelo teórico específico, para evitar qualquer distorção de interpretação que leve a uma compreensão fragmentada do campo cognitivo da criança. Busca-se, com isso, deixar claro que não devem ser subestimadas dimensões imprescindíveis à totalidade do processo de alfabetização.

MODOS DE USAR E NÃO USAR

O objetivo maior deste volume é contribuir para a operacionalização e instrumentalização do trabalho docente no campo da alfabetização. Por isso, não apenas são identificadas e descritas capacidades, mas elas também são distribuídas ao longo do tempo, quer dizer, numa determinada progressão.

O aprendizado e a progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões. Por essa razão, este material não deve ser confundido com um programa ou uma relação de seqüências definidas de forma rígida ou externa aos processos de ensino e aprendizagem da língua. Este ponto é essencial: tanto a faixa etária do aluno quanto sua inserção num ou noutro ano do Ensino Fundamental precisam ser relativizados e flexibilizados, submetidos a critérios decisivos para o processo de aprendizagem, isto é:

- o desenvolvimento e aprendizado já conquistados - na escola ou fora dela;
- o que a escola lhe oferece para sua progressão.

Em síntese, o que se pretende oferecer ao professor, neste volume, é uma **expectativa** - a ser contextualizada em função da realidade do professor e de sua turma - das capacidades lingüísticas que as crianças devem desenvolver gradualmente no período e daquilo que cada criança deve ser capaz de realizar a cada ano.

Com isso, busca-se possibilitar ao docente uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar atingir. Noutras palavras, definindo o que as crianças precisam aprender, a cada ano, se estará também, ao mesmo tempo, estabelecendo o que deve ser ensinado.



Um dos problemas centrais enfrentados, hoje, no ensino das disciplinas, consiste na inexistência de um claro e eficaz plano ou programa de estudos. Isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem assuma um caráter fortemente assistemático, em que atividades se sucedem a atividades, sem progressão e sem que se saiba exatamente o que se busca ensinar por meio da atividade. Ao selecionar um exercício ou atividade, do livro didático ou fornecida por um colega, o professor deve se perguntar:

- o que a atividade pretende desenvolver? que capacidades?
- de que modo o ensino dessas capacidades se articula com o que as que tenho trabalhado?
- no quadro de meu plano de trabalho, a atividade é boa para introduzir o trabalho com essas capacidades, para trabalhá-las sistematicamente ou para consolidá-las?

Nos volumes seguintes, serão apresentadas orientações quanto à escolha de métodos e estratégias adequados ao cumprimento dessas metas para o desenvolvimento das diferentes capacidades. Serão também apresentadas orientações quanto à definição de critérios para diagnóstico e avaliação do processo de ensino-aprendizado, com vistas à criação de formas de intervenção para fazer frente às dificuldades detectadas.

Como se poderá observar, as capacidades serão descritas por procedimentos observáveis. Isso não significa, no entanto, que a proposta se reduza a uma taxonomia de objetivos comportamentais, a uma percepção imediatista de desempenhos ou a uma concepção estritamente **empirista** de ensino-aprendizagem. O que se valoriza aqui é a possibilidade de interpretação das capacidades da criança pelo professor, por meio de critérios capazes de sinalizar progressivos avanços no processo de alfabetização.

Uma abordagem bastante diferente da empirista pode ser encontrada na visão psicogenética, que destaca a relevância dos componentes observáveis na interpretação dos erros dos alunos e em sua realimentação pelo professor.

Para uma leitura de natureza introdutória, ver BREGUNCI, Maria das Graças. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Ceale/Formato, 1996 (Cadernos Intermédio, v.1, ano1). Para aprofundamento, veja PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).



PONTOS - CHAVE

Esses componentes "observáveis" deverão orientar as ações do professor na definição do tipo de abordagem que deve privilegiar no trabalho pedagógico. Em outras palavras, esses componentes podem auxiliar o professor a definir, tendo em vista as capacidades já desenvolvidas por seus alunos, o que ele deverá:

- **introduzir**, levando os alunos a se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos (ou **retomar** eventualmente, quando se tratar de conceitos ou capacidades já consolidadas em período anterior);
- **trabalhar** sistematicamente, para favorecer o desenvolvimento pelos alunos;
- procurar **consolidar** no processo de aprendizagem dos alunos, sedimentando os avanços em seus conhecimentos e capacidades.

Supõe-se que a clareza de diagnósticos e avaliações do professor em relação a tais capacidades e abordagens propiciará a base para uma descrição dos desempenhos dos alunos e das condições necessárias à superação de descompassos e inconsistências em suas trajetórias ao longo dos três primeiros anos.

Vê-se, aqui, mais uma vez, a importância que se atribui à sensibilidade e ao saber do professor no sentido de adequar a proposta à real situação de seus alunos. Espera-se que o docente - em conjunto com toda a escola - alie acuidade e disposição positiva para implementar esta proposta, atentando para as efetivas circunstâncias em que deverá desenvolver seu trabalho.

« É importante que esses tipos de abordagem das capacidades (**Introduzir, trabalhar, consolidar, retomar**) sejam bem compreendidos, pois eles serão utilizados mais à frente, na distribuição das capacidades ao longo do período.

OS EIXOS

As capacidades selecionadas estão organizadas em torno dos eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita:

- (1) compreensão e valorização da cultura escrita;
- (2) apropriação do sistema de escrita;
- (3) leitura;
- (4) produção de textos escritos;
- (5) desenvolvimento da oralidade.

Há pessoas que não gostam muito de ler quadros ou que encontram dificuldades para fazê-lo.

Duas "dicas" podem ajudar. » As capacidades associadas a tais eixos ou campos serão objeto de sistematização neste volume. Todas elas serão abordadas da mesma maneira. Inicialmente, apresentam-se, num quadro, as capacidades mais gerais a serem desenvolvidas, distribuídas de acordo com os três primeiros anos da Educação Fundamental. Veja o exemplo de um quadro que será retomado mais à frente:

Em primeiro lugar, fazer a leitura a cada momento numa direção: ora na vertical, identificando, por exemplo, as capacidades a serem trabalhadas ou o que deve ser trabalhado com mais ênfase no 3º ano, ora na horizontal, buscando compreender como trabalhar uma determinada capacidade a cada ano. Outra "dica": certos leitores, apesar do trabalho, gostam de copiar o quadro, como se o construíssem de novo. Nesse processo de reconstrução, terminam por compreender o quadro.

Quadro 1 COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos e funções sociais da escrita.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar.	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(I) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar;	I/T/C	T	R
(II) desenvolver capacidades específicas para escrever.	I/T/C	T	R

Essa distribuição, evidentemente, não é rígida. Ela mostra, apenas, em termos ideais, **o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade**. Nos quadros, a ênfase a ser atribuída ao trabalho com cada capacidade está simbolizada através de dois recursos gráficos:

1) A gradação dos tons de cinza

O tom **mais claro** significa que a capacidade deve ser **introduzida**, para possibilitar a familiarização dos alunos com os conhecimentos em foco, ou **retomada**, se já tiver sido objeto de ensino-aprendizagem em momentos anteriores. O **médio** significa que a capacidade deve ser **trabalhada de maneira sistemática**, com vista ao domínio pelos alunos. O tom **mais escuro** significa que a capacidade, tendo sido trabalhada sistematicamente, deve ser enfatizada de modo a assegurar sua **consolidação**.

2) As letras inseridas nas quadrículas

A letra **I** significa **introduzir**; a letra **R**, **retomar**; seu uso no quadro indica que a capacidade deve merecer ênfase menor, sendo ou introduzida ou retomada, conforme o caso (introduzir a novidade; retomar eventualmente o que já tiver sido contemplado). A letra **T** significa **trabalhar sistematicamente**. A letra **C**, **consolidar**.

Após a apresentação, nos quadros, das capacidades mais gerais, elas são discutidas em **verbetes** (como ocorre num dicionário ou numa enciclopédia). Muitas vezes, quando se trata de uma capacidade de natureza mais complexa, os verbetes desdobram essa capacidade em sub-capacidades. Nos verbetes, o professor poderá encontrar uma descrição da capacidade, uma explicação de sua importância para a alfabetização e, para auxiliar sua compreensão, indicações gerais de atividades que possibilitam o seu desenvolvimento.

Optou-se por apresentar as capacidades em verbetes porque eles podem ser consultados pelos professores de acordo com seu interesse ou necessidade, não obrigando a uma leitura seqüencial e linear. Nos casos em que há inter-relação entre capacidades abordadas em diferentes verbetes, faz-se a indicação para o professor buscar a informação complementar no outro verbete e, para facilitar a visualização, essa indicação é, muitas vezes, apresentada em boxe na

margem do texto. Do mesmo modo, também os quadros não dependem uns dos outros, cada um deles pode ser lido e compreendido sem a leitura dos outros. Por isso, os Quadros 3 e 4, para funcionarem com autonomia, retomam pontos que aparecem também nos Quadros 1 e 2.

Deve-se ressaltar, mais uma vez, que as aprendizagens relativas às capacidades apontadas não constituem etapas a serem observadas numa cadeia linear. Elas são simultâneas e exercem influência umas sobre as outras. A apresentação seqüencial que se faz neste volume se deve apenas à necessidade de organização e busca de clareza na exposição. Além disso, é sempre necessário que o professor considere qual a melhor organização e seqüenciação, tendo em mente a efetiva situação de aprendizado de seus alunos.



O volume apresenta as capacidades da alfabetização de modo a:

- descrevê-las;
- indicar o momento ideal em que devem ser dominadas, nos três primeiros anos da Educação Fundamental;
- indicar, para cada um desses três anos, como as capacidades devem ser abordadas - introduzir, trabalhar sistematicamente, consolidar, retomar.

A distribuição das capacidades e do modo de abordá-las ao longo do período deve ser compreendida como uma base geral, a ser modificada de acordo com o nível dos alunos, com as circunstâncias de seu trabalho e com o projeto pedagógico da escola.

Capítulo 2

Conceitos

Língua e ensino de língua
Alfabetização
Letramento
Ensino da língua escrita

Língua e ensino de língua

A língua é um sistema discursivo, isto é, um sistema que tem origem na interlocução e se organiza para funcionar na interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos). Esse sistema inclui regras vinculadas às relações das formas lingüísticas entre si e às relações dessas formas com o contexto em que são usadas. Seu centro é, pois, a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos.

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em

torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua). **Ver Ensino da língua escrita.**

Alfabetização

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou como ensino-aprendizado da "tecnologia da escrita", quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 1980, o conceito de *alfabetização* foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Além das contribuições da psicogênese da escrita, o conceito de *alfabetização* também foi ampliado em decorrência das necessidades da vida social contemporânea, que mostraram as limitações do conceito com-

preendido apenas como o domínio das "primeiras letras". Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. O termo, *alfabetizado*, nesse quadro, passou a designar não apenas aquele que domina as correspondências grafo-fonêmicas, mas também utiliza esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita. É diante dessas novas exigências que surgiu uma nova adjetivação para o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita e, posteriormente, a palavra letramento,

Com o surgimento dos termos letramento e *alfabetização* (ou *alfabetismo*) *funcional*, muitos pesquisadores passaram a distinguir **alfabetização** e **letramento**. Passaram a utilizar o termo **alfabetização** em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos **letramento** ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar

Os termos "grafemas" e "fonemas" correspondem, aproximadamente, a "letra" e "som", usados na linguagem corrente. » A conceituação de fonema e grafema é apresentada mais à frente.

Letramento

os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a utilizar apenas o termo *alfabetização* para significar tanto o domínio do sistema de escrita e das correspondências grafo-fonêmicas quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões "aprendizado do sistema de escrita" e "aprendizado da linguagem escrita". Ver **Letramento; Ensino da Língua Escrita; Dominar as relações entre fonemas e grafemas; Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.**

É uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 1980 que ela surge no discurso de especialistas dessas áreas, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser *inocente*. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e faz uso dessas habilidades em práticas sociais. Implícita nesse conceito está a idéia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, adquirir a



Os usos da escrita numa sociedade letrada são diversificados, Gravura de J. Borges.

"tecnologia" do ler e do escrever e, ao mesmo tempo, envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição. De um ponto de vista social, a introdução da escrita implicaria em novas formas de organização, de relação entre grupos e com o conhecimento, vale dizer, implicaria a construção de uma *cultura escrita*.

É este, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir). **Letramento** é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indiví-

duo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas são extremamente variadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda de um professor ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. Em Portugal se prefere a palavra *literacia*. Na produção acadêmica brasileira em parte das décadas de 1980 e 1990, o termo *alfabetismo* é utilizado como sinônimo de **letramento**. Ver **Alfabetização; Ensino da língua escrita; Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; Conhecer usos e funções sociais da escrita; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.**

Ensino da língua escrita

A língua é sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. Explicando e exemplificando: as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que ele circule; numa piada ou nos autos de um processo jurídico, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam segundo as mesmas regras. O estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação nos impõe a necessidade de firmar posições consistentes, evitando tanto reducionismos quanto atitudes dogmáticas. Não há interesse, aqui, em assumir a defesa ou em colocar à prova concepções relacionadas a qualquer referencial ou ideário identificado como vanguarda pedagógica. Antes disso, pretende-se evidenciar que certas polarizações têm comprometido o avanço das práticas pedagógicas pertinentes à apropriação da língua escrita.

Pender exclusivamente para um único pólo sempre implica ignorar ou abandonar dimensões fundamentais da totalidade do fenômeno.

Algumas questões conhecidas dos professores podem tornar mais acessíveis essas ponderações. A opção pelos princípios do método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão fixa e previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos lingüísticos, quando subtrai o valor de uso e as funções sociais da escrita. Da mesma forma, os métodos de base fônica, embora focalizando um ponto fundamental para a compreensão do sistema alfabético, que é a relação entre fonema e grafema, persistem em práticas reducionistas quando valorizam exclusivamente o eixo da codificação e decodificação pela decomposição de elementos que transitam entre fonemas e sinais gráficos. Por sua vez, os métodos analíticos, que orientam a apropriação do código escrito pelo caminho do todo para as partes (de palavras, sentenças ou textos para a decomposição das sílabas em grafemas/fonemas), apesar de procurarem situar a relação grafema/fonema em unidades de sentido, como palavras, sentenças e textos,

tendem a se valer de frases e textos artificialmente curtos e repetitivos, para favorecer a estratégia de memorização, considerada fundamental. Essas três tendências podem ser consideradas perseverantes e coexistentes no atual estado das práticas escolares em alfabetização e da produção de livros e materiais didáticos em geral.

As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo, na medida em que relegam aspectos psicomotores ou grafomotores a um plano secundário, reduzindo-os a restritas noções de prontidão ou de maturação, desprezando o impacto desses aspectos no processo inicial de alfabetização e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura, o que prejudica sobretudo as crianças que vivem em condições sociais desfavorecidas e que, por isso, só têm oportunidade de contato mais

amplo com livros, revistas, cadernos, lápis, etc., quando ingressam na escola. Outra questão controversa diz respeito à oposição do construtivismo ao ensino meramente transmissivo, que limita o aluno a apenas memorizar e reproduzir conceitos e regras que lhe são apresentados prontos, sem que ele tenha a oportunidade de analisar o fenômeno em estudo e formular o conceito ou descobrir a regra. O problema é que, em nome da crítica à abordagem transmissiva, algumas interpretações equivocadas do construtivismo têm recusado ao professor o papel de agregar informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todos os conhecimentos pertinentes à apropriação da língua escrita pudessem ser construídos pelos próprios alunos sem a contribuição e a orientação de um adulto mais experiente. Mais um problema resultante de interpretações errôneas do construtivismo tem sido a defesa unilateral de interesses e hipóteses das crianças, o que acaba limitando a ação pedagógica ao patamar dos conhecimentos prévios dos alunos. Essa limitação gera fracassos, porque compromete a proposição e a avaliação de capacidades progressivas e acaba sendo usada, pela própria ação pedagógica, como justificativa para o que não deu certo.

Do mesmo modo que as opções pelos métodos silábico, fônico ou global e as práticas inspiradas no construtivismo, algumas orientações inadequadas fundadas no conceito de letramento valorizam de forma parcial importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, mas fragilizam o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita, deixando em segundo plano a imprescindível exploração sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas. Como consequência, dissociam, equivocadamente, o processo de letramento do processo de alfabetização, como se um dispensasse ou substituísse o outro, ou como se o primeiro fosse apenas ou um período de preparação ou um acréscimo posterior à tarefa restrita de alfabetizar.

Para selecionar as capacidades analisadas neste volume, entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver

com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

A fonte de muitos equívocos e polêmicas quanto aos conceitos de alfabetização e letramento é a não-compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do "código", que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo

modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando-se que os alfabetizados vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e mar-

cante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. **Ver Alfabetização; Letramento; Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar**

Capítulo 3

Capacidades

- Compreensão e valorização da cultura escrita
- Apropriação do sistema de escrita
- Leitura
- Produção escrita
- Desenvolvimento da oralidade

COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

São considerados, neste eixo, alguns fatores e condições necessários à integração dos alunos no mundo letrado. Trata-se do processo de **letramento**, que deve ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos. Indicam-se aqui, em verbetes, conhecimentos gerais e capacidades a serem adquiridos e sugerem-se, rapidamente, procedimentos pedagógicos que podem ser adotados para a realização desses objetivos.

Como já foi dito no verbete **Ensino da língua escrita**, ressalta-se que o trabalho voltado para o letramento não deve ser separado do trabalho específico de alfabetização. É preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área.

Buscando a visualização disso foi feita a gradação dos tons de cinza do Quadro 1. O conhecimento e a valorização da circulação, dos usos e das funções da língua escrita na sociedade são capacidades que devem ser trabalhadas com vista à consolidação, nos três anos considerados, ainda que isso se faça com estratégias didáticas diferenciadas a cada ano. Já as capacidades necessárias para o uso dos materiais de leitura e escrita especificamente escolares devem ser tratadas sistematicamente e consolidadas logo na chegada das crianças e mantidas, retomadas, sempre que necessário, até o fim do período.

Quadro 1 COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA:
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos e funções sociais da escrita.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar.	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:			
(I) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar;	I/T/C	T	R
(II) desenvolver capacidades específicas para escrever.	I/T/C	T	R

Conhecer, utilizar e valorizar modos de produção e de circulação da escrita na sociedade

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. A compreensão da cultura escrita, pelos alunos, vem de um processo de integração no ambiente letrado, seja através da vivência numa sociedade que faz uso generalizado da escrita, seja através da apropriação de conhecimentos da cultura escrita especificamente trabalhados na escola. Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos pelo professor.

Na nossa civilização, todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade ou sua posição social, está, de algum modo, inserido numa cultura letrada: tem documentos escritos, realiza, bem ou mal, práticas que dependem da escrita (ex.: tomar ônibus, pagar contas, etc.). Entretanto, é sempre possível alargar as possibilidades de integração e participação ativa na cultura escrita, pela ampliação da convivência e do conhecimento da língua escrita.

Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos "letrados", atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios. A compreensão do funcionamento da escrita e a inserção nas práticas do mundo letrado incluem as capacidades de ler e escrever autonomamente (que são a meta central da alfabetização), mas não dependem exclusivamente dessas capacidades. Ao contrário, a inserção, maior ou menor, dos alunos na cultura escrita pode ser apontada como um fator importante para o sucesso ou o fracasso desses alunos na alfabetização. A compreensão geral do mundo da escrita é tanto um fator que favorece o progresso da alfabetização dos alunos como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola. Por isso é um dos eixos a serem trabalhados desde os primeiros momentos do percurso de alfabetização. Isso significa promover simultaneamente a alfabetização e o letramento.

A maioria das crianças brasileiras – sobretudo as que são atendidas pelas redes públicas de ensino –, em sua experiência pré- e extra-escolar, tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades. Por isso é importante que a escola,

Gêneros de textos são as » pela mediação do professor, proporcione aos diferentes "espécies" de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, etc.

alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos e lhes possibilite vivência e conhecimento:

- dos espaços de circulação dos textos (no meio doméstico, urbano e escolar, entre outros);
- dos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito (bibliotecas, livrarias, bancas, etc.);
- das formas de aquisição e acesso aos textos (compra, empréstimo e troca de livros, revistas, cadernos de receita, etc.);
- dos diversos suportes da escrita (cartazes, *out-doors*, livros, revistas, folhetos publicitários, murais escolares, livros escolares, etc.);
- dos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito (lápiz, caneta, cadernos, máquinas de escrever, computadores, etc.).

Ver Letramento; Conhecer os usos e funções sociais da escrita; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

Conhecer os usos e funções sociais da escrita

Vivemos num tipo de sociedade que costuma ser chamada de "grafocêntrica", porque nossa vida social se organiza em torno da escrita. No dia-a-dia dos cidadãos, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo momento, cumprindo diferentes funções.

Há escritas públicas que funcionam como documentos (o dinheiro, o cheque, as contas a pagar, o vale-transporte, a carteira de identidade), outras servem como formas de divulgação de informações (o letreiro dos ônibus, os rótulos dos produtos, as embalagens de defensivos agrícolas, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução) e outras que permitem o registro de compromissos assumidos entre as pessoas (os contratos, o caderno de "fiado"). Há também outras que viabilizam a comunicação à distância (os jornais, as revistas, a televisão), outras que regulam a convivência social (as leis, os regimentos, as propostas curriculares oficiais) e outras, ainda, que possibilitam a preservação e a socialização da ciência, da filosofia, da religião, dos bens culturais (os livros, as enciclopédicas, a Bíblia). Por outro lado, as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita nos possibilitam

organizar o cotidiano, nos entender, registrar e rememorar vivências (agendas, listas de compras, diários, cadernos de receita), bem como incrementar as trocas, a comunicação, a convivência, enfim (bilhetes, cartas de amor, e-mails).

Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que o aluno seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura-escrita, quanto também do ponto de vista atitudinal, porque o interesse e a própria disposição positiva para o aprendizado tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende.

Trabalhar os conhecimentos e capacidades envolvidos na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes. Mas implica também, ao lado disso, orientar a exploração desses materiais, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele deduções e descobertas, explicitando informações desconhecidas.



Especificamente, o professor pode desenvolver atividades que possibilitem aos alunos:

- antes de tudo - ler livros, jornais e revistas para alunos e conversar sobre a leitura;
- reconhecer e classificar, pelo formato, diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos;
- identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos a partir do exame de seus suportes;
- relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto.

Ver Letramento; Conhecer e utilizar modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

As crianças devem se familiarizar com diferentes textos e suportes. Uma curiosidade: jornal japonês "Asahi Shinbuz" 13/04/2001.

Conhecer os usos da escrita na cultura escolar

Entre os suportes e instrumentos de escrita do cotidiano escolar nos dias de hoje podemos listar, por exemplo, livro didático, livros de histórias, caderno, bloco de escrever, papel ofício, cartaz, lápis, borracha, computador. Conhecer esses objetos de escrita significa saber para que servem e como são usados, identificando suas particularidades físicas (tamanho, formato, disposição e organização do texto escrito, tipo usual de letra, recursos de formatação do texto, interação entre a linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas com mais frequência, etc.).

Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita. Nessas condições, não é de surpreender que essas crianças façam hipóteses inusitadas sobre a natureza, as funções e o uso desses materiais, inclusive daqueles que são indispensáveis ao dia-a-dia na escola. No entanto, saber usar os suportes e instrumentos de escrita presentes na cultura escolar é um conhecimento que se articula com outros saberes sobre a cultura escrita, as funções e usos sociais da escrita, as convenções gráficas,

o uso dos diferentes tipos de letra e constitui um fator importante de favorecimento da aprendizagem da língua escrita. Por isso é necessário tratar explicitamente dessa questão na sala de aula. Esse é um dos conhecimentos dos quais as crianças precisam se apropriar logo no início do processo de alfabetização, em face de sua importância fundamental para a trajetória escolar do aluno.

Fora da escola, esse saber é adquirido, em geral, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de escrita e participam de práticas de leitura e de escrita dos adultos e em brincadeiras de crianças. É por meio do uso que elas apreendem a finalidade de objetos de escrita presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Assim, na escola, esse conhecimento deve tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais. Com isso, pretende-se propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas e procedimentais necessárias ao uso adequado desses objetos.

Algumas perguntas podem sugerir exemplos de atividades e possibilidades de exploração



sistemática, em sala de aula, das especificidades dos suportes e instrumentos de escrita usuais na escola:

- nos livros e nos cadernos, como se faz a seqüenciação do texto nas páginas (frente e verso, página da esquerda e página da direita, numeração)?
- como se dispõe o escrito na página (margens, parágrafos, espaçamento entre as partes, títulos, cabeçalhos)?
- como se relacionam o escrito e as ilustrações?
- como se sabe o nome de um livro e quem o escreveu? qual a sua editora e sua data de publicação?
- como se faz para localizar, no livro didático ou no livro de histórias, uma informação desejada? como se consulta o índice, o sumário?

- como a seqüenciação do texto, sua disposição na página, sua relação com as imagens e ilustrações funcionam no computador?
- qual a melhor maneira de dispor um texto num cartaz? que tipo de letra e que recursos gráficos deve-se usar (lápiz de escrever? lápis de cor? caneta hidrográfica? tinta guache?)?
- como se lê uma história em quadrinhos?

Ver Letramento; Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar.

Criança que já estuda no Ensino Fundamental prepara, brincando de aulinha, o irmão que vai entrar para o 1º ano, num bairro da periferia de uma grande cidade. (Foto - Maria Lúcia Castanheira)

Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:

(I) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar

Saber manusear os livros – didáticos e de literatura infantil –, usar de maneira adequada os cadernos, saber segurar e manipular o lápis de escrever, os lápis de colorir, a borracha, a régua, o apontador, a caneta, sentar corretamente na carteira para ler e escrever, cuidar dos materiais escolares, lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador são algumas das aprendizagens que os alunos precisam desenvolver logo que entram na escola. Esses conhecimentos e capacidades são requisitados nas diversas práticas cotidianas de leitura e de escrita, dentro da escola e fora dela. Por isso, esse é um tópico da aprendizagem da língua escrita necessário tanto para que os alunos possam obter sucesso ao longo da vida escolar quanto para que eles possam participar plenamente da vida social extra-escolar.

Por exemplo, o professor pode discutir com os alunos como usar os cadernos e cuidar deles, mostrando um caderno: passando suas folhas, falando sobre as "**orelhas**", explicando como elas se formam, mostrando o que pode acontecer quando se põe mais

força no lápis do que o necessário para se escrever na folha do caderno, apontando e marcando as linhas da folha que servem de referência para escrever no caderno, etc. Nesses momentos, o que ele estará tomando como foco para observação e análise junto com os alunos é o instrumento de escrita caderno e suas especificidades materiais, que definem a maneira de usar esse material escolar de escrita. Tudo isso voltará a ser o foco da atenção dos alunos quando eles forem utilizar, de fato, esse instrumento, escrevendo em sala de aula.

(II) Desenvolver capacidades específicas para escrever

Escrever envolve trabalho cognitivo, raciocínio deliberado. Mas o ato de escrever é, também, uma atividade motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. As atividades motoras precisam ser aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas. O uso do material escolar de escrita – lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, teclado de computador – inclui, além das capacidades cognitivas, uma habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento.

A aquisição dessa habilidade específica ultrapassa os limites da mera destreza motora quando é associada ao conhecimento da

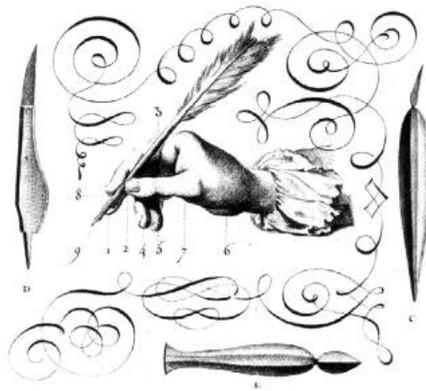
"Orelhas" são as dobras que se fazem nas pontas das folhas de cadernos ou livros.

Em algumas regiões do Brasil, são chamadas, pejorativamente, "orelhas-de-burro".

cultura escrita. Uma das mais importantes funções da escrita é possibilitar a comunicação entre pessoas distantes ou em situações em que não é possível falar. O que se escreve é para ser lido - pelos outros ou por nós mesmos, algum tempo depois. Se os alunos compreenderem isso, vai fazer mais sentido para eles esforçarem-se para conseguir uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, como também empenharem-se na organização adequada da escrita nos cadernos, nos cartazes, nos murais, enfim, nos diversos textos que produzirem (etiquetas, agendas, listas, histórias, poemas, cartas, etc). As habilidades motoras, porém, envolvem destreza e técnica e devem ser trabalhadas ainda que constituam uma dimensão apenas do uso da língua escrita. Para escrever rapidamente e de modo legível, há técnicas específicas para isso, que envolvem um modo adequado de segurar no lápis ou na caneta e movimentos específicos para grafar letras e estabelecer ligações entre elas.

Para desenvolver essas técnicas, não precisamos de um período especialmente destinado ao trabalho com a psicomotricidade, pois essa dimensão ligada à escrita pode ser desenvolvida quando se desenha, quando se organizam objetos na exploração de conhecimentos matemáticos e, mais importante,

quando se escreve e se lê. Assim, não faz sentido adiar o trabalho com a leitura e a escrita para, antes, "preparar" o aluno ou desenvolver sua "prontidão". Pode ser, porém, interessante, em diferentes momentos, fazer exercícios que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua caligrafia, "treinos" por meio dos quais exercite a capacidade de escrever por mais tempo, de progressivamente abandonar o uso de linhas e pautas, de segurar o lápis durante muito tempo, e escrever adequada e repetitivamente letras e palavras de acordo com os movimentos que constroem uma caligrafia legível e eficiente.



Penas, linhas e modos de segurar a pena, de acordo com *l'Encyclopédie*, de Diderot e d'Alembert, 1763. Bibliothèque de Arts des Arts Décoratifs, Paris.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Esta seção trata dos conhecimentos que os alunos precisam adquirir para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa. São apresentadas aqui algumas capacidades importantes para a apropriação do sistema de escrita do português e que devem ser trabalhadas de forma sistemática em sala de aula.

Quadro 2 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA:
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES

CAPACIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa;	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase.	I	R	T/C
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas rimas, terminações de palavras etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto:	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras;	I/T	T/C	R
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra de fôrma cursiva.	I/T	T/C	R

Utilizamos intencionalmente neste Caderno a grafia “**fôrma**”, com acento circunflexo. Embora não conste do Vocabulário da ABL, esta grafia é necessária para se distinguir a palavra “fôrma” da homógrafa “forma”.

**Quadro 2 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA:
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES (CONTINUAÇÃO)**

CAPACIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.	I/T	T/C	T/C
Dominar as relações entre grafemas e fonemas:	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas;	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas.	I	T/C	T/C

Antes de passar aos verbetes, insistimos na idéia de que o desenvolvimento das **capacidades linguísticas** que constam do Quadro 1 e do Quadro 2, bem como as dos Quadros 3, 4 e 5, **não acontece de maneira estritamente seqüencial, mas sim simultaneamente, umas contribuindo para a aquisição das outras**, e que, portanto, **sua abordagem na sala de aula também deve ser concomitante, variando a ênfase, o grau de focalização**. Não se trata de conteúdos ou "matérias" a serem "dados" um depois do outro; trata-se de capacidades interligadas, necessárias ao domínio do sistema de escrita.

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)

Um aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão. Esse também não é um saber óbvio e que necessariamente "já vem pronto" e, por isso, precisa ser trabalhado em sala de aula, em situações que levem as crianças a distinguir entre:

- (I) letras e desenhos;
- (II) letras e rabiscos;
- (III) letras e números;
- (IV) letras e símbolos gráficos como setas, asteriscos, sinais matemáticos, etc. (, , * , + , = , % , @ , \$).

Como se trata de conhecimento básico para a compreensão da natureza da escrita, ele precisa ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado logo no período inicial da alfabetização.

Esse tipo de conhecimento pode ser abordado, por exemplo, através da exploração, em livros, revistas e outros impressos, das diferenças gráficas entre o texto escrito e o desenho, entre a escrita alfabética e os ícones e sinais, muito usados atualmente,

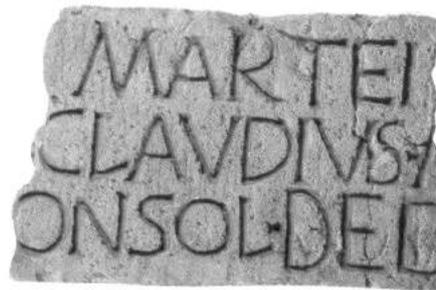
mas que não representam a pauta sonora. Quanto à distinção entre letras e números, é possível propor aos alunos que procurem saber ou levantem hipóteses sobre a presença dos símbolos que representam os números em calendário, listas telefônicas, folhetos com preços de mercadorias, etc. **Ver Alfabetização; Conhecer os usos e funções sociais da escrita; Conhecer e utilizar modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade.**

Dominar convenções gráficas

Dois tipos de convenção gráfica fundamentais no sistema de escrita do português precisam ser compreendidos pelos alfabetizando logo no início do aprendizado: (I) nossa escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita; (II) há convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e frases (pontuação). Por isso se recomenda que sejam introduzidos e trabalhados sistematicamente no 1º ano da Educação Fundamental, objetivando-se a sua consolidação.

(I) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa

Um conhecimento importante a ser ensinado na fase inicial do processo de alfabetização se refere à compreensão pelo aluno de que os símbolos da escrita são sempre unidades estáveis e que obedecem a certos princípios de organização, tais como a direção da leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc. Esse conhecimento, que parece óbvio e "natural" para quem domina a leitura e a escrita, pode ser uma novidade inimaginável para muitas crianças que chegam pela primeira vez à escola. O alinhamento e a direção da escrita, para



A direção da escrita não é óbvia, "natural" nem universal. Acima, escrita árabe do século XIII, do poeta Al-Hariri, que se lê da direita para a esquerda. Abaixo, inscrição romana do século III, que se lê da esquerda para a direita. (Escrivão público, *Séances d'Al-Hariri*, Biblioteca Nacional, Paris. Inscrição romana. Museu da Civilização Romana, Roma)

muitos aprendizes iniciantes, nem sempre são observáveis e identificados como convenções a serem seguidas.

A finalidade do ensino dessas convenções é fazer com que o aluno perceba e domine as regras de alinhamento e orientação da escrita. Os alunos precisam compreender que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, isto é, que a seqüência das letras nas palavras e das palavras nas frases obedece a uma ordem de alinhamento e direcionamento que é respeitada como regra geral e que tem consequência nas formas de distribuição espacial do texto no seu suporte. Por exemplo: a escrita ocupa, em seqüência, a frente e o verso da folha de papel; escreve-se dentro das margens, a partir da margem esquerda. A compreensão desse princípio convencional básico – que abrange a ordenação das letras nas palavras – é indispensável para o aluno desvendar os segredos da escrita alfabética.

O avanço tecnológico e as necessidades sociais de comunicação impulsionaram o surgimento de alguns gêneros de texto que, eventualmente, subvertem a orientação convencional da escrita. Isso pode acontecer, por exemplo, em textos veiculados pelo computador, sobretudo na Internet, nas propagandas impressas e televisivas, nos textos literários. Os diversos formatos desses

textos sugerem diferentes maneiras de se ler: de baixo para cima, de um lado qualquer para o outro. Ou seja, excepcionalmente, a direção da escrita pode variar, dependendo do gênero do texto e do suporte em que ele circula. Os alunos precisam, então, perceber e aprender a lidar com essas diferentes formas de ler em suas práticas cotidianas de leitura, o que constitui um item importante do seu conhecimento da cultura escrita. Essa aprendizagem, porém, pode começar pela percepção e identificação de que a regularidade, aquilo que é mais freqüente, é a direção convencional da escrita. As outras formas de posicionar a escrita são específicas de alguns gêneros textuais e atendem a objetivos comunicativos especiais.

Para aprender a ler, os alunos devem saber, logo no início de sua aprendizagem, em que direção a escrita se orienta. É bom que eles comecem por perceber e aprender a direção convencional e que, aos poucos, possam analisar outras disposições da escrita, em diferentes materiais. A exploração dos gêneros textuais que subvertem o alinhamento e/ou a direção mais freqüentes deve ser feita tomando-se como ponto de referência a orientação convencional. Num momento posterior do processo, um objetivo a alcançar será, por exemplo, ensinar aos alunos os princípios direcionais da leitura de gráficos e tabelas.

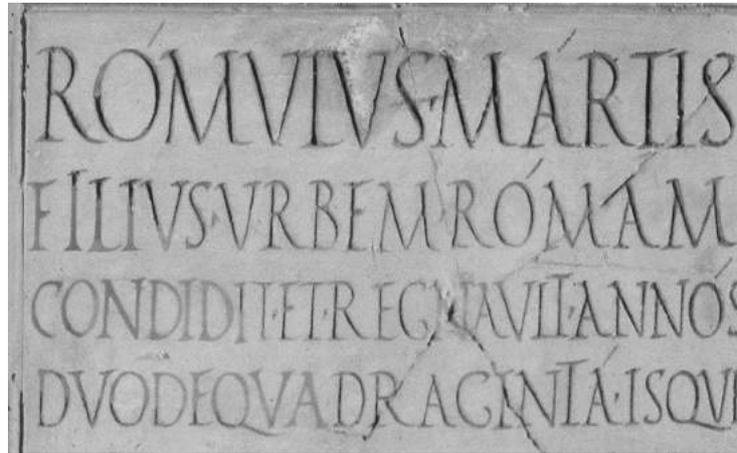
No início do processo, uma atividade que contribui para o aprendizado da orientação e do alinhamento convencionais é o professor assinalar com o dedo as linhas dos textos que lê, para que os alunos observem a direção da leitura. Nesse caso, o professor atua como modelo e, ao mesmo tempo, cria oportunidade para os alunos observarem a relação existente entre o que ele lê e os signos escritos presentes no texto. Progressivamente, os alunos deverão ganhar autonomia, lendo por conta própria textos que ocupam linhas inteiras ou que se organizam em colunas, além de poemas de diferentes configurações.

(II) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação

Um outro aspecto importante da organização do sistema alfabético está relacionado com o fato de que a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala. Para quem já sabe ler, esse conhecimento parece muito simples e é acionado quase que de forma automática. No entanto, para um aprendiz iniciante, as questões decorrentes desse fato podem não ter sido ainda percebidas e representar grande dificuldade.

Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em seqüência linear, isto é, "som" depois de

"som", ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase. Mas um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita. Em geral, os enunciados da fala parecem aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites entre as palavras. Quando falamos, articulamos consoantes e vogais, mas a intenção de nos comunicar com o outro, num determinado contexto, nos leva a marcar a seqüência sonora com determinada entonação e determinado ritmo, enfatizando determinadas palavras ou expressões, etc. Na fala de todo dia, que é a que a criança domina, emendamos palavras (ex.: *casamarela*), deixamos de pronunciar algumas palavras ou partes de palavras (por exemplo, numa pronúncia bem comum em Minas Gerais: "Guardei a fita *denda* gaveta" – ao invés de "dentro da gaveta"). Noutros termos, falamos unidades de acento ("palavras fonológicas"), mas escrevemos unidades de sentido ("palavras morfológicas"). Quando escrevemos, grafamos as palavras "por inteiro", de acordo com as convenções ortográficas, e as separamos nitidamente por espaços em branco. A delimitação das unidades lexicais (palavras) por espaços em branco, bem como a delimitação de frases ou partes de



Só no início da Idade Média os textos passaram, progressivamente, a ter primeiro pontos e depois espaços em branco separando palavras. Inscrição dedicada a Rômulo, fundador de Roma. Museu da civilização Romana, Roma.

frases por sinais de pontuação (pontos e vírgulas) e a delimitação de conjuntos de frases pela paragrafação, tudo isso constitui uma convenção que só foi adotada tardiamente na história da escrita. Isso significa que as marcas que usamos na escrita para distinguir palavras, frases e seqüências de frases não são "óbvias" nem "naturais", são convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola.

No começo do processo de alfabetização, um bom procedimento, utilizado por muitos professores, é ler em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases. Uma

outra maneira de chamar a atenção dos alunos para as marcas de segmentação da escrita é, ao fazer a leitura oral em sala de aula, solicitar que eles próprios identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamentos entre as palavras, pontuação, parágrafos). A exploração desses marcadores, aliada ao processo de leitura, permite que os alunos descubram diferenças entre a segmentação da fala e a da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da morfossintaxe escrita, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado da escrita.

Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.

No uso falado da língua, as pessoas, em geral, cuidam apenas do assunto e não costumam dar atenção aos sons que produzem. Eventualmente, por alguma necessidade comunicativa, elas destacam e enfatizam algumas porções sonoras das palavras, por exemplo, escandindo as sílabas ou brincando com rimas e aliterações. No entanto, para aprender a ler e escrever com autonomia, o requisito indispensável, todos sabemos, é ser capaz de operar racionalmente com unidades sonoras de apreensão mais difícil – **os fonemas** – e com as complexas relações entre os fonemas e o modo de representá-los graficamente. Por isso, tem-se considerado útil, nos primeiros momentos do processo de alfabetização, criar situações em que as crianças prestem atenção à pauta sonora da língua e operem, ludicamente, com unidades do sistema fonológico. O sombreado e as letras (I/T/C) nas quadriculas do Quadro 2, neste item, pretendem indicar que essa é uma habilidade a ser introduzida, desenvolvida e consolidada já no 1º ano da Educação Fundamental. Uma maneira de introduzir essa questão é

focalizar as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola. São segmentos sonoros como as sílabas, começos ou finais de palavras, rimas, aliterações. Muitas brincadeiras infantis envolvem operar com essas unidades. Por exemplo, cantigas de roda como "Atirei o pau no gato"; jogos de salão como "Lá vai a barquinha carregadinha de" (palavras começadas com [ca], terminadas com [ão], etc.), a língua do pê, os trava-línguas. Trazendo essa produção cultural para a sala de aula, podem-se criar situações lúdicas que levarão os alunos a operar deliberadamente com sílabas, rimas, **aliterações, assonâncias**, etc. É possível também brincar com a posição desses segmentos nas palavras, por exemplo, formando listas de palavras que comecem, ou que terminem, com determinada sílaba. **Ver Dominar as relações entre fonemas e grafemas.**

O conceito de **fonema** é apresentado no box do próximo verbete.

Aliteração é a repetição de um fonema numa frase ou numa palavra (por exemplo: "quem com ferro fere, com ferro será ferido").

« **Assonância** é uma espécie de rima em que não há identidade entre os traços fônicos do final das palavras. Em geral, vale-se da coincidência entre as vogais das palavras, como nos versos de Manuel Bandeira "Belo, belo, belo/Tenho tudo quanto quero". Para saber mais, consulte o *Dicionário de Filologia e Gramática* de J. Mattoso Câmara Jr (Rio de Janeiro: J. Ozon, 1970)

Estamos sempre colocando entre aspas a palavra **som**, porque, embora cômoda e fácil de entender, não é a expressão mais exata para falar daquilo que o alfabeto representa. A rigor, os elementos do alfabeto representam fonemas, isto é, unidades fonológicas abstratas que não têm expressão acústica estável e que, portanto, não correspondem a segmentos sonoros particulares comuns na fala. Por exemplo: quando, na fala corriqueira, pronunciamos a palavra "lata", o "som" correspondente à letra A na primeira sílaba é diferente do "som" da mesma letra na última sílaba. Em "cama", o "som correspondente à letra A na primeira sílaba não é, por sua vez, igual a nenhum dos que pronunciamos na palavra "lata".

Noutros termos, o fonema /a/ é uma "classe de sons", que recobre diferentes realizações, diferentes sons que efetivamente pronunciamos e ouvimos.

Conhecer o alfabeto

Com as 26 letras do alfabeto podemos escrever todas as palavras da língua portuguesa. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras. Além disso, um conhecimento básico a ser trabalhado nesse momento é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos "sons" da fala que ela pode representar na escrita. Isso é verdade para a maioria dos casos (a, bê, cê, dê, ê, efe, etc.); as exceções são poucas e de uso menos freqüente (h, y, w, por exemplo). Conseqüentemente, o domínio do nome das letras pode auxiliar na leitura, na compreensão da grafia das palavras. Portanto, é fundamental que o aluno compreenda que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os "sons" vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras que falamos. Isso significa que o professor deve apresentar aos alunos o alfabeto e promover situações que lhes possibilitem a descoberta de que se trata de um conjunto estável de símbolos – as letras – cujo nome foi criado para indicar um dos fonemas que cada uma delas pode representar na escrita. É bom que o estudo do alfabeto se faça com a apresen-

tação de todas as 26 letras, preferencialmente seguindo a ordem alfabética. Isso permite uma visão do conjunto, que facilita a compreensão do todo e a distinção de cada unidade, além de dar condição aos alunos de ampliarem sua compreensão da cultura escrita, familiarizando-se com um conhecimento de grande utilidade social, visto que muitos dos nossos escritos se organizam pela ordem alfabética.

É importante que todas as letras estejam visíveis na sala de aula, para que os alunos, sempre que for necessário, tenham um modelo para consultar. Esse é mais um exemplo de como trabalhar simultaneamente na direção da alfabetização e do letramento. Com o sombreamento e as letras do Quadro 2, estamos sugerindo que o aluno comece a se familiarizar com a natureza e o funcionamento do alfabeto logo no 1º ano e que as capacidades relativas a esse conhecimento sejam abordadas sistematicamente no 2º. Se necessário, esses conhecimentos poderão ser retomados no 3º ano.

(I) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras

Conhecer o alfabeto implica, ainda, que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas

são também controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico, quanto no seu aspecto funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras. Dizendo de outra maneira: mesmo variando graficamente, as **letras têm valores funcionais** fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela organização das palavras em cada língua.

Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.

É bom ressaltar que conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever.

Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de saber grafar devidamente cada letra.

A unidade foco das atividades relativas ao conhecimento do alfabeto e da categorização formal e funcional das letras é, evidentemente, a letra. Mas o professor deve também promover atividades em que as letras sejam situadas em sílabas, em palavras e em textos. Por exemplo, diante de textos lidos – mesmo que pelo professor – os alunos podem se deter no reconhecimento das letras e de sua posição, distribuição e função nas palavras. Do mesmo modo, na tentativa de escrever – mesmo que textos simples como etiquetas, crachás, listas – os alunos poderão operar direta e produtivamente com a categorização gráfica e funcional das letras. Essa sugestão mostra uma das maneiras de trabalhar simultaneamente um conhecimento específico do domínio do código escrito, isto é, do processo de alfabetização, como é a compreensão funcional das letras do alfabeto, com conhecimentos relacionados à inserção no mundo letrado (isto é, conhecimentos que incrementam o grau de letramento do aluno), como o emprego útil da escrita em textos que fazem

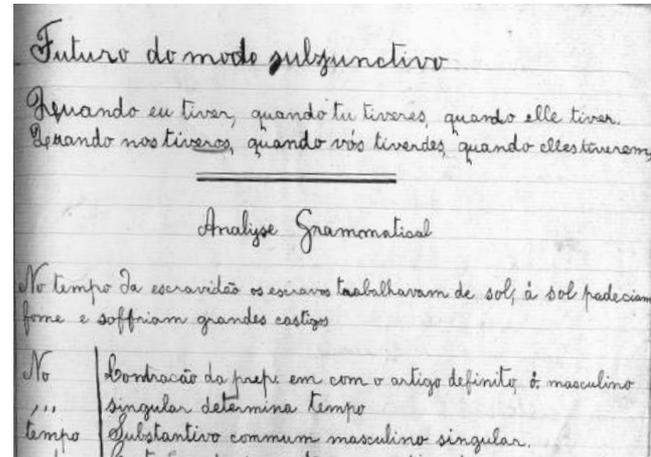
« Por exemplo, as letras **A**, **a**, **À**, **à** ou **a** representam, todas, o mesmo fonema /a/, apesar de terem formas gráficas diferentes. Para aprofundamento, veja o livro de Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetizando sem ba-bê-bi-bô-bu* (São Paulo: Scipione, 1999).

sentido para as crianças. Ver **Desenvolver capacidades específicas para escrever; Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva).**

(II) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva)

Alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de fôrma maiúsculas nos primeiros momentos da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras. Essa orientação apóia-se em alguns pontos. No âmbito da leitura, um argumento é que, por serem unidades discretas (e não "emendadas" como as letras cursivas manuscritas), as maiúsculas de imprensa podem ser diferenciadas e contadas mais facilmente pelos alunos. Outro argumento é que é mais fácil reconhecer as letras que aparecem em seqüência nas diversas palavras quando essas letras se apresentam com tipos uniformes e regulares, ao invés de mostrarem traços variados (ora maiúsculas, ora minúsculas; ora letra de fôrma ou de imprensa, ora letra cursiva). No âmbito da escrita, o principal argumento é que as letras maiúsculas são mais fáceis de escrever, especialmente para as crianças pequenas.

Já os defensores do método analítico e/ou global recomendam adotar, no início do processo de alfabetização, a letra de fôrma



Caderno de aluno, 1911. O desenvolvimento de uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, além da organização adequada da escrita nos cadernos, ainda continuam sendo objetivos a serem alcançados pela escola. Setor de Documentação do Ceale, Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

minúscula e a letra cursiva. A justificativa para essa recomendação é que a memorização do texto, sentença ou palavra, que é a estratégia básica nesse método, apóia-se na imagem ideovisual e é facilitada pela configuração gráfica diferenciada das palavras, com letras de traçado ascendente, isto é, para cima, com relação à linha ("bola", "tatu", "farelo"), ou descendente, quer dizer, para baixo, com relação à linha ou pauta ("pipoca", "gago", "quase"), ou ascendente e descendente ("galo", "peteca", "galope").

Em sala de aula, essa questão poderá ser encaminhada de maneira produtiva com

flexibilidade e sensibilidade para o aprendizado específico que estiver em foco a cada momento. Por exemplo, quando buscar desenvolver a capacidade de leitura autônoma dos alunos, será mais adequado que o professor trabalhe com textos escritos em letras de fôrma maiúsculas, cuja identificação é mais fácil para as crianças. No entanto, não é proveitoso nem recomendável que, em nome dessa facilidade, o professor procure impedir o contato de seus alunos com outros tipos de letras, que estejam presentes em outras manifestações da escrita. A utilização das letras maiúsculas de fôrma nas atividades sistemáticas de escrita não deve ser motivo para impedir a entrada de impressos com tipos variados de letras na sala de aula. O aprendizado do alfabeto pode e deve se fazer concomitantemente ao desenvolvimento da compreensão da cultura escrita, que requer a interação e a familiaridade com textos diversos, que circulam socialmente em diversos suportes, cumprindo diferentes funções.

Por outro lado, é também importante que o professor saiba perceber qual é o momento adequado para apresentar sistematicamente aos seus alunos as letras minúsculas e as cursivas.

Com vista ao aprendizado da leitura, para introduzir a diversidade de tipos de letras,

uma das estratégias pode ser propiciar aos alunos o manuseio de escritos diversos, impressos e manuscritos, perguntando-lhes em que gêneros de texto e em que suportes existentes na sociedade se podem encontrar exemplos de cada tipo de escrita, pedindo-lhes que classifiquem as letras quanto a suas características gráficas. Com isso, além de lidar com a diversidade de tipos de letras, o professor estará criando oportunidades para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a natureza e usos sociais da escrita no mundo letrado.

Quanto ao aprendizado da escrita, é necessário orientar os alunos a traçar os diferentes tipos de letra, buscando propiciar-lhes o domínio dos instrumentos da escrita e também o domínio das formas de registro alfabético. É preciso lidar com o traçado de letras isoladas, sem dúvida, mas esse procedimento não precisa ser exclusivo. Pode-se investir nas acuidades motoras e cognitivas necessárias ao domínio dessas capacidades também propondo aos alunos a escrita de palavras, em textos curtos mas significativos, como etiquetas, crachás, listas, parlendas, trovas e canções conhecidas. É com estratégias desse tipo que se consegue aliar alfabetização e letramento.

Especificamente quanto às funções da escrita cursiva, é importante o aluno saber que,

além de representar estilos individuais de traçar as letras, ela também serve para se escrever com rapidez. Porém, não se pode desconsiderar que, como uma das funções da escrita é a de nos possibilitar produzir textos para que outras pessoas leiam, é preciso escrever de maneira clara e elegante. Compreendendo os usos da escrita cursiva, os alunos poderão concluir que é possível escrever com a letra que quiserem quando fizerem anotações pessoais, mas que deverão procurar fazer "letra boa" quando forem escrever para outras pessoas. O desenvolvimento de uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, além da organização adequada da escrita nos cadernos, ainda continuam sendo objetivos a serem alcançados pela escola. **Ver Letramento; Desenvolver capacidades específicas para escrever; Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.**



Veja o ideograma chinês para a palavra "cavalo". Sobre a história da escrita e sobre os diferentes sistemas de escrita, ver, entre outras obras, KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986 e ZATZ, Lia. *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. São Paulo: Moderna, 1991 (este último livro é uma boa obra para ser lida com os alunos em fase de alfabetização).

Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita

Nem todos os sistemas humanos de escrita grafam os "sons" da língua falada, e entre os que o fazem, nem todos são "alfabéticos". Há símbolos da escrita chinesa, por exemplo, que não representam sons, mas idéias, conceitos. São ideográficos. Na escrita japonesa, há sinais que representam sílabas. É sobretudo na escrita das línguas indo-européias que se usa representar, em linhas gerais, cada unidade da pauta sonora por um símbolo gráfico, ou seja, cada "som" por uma "letra", cada "fonema" por um "grafema". Um sistema de escrita é alfabético quando seu princípio básico é o de que cada "som" é representado por uma "letra". A história da invenção da escrita e a existência de



Escrita de criança que acredita que nosso sistema de escrita seja silábico.

diferentes sistemas de escrita mostra que a correspondência som-letra nem é óbvia e natural, nem é a única possível. Isso significa, por um lado, que é perfeitamente plausível que algumas crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica, ou silábica, por exemplo. E, por outro lado, significa que é necessário trabalhar essa questão em sala da aula.

Dizendo de outra maneira, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese de que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita. É necessário que o

professor saiba identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese e na descoberta da explicação que realmente funciona para o sistema de escrita do português.

Esse aprendizado, que representa um avanço decisivo no processo de alfabetização, se realiza quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência "letra-som", ou, em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando a criança começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma "letra", um "som"). É muito importante que o professor saiba reconhecer e valorizar esse progresso fundamental do aluno em direção à conquista do sistema de escrita.

Por outro lado, é importante também que o professor saiba identificar e dimensionar algumas dificuldades que podem aparecer nos primeiros momentos da apropriação do sistema alfabético. Nas primeiras tentativas de lidar com as relações entre fonemas e grafemas, alguns alunos poderão tender a ler, por exemplo, *beola*, em vez de *bola*. É possível que esses alunos estejam operando com o seguinte raciocínio: "esta palavra começa com a letra B, que tem o som de [bê], então devo ler *be-o-la*". Nesse caso, as crianças estão radicalizando o chamado "princípio acrofônico", aquele que relaciona o nome da letra ao fonema que ela representa. O professor poderá ajudá-las a abandonar essa hipótese equivocada explorando o trabalho contrastivo com palavras em que o fonema consonantal apareça seguido de diferentes vogais, por exemplo, desafiando-as a ler e escrever *bala, bela, bola, bula, ou taco, teco, tico, toco, Tuca, Tuco*.

Muitas atividades podem ser (e normalmente são) desenvolvidas em sala de aula para facilitar aos alunos a indispensável compreensão do princípio alfabético. Entre elas, aquelas que envolvem a identificação de determinada relação fonema-grafema em um conjunto de palavras que a apresentam, como, por exemplo, a identificação do fone-

ma /f/ nas palavras *fita, foto, futebol, farofa*. Outro exemplo é o das atividades que explorem a contraposição entre palavras parecidas, cuja diferença se deve a um fonema, representado na escrita por uma letra: *cala e cola; janela e panela; maleta e muleta; saleta e valeta*. Um convite à formulação de hipóteses pelas crianças é pedir-lhes o ordenamento de um conjunto de letras dispostas aleatoriamente, com o objetivo de produzir determinadas palavras. Nesse caso, o desafio é descobrir a correspondência entre "sons" e "letras" para obter a grafia das palavras desejadas.

A sugestão sinalizada pelo sombreamento e as letras, no Quadro 2, é que as capacidades relativas à natureza alfabética do sistema de escrita comecem a ser introduzidas e trabalhadas no 1º ano da Educação Fundamental e que sejam tratadas sistematicamente, visando à consolidação pelas crianças, no ano seguinte. **Ver Alfabetização; Letramento; Ensino da Língua Escrita; Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; Conhecer o alfabeto.**

Dominar as relações entre fonemas e grafemas

Apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender um princípio básico que o rege: os fonemas, unidades de som, são representados por grafemas na escrita. **Grafemas** são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso, então, que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula.

Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais), ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais). A complexidade ocorre porque no sistema alfabético nem sempre a relação entre um fonema e um grafema equivale a uma única correspondência. Na verdade, na língua portuguesa temos pouquíssimos casos em que há apenas uma

correspondência entre um fonema e um grafema. São exemplos dessa correspondência rara em que um fonema é representado por um único grafema e esse grafema só representa esse único fonema: fonema /p/ ↔ grafema P; fonema /b/ ↔ grafema B; fonema /f/ ↔ grafema F; fonema /v/ ↔ grafema V. Mas, mesmo assim, há padrões básicos nos valores atribuídos aos grafemas, há regras, que o professor alfabetizador precisa compreender, para saber propor atividades adequadas a seus alunos e para interpretar com pertinência as dificuldades que eles apresentam.

Alguns exemplos de atividades propícias para esse aprendizado são as que se baseiam na decomposição e composição silábica de palavras, na fala e na escrita. Separar em sílabas palavras faladas e observar de que maneira essa separação se configura na escrita ajuda os alunos na identificação e percepção da representação gráfica dos fonemas. Outras atividades importantes são as que pedem a identificação e comparação da quantidade, da variação e da posição das letras na escrita de determinadas palavras: bingo, texto lacunado, colocação de palavras em ordem alfabética, confronto entre a escrita produzida pelo aluno e a escrita padrão.

Uma questão que não pode ser esquecida é o ponto de vista do aprendiz. A criança que está sendo alfabetizada conhece a fala, não a

Como já foi definido em boxe anterior, os fonemas são unidades fonológicas abstratas que não têm expressão acústica estável e que, portanto, não correspondem a segmentos sonoros da fala. Trata-se de uma entidade abstrata, que faz parte do conhecimento intuitivo que os falantes têm da língua. É a noção intuitiva de fonema que permite, por exemplo, que consideremos que os dois "sons" do /a/ na palavra lata "valem" a mesma coisa, apesar de, efetivamente, serem diferentes.

Uma comprovação da necessidade de trabalhar o aprendizado do sistema de escrita com apoio do significado (quer dizer, de integrar as dimensões **fonológica e semântica** no processo de alfabetização) pode ser encontrada no caso Paulo, descrito e analisado no volume 1 desta Coleção. Ele só começou a compreender que com a escrita representamos significados depois de uma intervenção da professora nesse sentido. Ela trabalhou com a leitura de palavras de um mesmo campo semântico.

É possível **ler e escrever**, com autonomia ou ajuda do professor, pequenos textos mesmo antes de ter domínio do sistema de escrita.

escrita, e parte de seu conhecimento da fala para descobrir os segredos da escrita. As palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido, mesmo quando decompostas em suas unidades sonoras. Assim, no aprendizado do sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, ao invés de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas.

Prever o significado das palavras a serem reconhecidas na leitura pode ser uma chave importante na decifração das seqüências de grafemas e no aprendizado das relações fonemas/grafemas. Essa proposta corresponde à natureza da língua, na medida em que alia as dimensões **fonológica e semântica**, que funcionam integradamente no sistema lingüístico. A busca do sentido pode se valer de elementos como o conhecimento do suporte (livro didático? livro de história? jornal? cartaz?) e do gênero do texto que está sendo lido (lista de nomes de colegas? lista de materiais escolares? história? notícia? aviso?). No caso da leitura, o professor poderá explorar a relação que estiver estudando com os alunos, criando situações em que as crianças possam usar elementos textuais como pistas para inferir as palavras que devem ser lidas (sabendo, por exemplo, que o que estão lendo é uma lista de materiais escolares). Paralelamente, no

caso da escrita, é possível prever um conjunto de palavras que podem ser usadas na produção de determinado texto (por exemplo, um convite de aniversário, um comunicado da escola aos pais sobre uma reunião com as professoras) e, então, discutir e explorar com os alunos as possibilidades de grafia dessas palavras. Esses são outros exemplos em que se aliam esforços que vão na direção da alfabetização e do letramento para favorecer o domínio da língua escrita.

Outro procedimento que pode ser útil nesse sentido é fazer com que os alunos aprendam "de cor" algumas palavras, quer dizer, promover o reconhecimento automático de algumas palavras (chamadas de "formas fixas" ou "palavras estáveis") e deixar essas palavras visíveis na sala de aula. As palavras conhecidas, expostas, servirão como apoio e recurso para as crianças analisarem e, daí, empregarem corretamente, na leitura e na escrita de outras palavras, as relações fonema-grafema pertinentes.

A **leitura e a produção escrita**, em princípio, seriam atividades que exigiriam o domínio do sistema ortográfico de escrita. No entanto, quando a criança se encontra na situação de aprendizagem desse sistema, essas atividades, sob orientação do professor, podem contribuir para o progresso do aprendizado. A escrita de pequenos textos, que façam sentido

para as crianças e que não partam de modelos de palavras e frases a serem copiados, é outro tipo de exercício que contribui para a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita por parte dos alunos. Por exemplo, na situação de escrever listas úteis de nomes, de objetos ou de decisões, etiquetas que servirão para organizar a sala de aula, pequenos avisos, etc., o aluno se vê desafiado a grafar as palavras que quer empregar e isso provoca a necessidade de refletir e formular hipóteses sobre como cada fonema e cada sílaba pode ser representada na escrita. A criança terá então que se esforçar para distinguir os fonemas que compõem tais palavras e descobrir possibilidades coerentes de escrever os "sons" identificados, apoiando-se nos princípios e regularidades que já tiver apreendido, mas também buscando soluções inéditas.

Considerando a complexidade do sistema e a existência de padrões básicos de correspondência fonema-grafema, alguns estudiosos recomendam que seja levado em conta, no trabalho de alfabetização, o princípio de **progressão** do mais simples ao mais complexo. Esse princípio pode ser assumido na organização geral do trabalho de alfabetização ou, conforme a opção do professor, pode ser adotado nos momentos de sistematização de conhecimentos que tenham sido

desenvolvidos por meio de aprendizagens conduzidas de maneira menos sistemática.

Dominar as relações fonema-grafema significa, em última instância, dominar a **ortografia**. A discussão sobre qual é o papel da ortografia, a ser considerado durante o processo de alfabetização, tem gerado muita polêmica no interior das escolas. Os debates mais frequentes têm se voltado ora para o excesso de rigor com os erros ortográficos dos alunos, ora para a ausência de rigor, justificada pela concepção de que os erros são elementos importantes do processo de ensino e aprendizagem. Uma posição defende que os alunos devem ter aprendido a ortografia correta de todas as palavras quando chegam ao final do primeiro ano de alfabetização, sob pena de serem reprovados. Nessa perspectiva, quando a escola decide pela aprovação de alunos que ainda não dominaram as regras ortográficas, reconhecendo seus avanços e sua capacidade de superação desses problemas, surgem críticas severas ao trabalho do professor alfabetizador por parte dos professores dos anos posteriores. Em contraponto a esse excesso de rigor, uma outra posição é a de que os erros ortográficos não devem ser corrigidos nem tomados como objeto de reflexão, porque o que é considerado importante é incentivar o aluno a escrever sem medo de errar, sem se preocupar com as regras que

Adotar um **princípio de progressão** não significa impedir os alunos de ver o que ainda não está na ordem prevista nem deixar de responder a perguntas deles sobre conteúdos planejados para serem tratados posteriormente. O contato dos alunos com textos autênticos e a produção de escrita espontânea, em muitas ocasiões, podem trazer à tona discussões sobre relações fonema-grafema e cabe ao professor dar respostas e esclarecer dúvidas, ainda que prefira não aprofundar a questão naquele momento.

organizam o sistema de escrita. De acordo com essa concepção, a ortografia deveria ser estudada somente após o domínio, pelo aluno, da base alfabética.

É preciso achar o caminho do meio entre essas duas posições radicais.

O ensino das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização. Ele pode ter início no 1º ano, com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema da escrita, e certamente se estenderá durante todo os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Para organizar os conteúdos de sua prática, o professor precisa considerar que a decifração do sistema de escrita faz parte dos conhecimentos a serem ensinados no processo de alfabetização.

No início do processo de alfabetização, quando o aluno começa a compreender as regras que organizam o sistema da escrita e, assim, a descobrir como funcionam os mecanismos de codificação e decodificação, não é necessário que o professor o atropеле com preocupações sistemáticas com a ortografia. Nessa fase, as situações de produção de textos criadas em sala de aula podem oportunizar o surgimento de diferentes questões dos alunos sobre a forma correta de grafar algumas palavras, que devem ser respondidas prontamente pelo professor.

Mas, à medida que os alunos vão aprendendo

a escrever com certa fluência, o professor precisa organizar de maneira sistemática o estudo de algumas regras ortográficas. O importante a ser considerado é o fato de que os alunos não vão conseguir, ao final do primeiro ano, dominar todas as regras ortográficas. Esse é um trabalho a ser desenvolvido não apenas durante os três primeiros anos da alfabetização, mas ao longo do Ensino Fundamental, considerando a progressão da complexidade dessas regras e as situações de uso.

Para esse aprendizado, são muito úteis as discussões coletivas da adequação ortográfica de textos produzidos pelos alunos, bem como a orientação do trabalho de autocorreção, a partir do estabelecimento de critérios compatíveis com o desenvolvimento já alcançado pelas crianças e os avanços que o professor pretende desencadear.

(I) Dominar regularidades ortográficas

Uma vez compreendida a natureza alfabética do sistema, ou seja, quando o aluno demonstrar ter compreendido que as unidades menores da fala são representadas por letras, o processo de alfabetização precisa se orientar pela abordagem sistemática das relações entre grafemas e fonemas, no sentido do domínio da ortografia do português.

Essas relações, na maior parte dos casos, não são biunívocas (isto é, não há um só grafema para representar determinado fonema, o qual, por sua vez, só pode ser representado por aquele grafema) e, além disso, elas envolvem diferentes graus de dificuldade. Por isso é particularmente recomendável que, nesse momento do ensino da escrita, a sistematização em sala de aula se oriente pelo critério da progressão, indo do mais simples para o mais complexo: dos casos nos quais os valores atribuídos aos grafemas independem do contexto para os casos nos quais os valores dos grafemas dependem do contexto.

A seguir, apresentamos rapidamente algumas das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, organizando-as em dois grupos: o dos grafemas cujo valor não depende do contexto e o daqueles cujo valor é dependente do contexto. Advertimos que, com isso, estamos longe de esgotar a questão. Essa apresentação sucinta serve apenas para que o professor tenha uma idéia do quanto é importante um aprofundamento nesse tema, para que possa conduzir adequadamente o seu trabalho.

- **Grafemas cujo valor não depende do contexto** - Esse é o caso dos grafemas considerados os mais fáceis para o aluno aprender, pois a cada grafema corresponde apenas um fonema. São exemplos desse caso as letras P, B, T, D, F, V e também grupos de letras, como o dígrafo NH, que representa sempre o mesmo fonema e é a única possibilidade de grafar esse fonema em português. Deve-se chamar a atenção para o fato de que os valores desses grafemas não são pronunciados isoladamente, seus sons são definidos sempre a partir do apoio da vogal que os segue.
- **Grafemas cujo valor é dependente do contexto**
 - a) Considerando as consoantes** - Esses casos oferecem mais dificuldades para o aluno, porque ele terá que optar por um único grafema para representar determinado fonema, mas, em princípio, haveria mais de uma possibilidade. Trata-se das situações particulares em que, na leitura, deve-se definir o valor sonoro da letra sempre considerando a sua posição na sílaba ou na palavra ou as letras que vêm antes e/ou depois. Enquadram-se nesse grupo os grafemas C, G, H, L, M, N, R, S, X, Z. Quanto à posição, podem-se mencionar, como exemplos o L, o H e os dígrafos CH, LH, NH, o R e o S. O L tem valores diferentes conforme esteja no começo ou no final da sílaba (lata, baile, relógio e alface, papel, golfo, Brasil). Ler e escrever as sílabas *-la-*, *-le-*, *-li-*, *-lo-*, *-lu-* não costuma trazer grande dificuldade para o aprendiz, porque nesse caso a correspondência "som"- "letra" é unívoca. Entretanto, é difícil ler

A mesma relação fonema-grafema pode trazer graus diferentes de dificuldade, conforme se trate de ler ou de escrever.

sílabas em que o grafema L aparece no final e é mais difícil ainda escrever esse tipo de sílaba, sobretudo para crianças de muitas regiões do Brasil, que ouvem e pronunciam, nessa posição, não o fonema consonantal /l/, mas sim a semivogal /u/.

A letra H não tem valor sonoro no início das palavras, mas compõe, com valores diferentes, os grafemas CH, LH, NH. Isso significa que, lendo ou escrevendo *hoje* ou *homem*, o aluno se vê violando o princípio alfabético, porque depara com uma "letra" que não corresponde a nenhum "som". Por outro lado, assim que ele tenha compreendido que, nesses casos, o grafema é um conjunto de duas letras, não deverá ter problema em **ler** palavras com os dígrafos CH, LH e NH, que representam, cada um, um único fonema. Mas poderão surgir dificuldades na escrita: para o CH, há a concorrência do X; a pronúncia corrente de palavras como *olhos* e *óleos* ou *filho* e *fio* certamente acarretará dúvidas na hora de escrever; a nasalidade poderá dificultar a grafia do NH. Apenas para mencionar mais exemplos de regularidades ortográficas condicionadas à posição, lembramos as letras S e R, que têm, cada uma, dois valores diferentes, definidos respectivamente quando se encontram no início de uma palavra (*rato* e *sapo*) ou quando estão entre vogais (*caro* e *casa*). A regularidade tem a ver com o fato de que na posição inicial,

tanto o S quanto o R correspondem, cada um, sempre a um só fonema; há regularidade também na posição intervocálica, em que ocorre a mesma coisa.

Como exemplos de regularidades ortográficas que dependem do contexto, podem-se mencionar o C e o G, que têm valores diferentes conforme estejam antes de A, O, U ou antes de E e I. C antes de A, O, U corresponderá regularmente a /k/; antes de E, I, corresponderá regularmente a /s/. G diante de A, O, U corresponde, sem exceção, a /g/; diante de E, I, corresponde, sem exceção, a /j/.

O importante é que o professor, pela exploração sistemática, contrapondo exemplos adequados, possibilite aos alunos observarem, analisarem e entenderem essas correspondências, que, apesar de dependentes de posição ou de contexto, são regulares, obedecem a padrões apreensíveis.

b) Considerando as vogais - Frequentemente, as escolas têm organizado sua prática de alfabetização apresentando primeiro as vogais (a, e, i, o, u) e adotando uma abordagem que considera a existência de apenas cinco vogais na língua portuguesa. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, embora só haja cinco letras para representar as vogais, o português tem, de acordo com vários estudiosos do sistema fonológico da língua, no mínimo sete vogais orais e cinco vogais nasalizadas. Não se

trata, portanto, de um caso transparente de correspondências biunívocas entre fonemas e grafemas e, por isso, segundo o princípio da progressão, esse não seria um bom ponto de partida.

Tendo em vista esses pressupostos, é preciso apresentar o estudo das vogais tendo em mente um conjunto de regras que explicitam as diferenças que as distinguem, conforme o contexto em que aparecem. São muitos os casos e, como não é possível discutir todos eles aqui, vamos apenas apontar o exemplo dos grafemas E e O.

Uma regularidade para os aprendizes da escrita de diferentes regiões do Brasil é que os fonemas /i/ e /u/ átonos que vêm em final de palavra, como em *vale* e *bolo*, são sempre grafados, respectivamente, com E e O. O professor certamente estará favorecendo o aprendizado da escrita se respeitar essa característica legítima da fala de diferentes regiões do país – ao invés de pretender obrigar as crianças a falar artificialmente como se escreve ("*valê*", "*bolô*") – e se possibilitar aos alunos descobrir essa regra.

Para contribuir com a superação das dificuldades que as vogais E e O podem acarretar para os aprendizes, na leitura e na escrita, o docente pode criar situações didáticas que possibilitem aos alunos enxergar e entender a regularidade que há por trás dessa aparente complicação. É possível formular, em sala de

aula, regras que todos possam entender e usar. O ponto de partida é observar a tonicidade e a posição dos fonemas que podem ser representados por E e O:

Quando essas vogais são tônicas, serão sempre grafadas como E ou O, não importando o timbre nem a posição na palavra (*cabelo, panela; cachorro, cartola; metro, mesa; moda, morro*).

Quando essas vogais são átonas e ocupam a posição final na palavra, são pronunciadas como [i] ou [u], e são sempre grafadas como E ou O, respectivamente (*alicate, maluco*).

O importante é entender que, compreendendo essa regra, não há mais necessidade de obrigar crianças, por exemplo, a adotar pronúncias artificiais como "ô patô nada nô lagô", nem de considerar que a fala delas é errada porque não corresponde à escrita.

Restam, então, apenas as dificuldades para a leitura e a escrita de E e O quando são vogais átonas e pretônicas (isto é, vêm antes da sílaba tônica da palavra). Os problemas suscitados por palavras como *pepino, tomate, docinho* vão variar conforme a pronúncia regional e o professor precisará estar atento: para crianças que falam normalmente [pipino] ou [ducinho], a convenção ortográfica, nesses casos, pode parecer mais complicada.

c] Considerando a morfologia – Há ainda algumas dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas e tornadas mais fáceis para

os alunos com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua. Por exemplo: em todos os substantivos abstratos que expressam qualidades e são derivados de adjetivos, como *beleza, pobreza, riqueza, tristeza*, aparece o sufixo *-eza*, que é sempre escrito com Z. O sufixo *-ez*, de *rapidez, gravidez, escassez*, também é sempre escrito com Z. A terminação de todos os verbos, sem exceção, conjugados no imperfeito do subjuntivo, é *-sse* (*tivesse, pudesse, quisesse, lavasse, brincasse, vendesse, sorrisse, saísse*). Uma das grafias que mais traz embaraços, sobretudo aos aprendizes iniciantes, são os ditongos finais */ewl/*, */iwl/*, */owl/*, que as crianças vêm escritos ora com U, ora com L (*goll/pegou; anell/céu; Brasil/partiu*). Essa dificuldade pode ser bastante amenizada com a compreensão de que a terminação de todos os verbos, sem exceção, no pretérito perfeito, é sempre com U (*pegou, lavou, vendeu, comeu, sorriu, caiu*). Deve-se ressaltar que, para lidar com essas regularidades morfológicas nos anos iniciais da alfabetização, o professor não precisa e não deve envolver os alunos na memorização de conceitos gramaticais, como substantivo, verbo, sufixo ou terminação. É perfeitamente possível e proveitoso trabalhar com esses casos recorrendo aos conhecimentos lingüísticos intuitivos dos alunos e lidando com muitos exemplos e com formulações simplificadas.

A partir da análise dos exemplos acima, pode-se afirmar que fazem parte da aprendizagem do aluno a compreensão e o domínio das regras que organizam as relações entre grafemas e fonemas em nosso sistema da escrita. Trata-se de uma tarefa difícil, por causa da complexidade das convenções que o aluno precisa interpretar e empregar. Assim, não se pode esperar que ele descubra sozinho a chave do segredo. O trabalho atento, explícito e sistemático do professor é fundamental na orientação do aprendizado, e pode tornar efetivo o domínio das regularidades ortográficas até o 3º ano da Educação Fundamental.

No Quadro 2, o sombreado e as letras nas linhas relativas ao domínio das regularidades ortográficas correspondem à sugestão de que esses conhecimentos sejam apenas introduzidos no 1º ano e trabalhados sistematicamente, com vista à consolidação, nos dois anos seguintes.

(II) Dominar irregularidades ortográficas

As maiores dificuldades para o aprendiz dominar o sistema ortográfico do português se devem ao fato de haver, por um lado, fonemas que, mesmo quando em contextos idênticos, podem ser representados por diferentes grafemas, e, por outro lado, casos em que um mesmo grafema, também em contextos idênticos, pode corresponder a

diferentes fonemas. Esses casos são difíceis pela impossibilidade de se formular uma regra geral, já que não há como buscar apoio nem na posição nem no contexto.

O caso mais difícil, do primeiro tipo (um fonema/vários grafemas) é o do fonema /s/ antes de vogal, que tem o maior número de possibilidades de representação escrita na língua portuguesa. No começo de palavras, este fonema pode ser grafado com a letra S (*sapo, segredo, sina, sopapo, subida*) e, diante de /e/ e /i/, também pela letra C (*cego, ciranda*). Em sílabas de meio de palavras, aumentam as possibilidades de grafia: entre vogais, o fonema /s/ pode ser escrito com C (*oceano*), com SS (*ossada*), com XC (*exceto*), com Ç (*espaço*), com SC (*nascimento*); antes de vogal e depois das letras N e L, o fonema /s/ pode ser escrito com o grafema C (*vencem, calcem*), ou S (*pensem, ensaboar, valsa*), ou Ç (*abençoar, dançar, calça*).

Por sua vez, o grafema X é um bom exemplo do segundo tipo (*um grafema representando vários fonemas*). Entre vogais, ele pode corresponder a /z/ (*exame, exemplo, executar, exíguo, êxodo*) ou a /ks/ (*sufixo, táxi, reflexo*). Para a criança que está aprendendo: como escrever *severo, sina, cebola, cidade*? Como ler *exame e vexame*?

Muitas dessas grafias serão aprendidas por memorização, sobretudo em função da alta

freqüência das palavras nos textos escritos que as crianças vão ler e escrever, porque as palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos, por exemplo) mais freqüentes normalmente são aquelas que fazem sentido, que são necessárias e compreendidas. Vê-se aqui, mais uma vez, a importância de integrar ao aprendizado do código escrito e da ortografia a dimensão semântica da língua. O professor pode contribuir apontando esses casos, dirigindo para eles a atenção e a memória dos alunos.

É possível promover jogos ortográficos, como palavras cruzadas, grifos, charadas, caça-palavras, com palavras cuja grafia precisa ser memorizada. Sobretudo é importante deixar os alunos em alerta para as grafias que podem lhes trazer dificuldades e estimulá-los a procurar a solução de suas dúvidas no dicionário ou na consulta ao próprio professor, aos colegas, a outros adultos. Se as crianças puderem ter acesso ao computador, uma boa situação de aprendizado é escrever com o "corretor ortográfico" acionado. Na tela do computador, as palavras escritas em desacordo com as regras ortográficas que o programa conhece são sempre sublinhadas de vermelho, o que leva o aluno a se perguntar qual foi o erro cometido e como pode corrigi-lo. Nessa situação, o professor precisará acompanhar

atentamente as crianças, porque pode acontecer de o programa sublinhar uma palavra não porque ela tenha sido escrita incorretamente, mas simplesmente porque ela não consta do seu dicionário. Pode acontecer também de o programa não marcar uma palavra porque ela pode ser escrita de duas formas diferentes, resultando em significados diferentes, como é o caso de 'concerto' e 'conserto'. Ou seja, no trabalho com a ortografia, o computador pode ser um aliado, mas não dispensa, de modo algum, o saber e a atenção do professor.

No Quadro 2, o sombreamento e as letras usadas estão indicando que se considera adequado começar a lidar apenas preliminarmente com as irregularidades da ortografia no

1º ano e trabalhá-las sistematicamente, buscando consolidação, só a partir do 2º ano. Diante da complexidade dos casos examinados, que estão longe de esgotar a questão, é de se esperar que algumas dificuldades ortográficas permaneçam mesmo ao final dos anos iniciais da alfabetização e que tenham que ser retomadas nos anos posteriores. O mais importante é que o professor procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema, para saber distinguir os mais simples dos mais complicados, saber lidar com as dificuldades específicas que cada caso envolve e, assim, poder conduzir adequadamente seu trabalho e dimensionar com equilíbrio suas expectativas.

Caracter geral dos Brasileiros.

Brazileiros são entusiastas do bello ideal, amigos da sua liberdade, e mal sofrem perder as regalias que húa vez adquirirão. Obedientes ao justo, inimigos do arbitrario supportão melhor o roubo, que o vilipendio: ignorantes por falta de instrução, mas cheios de talento por natureza: de imaginação brilhante, e por isso amigos de novides. [novidades] que promettem perfeição e ennobrecimento: generozos, mas com bazofia: capazes de grandes acções, com tanto q. não exijão atenção acurada, e não requeirão trabalho assíduo e monotónico: apaixonados do sexo por clima, vida e educação. Empreendem muito, acabão pouco. Sedo os Athenesienses da América, se não forem comprimidos e [tiranizados] pelo Despotismo.

(NOSSA História. Ano 2, n. 15, jan. 2005. p.91)

A ortografia também muda com o tempo. Veja um exemplo num texto de José Bonifácio de Andrada e Silva [1763-1838].

LEITURA

Nesta seção estão focalizadas as capacidades específicas do domínio da leitura.

A concepção de leitura que orientou a elaboração desta seção foi a de que se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

Por isso, o Quadro 3 e os verbetes que se seguem retomam e desdobram alguns itens das seções anteriores, acrescentando a eles a indicação e descrição de capacidades particularmente necessárias à compreensão dos textos lidos.

Quadro 3 LEITURA: CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES

LEITURA: CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração:	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras;	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras.	I	T/C	T/C
Desenvolver a fluência em leitura.	I	T	T/C

Quadro 3 Continuação

LEITURA: CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender textos:	I/T/C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto;	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização;	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão;	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.	I/T/C	T/C	T/C

Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura

A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela. Assim, o sujeito demonstra conhecimentos de leitura quando sabe a função de um jornal, quando se informa sobre o que tem sido publicado, quando localiza pontos de acesso público e privado aos textos impressos (bibliotecas), quando identifica pontos de compra de livros (livraria, bancas, etc.). Dizendo de outra forma, depois que um leitor realiza a leitura, os textos que leu vão determinar suas futuras escolhas de leitura, servirão de contraponto para outras leituras, etc.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros, é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode ler através dos "olhos" do

professor e de outros mediadores culturais. Para adquirir uma atitude descontraída com os textos, é importante também que o aluno manuseie livros e outros impressos, que tente ler e adivinhar o que está escrito.

As disposições favoráveis à leitura manifestam-se pela adesão a práticas sociais próprias do universo da cultura escrita. Inserir-se nessas práticas sociais implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, frequentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também adquirir, quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler. Um exemplo recente é o uso do computador: para inserir-se nesse novo uso, é preciso

Para adquirir uma atitude descontraída com os textos, é importante também que o aluno manuseie livros e outros impressos, que tente ler e adivinhar o que está escrito.
Foto: Maria Lúcia Castanehira



manusear a máquina e adquirir outros comportamentos, como buscar informações na Internet, participar de bate-papo nos *chats*, mandar correspondências (*e-mails*) para diferentes pessoas, etc.

Essas atitudes e comportamentos não se restringem a um momento específico, nem podem ser considerados capacidades relativas a uma idade ou ciclo. Constituem componentes de todo o processo de escolarização. Assim, no planejamento do trabalho, desde os primeiros momentos da alfabetização, é importante que os professores levem em conta que as atitudes favoráveis à leitura e a disposição de adquirir comportamentos sociais típicos de leitor são fruto de um trabalho contínuo. Por isso é que, no Quadro 3, a linha referente a essas atitudes e comportamentos está toda sombreada no tom mais escuro de cinza: essas são capacidades que, introduzidas desde o primeiro ano, devem ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas durante todo o tempo, considerando-se, é claro, o gosto e o desenvolvimento cognitivo das crianças com relação ao material de leitura (histórias, contos, poemas, notícias acessíveis e interessantes, instruções de jogos, etc.). Esses conceitos têm implicações para o trabalho com leitura nos momentos iniciais porque ajudam a escola a estabelecer

objetivos gerais e abrangentes que façam a leitura ter sentido no espaço escolar, que propiciem a formação de um gosto estético e que dêem aos alunos conhecimentos para se sentirem à vontade no universo (espaço e tempo) em que os textos circulam. Com relação aos três anos iniciais da alfabetização, é desejável que até o terceiro ano os alunos sejam capazes de:

- utilizar livrarias e bancas como locais de acesso a livros, jornais, revistas;
- utilizar bibliotecas para manuseio, leitura e empréstimo de livros, jornais, revistas;
- dispor-se a ler os escritos que organizam o cotidiano da escola (cartazes, avisos, circulares, murais);
- engajar-se na produção e organização de espaços para realização de leituras, tais como canto de leitura, biblioteca de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes, para grupos de amigos, para a escola como um todo.

Ver Letramento; Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; Conhecer usos e funções sociais da escrita; Conhecer usos da escrita na cultura escolar; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

Desenvolver capacidades de decifração

Coerentemente com a orientação dada no Quadro 2, mantemos, neste verbete e nos seus desdobramentos, o sombreado mais escuro na coluna do 2º ano, o que corresponde à sugestão de que as capacidades específicas de apropriação do sistema de escrita sejam sistematicamente trabalhadas a partir desse ano.

(I) Saber decodificar palavras

A decodificação é um procedimento utilizado pelo leitor para identificação das relações entre grafemas ("letras") e fonemas ("sons"). A relação grafema-fonema é o princípio básico de construção do nosso sistema de escrita e precisa ser compreendido pelo leitor. Na alfabetização, esse é um conhecimento crucial, decisivo. Os leitores iniciantes costumam manifestá-lo decifrando letra por letra, mas também descobrindo e utilizando outros procedimentos, como a identificação de unidades fonológicas além do fonema (outras "porções sonoras"), como sílabas e "pedaços" de palavras. É esse processo de análise, isto é, de **decifração** de pequenas unidades, que faz com que tanto o leitor iniciante quanto o leitor maduro consigam ler palavras que nunca foram vis-

tas antes, mesmo sem compreender o seu significado. Para o aprendiz iniciante a aplicação desse princípio de análise fonológica é ainda mais importante, porque, para ele, a maioria das palavras escritas que aparecem para leitura são realmente novas.

(II) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras

O reconhecimento global de palavras é outro procedimento básico, que ajuda a ler e também a compreender, uma vez que, quando alguém não precisa analisar cada partezinha das palavras, porque já as reconhece instantaneamente, tem acesso imediato ao significado. No início das aprendizagens feitas fora e dentro da escola, os alunos reconhecem determinadas palavras ou textos utilizando várias estratégias: "decoram" palavras e pequenos textos, associam certas palavras a uma imagem ou cor (como nas etiquetas), associam a forma da palavra escrita a um perfil ou silhueta gráfica, ou a um nome que conhecem e que tem para eles valor afetivo e prático.

O reconhecimento de palavras, sem atenção à análise de seus componentes internos, como fonemas e sílabas, favorece uma leitura rápida, porque permite que o leitor não se detenha em fragmentos como "sons" e nomes de letras. É, portanto, uma estratégia global. Da mesma forma que a

O volume 1 apresenta, em diferentes passagens, os processos de **decifração** de palavras.

decodificação, é um procedimento utilizado pelo leitor iniciante e pelo leitor adulto. O reconhecimento global é aplicado por crianças especialmente a palavras ou textos que fazem parte de seu universo e aparecem em suas leituras com bastante frequência (como é o caso do nome próprio, das palavras utilizadas para organização da classe e dos tempos escolares). Para o adulto que tem um vocabulário visual das palavras bem desenvolvido, que está há muito tempo exposto à cultura impressa, essa estratégia de ler por reconhecimento ajuda muito na rapidez de leitura e na compreensão. Finalmente, para a criança, esse procedimento ajuda na compreensão e na formação de atitudes favoráveis ao ato de ler, que podem ser traduzidas pela alegria da expressão: "eu já sei ler!"

Ver Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; Dominar relações entre grafemas e fonemas.

Desenvolver fluência em leitura

A capacidade de ler com fluência e silenciosamente está associada a dois fatores principais. Por um lado, está ligada ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico da criança, sobretudo da ampliação de seu vocabulário, ao domínio progressivo das estruturas sintáticas da língua escrita e do aumento do conhecimento de mundo. Por outro lado, está relacionada à possibilidade de, com base nesses conhecimentos, diminuir a quantidade de informação visual (mais à frente a expressão poderá ser melhor compreendida) necessária para ler, ou, em outras palavras, a quantidade de unidades utilizadas para compor o texto.

Procedimentos de leitura como o reconhecimento global e instantâneo de palavras, a leitura de partes inteiras de frases, a previsão do que virá em seguida, o apoio no contexto lingüístico e extra-lingüístico para formulação de hipóteses e a busca de compreensão são importantes recursos empregados para ler fluentemente.

Quatro princípios gerais podem auxiliar na seleção e na elaboração de atividades. O primeiro deles é o de diminuir a quantidade de informação visual para apoio do leitor. Isto pode ser feito "forçando" uma leitura

mais rápida (apresentando, por exemplo, rapidamente, fichas com palavras de um mesmo campo semântico, para que sejam lidas pela turma), ou retirando partes da informação visual, como começamos a fazer no início desta página, ou, ainda, vendo, aos poucos, filmes legendados.

O segundo princípio está baseado no trabalho com o vocabulário e com estruturas sintáticas próprias da escrita ou freqüentemente utilizadas em textos escritos. Para isso, o trabalho com a análise sintática de orações é um valioso recurso. Evidentemente, não é preciso (nem é produtivo) ensinar análise sintática para os alunos. Mas vale a pena fazer atividades em que os alunos, com um conjunto de palavras pré-definido, devem formar frases; ampliar sentenças por meio do acréscimo de novas unidades e palavras, ou ver que palavras podem caber em lacunas retiradas de frases ou textos, como no exemplo abaixo:

No passado, os Incas não _____ nem uma tribo nem uma nação. Eram _____ família que inicialmente governou um pequeno reino _____ nas montanhas do atual Peru. Foram dilatando _____ a pouco as fronteiras do seu império _____ que, no final do século XV, estas _____ cerca de 3.000 km de extensão.

(BURLAND, C.A. Os Incas. trad. Maria Luísa Martins. São Paulo: Melhoramentos, 2001. p.6. Texto adaptado.)

O terceiro princípio consiste em levar o aluno a usar intensivamente seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o que lerá ou estará lendo, buscando, também confirmá-las. Isto pode ser feito pela exploração prévia do texto (com base no título, sobre o que você acha que texto vai falar? que tipo de texto será? com base no conhecimento de outros textos do autor, como você acha que o texto será? de acordo com o que foi lido até agora, o que você acha que acontecerá?).

O quarto e último princípio faz parte da tradição pedagógica e é utilizado por muitos professores. Trata-se da leitura em voz alta, em situações mais formais, após uma preparação prévia. Para que a leitura em voz alta seja fluente, a criança precisará, progressivamente, desenvolver a capacidade de "dessincronizar" o que vocaliza do que lê, já que, para manter a entonação adequada, será "forçado" a utilizar sua visão periférica, a fazer previsões, a utilizar seus conhecimentos lingüísticos com maior intensidade. Nessas situações, como manda a boa tradição pedagógica, nada de acompanhar a leitura com o dedo ou uma régua (embora em outras situações tais recursos sejam necessários, como por exemplo, na leitura de uma lista, em que o dedo pode ter um papel fundamental na localização de informações).

Compreender textos

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura e as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos para se chegar a esse ponto. Do contrário, de que adiantaria um trabalho pedagógico árduo, se não fosse para possibilitar aos alunos usufruir do sentido dos textos?

Ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações "visíveis" no corpo do texto e construir, com elas, o "fio da meada" que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos. No caso de textos narrativos, essa capacidade se manifesta na possibilidade de, ao acabar de ler, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê. No caso de textos argumentativos, trata-se de, ao levantar a cabeça, depois da leitura, saber dizer de que fala o texto, que posição defende, que argumentos apresenta para convencer o leitor, a que conclusão chega. Outra capacidade fundamental para ler com compreensão é a de produzir inferências. Trata-se de "ler nas entrelinhas", compreender os subentendidos, os não-ditos, realizando operações como associar elemen-

tos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências, que geram a compreensão e a inter-relação de não-ditos e subentendidos, é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades com os alunos, durante toda a trajetória escolar – não apenas nos anos iniciais da Educação Fundamental. Por isso é que, no Quadro 3, as linhas que se referem aos desdobramentos deste verbete estão todas sombreadas no tom mais escuro de cinza. A sugestão é que sejam introduzidas desde o primeiro ano e, já a partir daí, trabalhadas sistematicamente, com vista à consolidação. A gradação, necessária, deve ser feita com base nas características dos textos lidos (temática, complexidade de estrutura e de linguagem, tamanho) e no progresso da **autonomia** das crianças.

O trabalho com a compreensão pode e deve ser começado antes mesmo que as

crianças tenham aprendido a decodificar e a reconhecer globalmente as palavras.

Essas duas capacidades fazem parte da capacidade mais importante, que é "ler com compreensão", mas não são pré-requisitos para se chegar a ela. Como já foi dito no verbete "Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura", quando o professor lê em voz alta e comenta ou discute com seus alunos os conteúdos e usos dos textos lidos, está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Este é um procedimento que pode ocorrer desde a educação infantil, tomando como objeto contos infantis, poemas, notícias cujo tema interesse às crianças, artigos publicados nos suplementos infantis de vários jornais, etc.

(I) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto

Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedin-

do-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. Assim, antes da leitura – feita em voz alta pelo professor, ou em grupos ou individualmente pelos alunos – é bom propor às crianças perguntas como: o texto que vamos ler vem num jornal? num livro? num folheto? numa caixa de brinquedo? que espécie (gênero) de texto será esse? para que ele serve? quem é que conhece outros textos parecidos com esse? onde? Outro tipo de procedimento precioso para desenvolver a capacidade de compreensão é buscar informações sobre o autor do texto, a época em que ele foi publicado, com que objetivos foi escrito. Esses dados permitem situar o texto no contexto em que foi produzido e ampliam as possibilidades de compreensão e de fruição do que vai ser lido, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais bem informado e interessado, mais capaz de tirar proveito do que lê.

(II) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização

Antes de começar a leitura são também produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como a elaboração de hipóteses (este texto trata de que assunto? é uma história? é uma notícia? é triste? é engraçado?). Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos, etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações. A contextualização do texto é um procedimento importante nesse momento, que favorece a produção de sentido e contribui para a formação do aluno como leitor. Essa é uma prática que deve estar presente desde os primeiros dias do Ensino Fundamental, quando o professor lê em voz alta para os alunos, até depois da conclusão da trajetória escolar. Quando se começa a leitura sabendo quem escreveu o texto, quando escreveu, com que objetivos e funções, para circular em que suporte e atingir que público, já se definem as linhas que vão orientar e facilitar o trabalho de interpretação e compreensão do texto.

(III) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido

Um dos componentes da capacidade de ler com compreensão é a estratégia de ler com envolvimento, prevendo o que texto ainda vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não. O leitor interessado e cuidadoso não levanta qualquer hipótese, a troco de nada. Suas previsões se baseiam em elementos do texto – informações, modo de dizer do narrador ou dos personagens, insinuações do autor, sinais de pontuação, etc. – ou se baseiam em inter-relações que ele (leitor) estabelece entre esse texto e outros que conhece, ou entre esse texto e situações que já vivenciou. Esse jogo de levantar e confirmar hipóteses pode começar antes da leitura e em geral percorre todo o processo – mesmo sem que o leitor perceba que está fazendo isso – porque essa é uma estratégia usual e produtiva de construir sentido possível para o que se lê. Assim, em sala de aula, o professor pode tornar explícito esse procedimento, por exemplo, interrompendo no meio a leitura de uma história (ou de outro gênero de texto) e perguntando aos alunos o que eles acham que vai acontecer, como o texto vai prosseguir, e por que pensam assim (a partir de que elementos textuais têm essa opinião). Assim, levantando e checando

hipóteses interpretativas, a classe vai produzindo o indispensável "fio da meada", que permite ao leitor compreender o texto.

(IV) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão

Um saber importante que integra a capacidade de ler com compreensão diz respeito a prestar atenção nos componentes formais do texto: a) sua estrutura composicional, isto é, sua organização em partes; b) os recursos lingüísticos que emprega (por exemplo: se usa o discurso direto ou discurso indireto; se usa muitos diminutivos; em que tempo estão os verbos que utiliza; se usa gíria, ou uma linguagem coloquial, ou linguagem muito culta; se tem mais frases curtas ou mais frases longas); c) os recursos expressivos e literários a que recorre, como rimas, linguagem figurada, jogos de palavras, etc. Tudo isso – a estrutura composicional, os recursos lingüísticos e os literários – são elementos importantes da construção do sentido dos textos e a capacidade de ler com compreensão inclui a capacidade de saber levá-los em conta. Por isso o professor deve focalizar esses aspectos na sala de aula, nas atividades de leitura.

Para tecer o sentido do texto, quase sempre

é necessário ser capaz de ir além do que está dito, saber inferir informações que não estejam mostradas explicitamente, saber estabelecer relações entre informações que aparentemente não estão interligadas. Nesse trabalho de construir sentido produzindo inferências, os alunos podem se lembrar de outros textos conhecidos, construindo pontes intertextuais, e também utilizar-se de conhecimentos que já têm (do tema, da sociedade em geral, da língua, de sua própria experiência de vida). Ler nas entrelinhas, produzindo inferências é o jeito mais completo e mais gostoso de ler, porque proporciona ao leitor o prazer da descoberta, o sentimento de ser cúmplice do autor. É o que possibilita ao leitor dizer consigo mesmo: "Ah, então é isso!... Bem que eu desconfiei..." Os leitores iniciantes, ainda muito dependentes do processo de decodificação, precisarão mais da orientação do professor para realizar inferências. O docente poderá, por exemplo, recomendar-lhes buscar pistas auxiliares, como palavras em destaque, formatos gráficos e ilustrações; outras vezes poderá fazer uma leitura expressiva e completa do texto, com o objetivo de dirigir o foco para alguns elementos-chave para a compreensão.

Veja um exemplo de inferência:

Maria pediu a João para sair.

Qual é o sujeito de sair? Pode ser João, pode ser Maria. Teremos de inferir o sujeito com base em outros elementos: pode ser o que vem antes do texto (por exemplo, "Maria precisava ir ao dentista"; logo, ela pediu a João para ela sair). Podemos inferir o sujeito também em função de nosso conhecimento prévio sobre, por exemplo, a relação entre João e Maria: se João é o chefe de Maria, entendemos que é Maria quem pede para sair; se, ao contrário, Maria é chefe de João, quem sai é ele.

(V) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas

Ler com compreensão implica ser capaz de produzir uma visão global do texto, de tal modo que, ao final da leitura, o leitor saiba do que o texto fala, por onde ele começa, que caminhos ele percorre, como ele se conclui. Isso significa ser capaz de resumir o texto lido e de recontá-lo ou repassá-lo para alguém. É também importante ser capaz de explicar e discutir o texto lido, demonstrando para o professor e os colegas em que se sustenta a própria interpretação. Essa compreensão global é resultado de uma leitura atenta, que foi formulando e testando hipóteses, interligando informações, produzindo inferências.

A capacidade de fazer inferências merece trabalho especial na sala de aula: o professor deve instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem os não-ditos do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. Insistimos na questão de que tudo isso pode começar a ser desenvolvido antes de os alunos serem capazes de ler com autonomia, a partir da leitura oral feita pelo professor ou da leitura feita em grupo, com o apoio do professor, de um monitor, de um colega mais avançado nesse nível de compreensão da leitura.

(VI) Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações

Depois da leitura, que pode ter sido feita em voz alta pelo professor, os alunos podem partilhar suas atitudes diante do texto com os colegas, avaliando e comentando ética e afetivamente o que leram, concordando ou não com afirmações e passagens, fazendo extrapolações (isto é, projetando o sentido do texto para outras vivências, outras realidades), buscando outros textos do mesmo autor, ou sobre o mesmo tema. Ser capaz de fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – é importante para o aprendizado de descobrir que as coisas que se lêem nos textos podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.

PRODUÇÃO ESCRITA

Esta seção trata especialmente das capacidades necessárias ao domínio da escrita, considerando desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos.

A produção escrita é concebida aqui como ação deliberada da criança com vista a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor.

Assim como foi feito na seção dedicada à leitura, o Quadro 4 e os verbetes relativos à escrita retomam e desdobram alguns itens tratados nas seções "Compreensão e valorização dos usos sociais da escrita" e "Apropriação do sistema de escrita", acrescentando a eles a indicação e descrição de capacidades específicas do domínio da escrita na produção de textos.

Também como foi feito com relação à leitura, incluem-se aqui desde capacidades de escrita a serem adquiridas no processo de alfabetização até aquelas que proporcionam ao aluno a condição letrada, possibilitando-lhe a participação ativa nas práticas sociais próprias da cultura escrita.

Quadro 4 PRODUÇÃO ESCRITA CAPACIDADES A SEREM ATINGIDAS

CAPACIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções, em diferentes gêneros.	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I/T/C	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;	I	T	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;	I	T	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;	I/T/C	I/T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	I/T/C	T/C
(v) Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática;	I/T/C	I/T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados ao gênero e aos objetivos do texto;	I/T/C	I/T/C	T/C
(vii) Revisar e elaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.	I	T	T/C

Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros

A compreensão e valorização das funções sociais da escrita é uma aprendizagem ligada aos planos conceitual, procedimental e atitudinal, que pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola e deve continuar até o final de sua formação estudantil. Trata-se do conhecimento da utilidade da escrita na vida individual e coletiva e da apropriação de seus usos, de maneira gradativa, sempre com possibilidade de ampliação e atualização.

Muitas crianças chegarão à escola sem saber não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve. De acordo com grande número de estudos e pesquisas recentes, o sucesso na apreensão do "como" está diretamente ligado à compreensão do "porquê" e do "para quê". Em nossa sociedade, escreve-se para registrar e preservar informações e conhecimentos, para documentar compromissos, para divulgar conhecimentos e informações, para partilhar sentimentos, emoções, vivências, para organizar rotinas coletivas e particulares. Essas funções da escrita se realizam através de diferentes formas – os diversos gêneros tex-

tuais –, que circulam em diferentes grupos e ambientes sociais, em diferentes suportes (ou portadores de texto). Acredita-se que um processo eficiente de ensino-aprendizagem da escrita deve tomar como ponto de partida e como eixo organizador a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado. Essa relativa padronização, nascida dos usos e funções sociais, é que justifica o empenho da escola em ensinar e o empenho do aluno para aprender as convenções gráficas, a ortografia, a chamada "língua culta". Trabalhando nesse sentido, o professor estará contribuindo para a integração ativa de seus alunos no mundo letrado, na cultura escrita.

Isso pode ser feito na sala de aula desde os primeiros dias do Ensino Fundamental. O professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando

- ler em voz alta para eles histórias, notícias, propagandas, avisos, cartas circulares para os pais, etc.;
- trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e explorar esse material com os alunos (para que servem, a que leitores

se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam);

- fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, pauta de organização de trabalhos, jogos e festas coletivos, etc.).

Assim, sugerimos no Quadro 4 que essa capacidade seja introduzida já no 1º ano e, a partir de sua introdução, trabalhada sistematicamente, para que se consolide como disposições e atitudes permanentes nos alunos. **Ver Letramento; Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.**

Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto, se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão do que seja texto, pode-se afirmar que as crianças de seis anos, que põem pela primeira vez os pés na escola, podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem vinculados a situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e devam obedecer a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo).

No Quadro 4, a linha referente a essa capacidade geral está toda no tom mais escuro de cinza, com a indicação de que ela deve ser introduzida desde o 1º ano e, daí para frente, trabalhada sistematicamente, visando-se à consolidação desse conhecimento socialmente importante, que é: sempre que se escreve deve-se ter em mente qual é o objetivo da escrita, quem vai ler o texto, em que situação o texto será lido e, em razão desses

fatores, qual o gênero e qual o estilo de linguagem são mais adequados e devem ser adotados.

- (I) **Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas e**
- (II) **Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas**

Saber pegar no lápis e traçar letras, compondo sílabas e palavras, bem como dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas, são capacidades que devem ser desenvolvidas logo no início do processo de alfabetização.

Essas capacidades poderão ser o foco de atividades específicas, assumindo a dimensão de treinamento de habilidades ou de raciocínio deliberado, voltado para a compreensão dos princípios que regem o sistema de escrita da língua portuguesa.

Mas as primeiras experiências de escrita das crianças não precisam se limitar a exercícios grafo-motores ou a atividades controladas de reproduzir escritos e preencher lacunas. Mesmo na realização desses pequenos trabalhos, é possível atribuir alguma função e algum sentido às práticas de escrita na sala de aula. Por exemplo, copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à con-

fecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e memorizar a ordem alfabética é um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e devolução dos livros do cantinho de leitura, ou de listas de alunos escalados para realizar determinadas tarefas. Atividades como essas envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita. Em momentos posteriores da Educação Fundamental, a necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida. Por exemplo, cartazes, avisos, murais são gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se as crianças se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos

como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras.

(III) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos

A chamada "coerência textual" diz respeito à organização dos conteúdos do texto de modo que ele pareça, para seus leitores, sensato, "lógico", bem encadeado e sem contradições. Essa é uma capacidade importante a ser desenvolvida na escola, desde os anos iniciais da alfabetização. O próprio convívio social proporciona às crianças boas intuições sobre como organizar as idéias para produzir textos orais que os ouvintes considerem coerentes. No entanto, a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente se tiverem circulação pública. Por isso, é necessário trabalhar explícita e sistematicamente essa questão em sala de aula.

É possível começar a aprender a planejar o texto que se vai escrever, cuidando deliberadamente da escolha do tema e da seleção e encadeamento das idéias em que ele vai se desdobrar, antes mesmo de ter domínio da ortografia, antes mesmo de "saber escrever".

Essa capacidade pode ser desenvolvida na produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos, que o professor escreve no quadro de giz ou na lousa a partir das sugestões dos alunos. Por exemplo: um convite para a festa junina, uma convocação aos pais para uma reunião na escola, uma carta a um colega doente ou a um autor de livros infantis, uma pequena história são textos que podem ser escritos no quadro pelo professor e copiados no suporte adequado pelos alunos (papel de carta, cartão, folha avulsa, etc.). No processo de produção coletiva, o professor pode conduzir de maneira simples o planejamento, fazendo ver aos alunos o quanto ele é útil e produtivo: o que é que a gente vai dizer? por onde a gente começa? depois que a gente tiver dito isso, como é que a gente vai continuar? como é que vai terminar o texto? será que não está faltando nada? será que o leitor vai entender do jeito que a gente quer que ele entenda?

As crianças precisam aprender que, no planejamento da coerência do texto escrito, é sempre necessário levar em conta para quem e para quem se está escrevendo e em que situação o texto será lido. Normalmente, esses elementos é que orientam o processo de escrita e é bom que os alunos aprendam a lidar com eles desde cedo. Por exemplo: se

o aluno considera que seu texto será acompanhado de uma gravura, deve saber que pode deixar de escrever algumas informações, porque o leitor vai compreendê-las olhando a figura; mas deve saber também que, se não houver figura, será preciso botar no papel, de modo organizado e claro, aquilo que ele quer que o leitor entenda. Outro exemplo: quando o aluno escreve para um leitor conhecido, com quem partilha muitos conhecimentos e vivências, deve saber que é razoável esperar que esse leitor seja cooperativo e que, portanto, não é necessário (nem desejável, talvez) ficar explicando tudo. Mas deve saber também que, quando escrever para um leitor desconhecido e não tiver clareza do que ele sabe ou deixa de saber, será recomendável explicitar e organizar mais as informações.

(IV) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade

Esta capacidade diz respeito ao modo de organização do texto em partes. Os diferentes gêneros textuais costumam se compor de acordo com um padrão estabelecido nas práticas sociais e que tem certa estabilidade. Por exemplo: uma carta comercial geralmente se compõe de data, endereçamento, vocativo, abertura, corpo, fechamento e

assinatura. Esses componentes se dispõem nessa ordem e cada um deles tem uma função, um formato e um tamanho típicos. Esses padrões não são fôrmas fixas, obrigatórias e imutáveis; eles comportam alguma flexibilidade, podem se adaptar às circunstâncias específicas de uso e mudam com o tempo. Eles são como pontos de referência, que, no caso da língua escrita, facilitam a leitura e a produção, porque orientam o trabalho de compreensão e de redação. Por isso, saber organizar os próprios textos segundo os padrões sociais mais aceitos é um aprendizado útil e relevante.

Assim como outras capacidades já discutidas, esta também pode começar a ser desenvolvida antes que a criança saiba ler e escrever com autonomia. Quando o professor lê em voz alta, na sala de aula, histórias, poemas, notícias, cartas, convites, avisos, está possibilitando aos alunos familiarizarem-se com o padrão composicional desses gêneros. É possível e recomendável, também, além disso, uma abordagem sistemática, em que o professor chama a atenção dos alunos explicitamente para essa questão, perguntando a eles como acham que se deve organizar determinado texto, ou apontando os componentes e explicando sua função, quando se tratar de gênero desconhecido. Esse trabalho pode ser feito nas produções coletivas, em

que os alunos ditam e o professor funciona como escriba, registrando o texto no quadro de giz, mas também nas produções em grupo ou individuais.

(V) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática

O português, como todas as línguas humanas, varia de acordo com as características dos diversos grupos de falantes e com as diferentes situações sociais de uso. As pessoas são capazes de perceber com facilidade como difere o modo de falar de uma região para outra, ou como as pessoas mais escolarizadas falam diferente das que pouco freqüentaram a escola, ou como os jovens falam diferente dos adultos e dos velhos. Além disso, uma mesma pessoa, em circunstâncias sociais diversas, muda seu estilo de falar: em geral, não se conversa com o bispo ou com o prefeito da mesma maneira como se conversa com a família, dentro da própria casa. Essa diversidade no uso da língua é o que se chama "variação lingüística" e cada um dos modos peculiares de falar é chamado de "variedade". A variação lingüística acontece não apenas na fala, mas também na escrita. É consensual a crença de que se vai à escola para aprender uma dessas variedades, a que tem maior

prestígio social, que é a "língua padrão escrita" ou "norma culta".

Na verdade, a escola é a instituição socialmente encarregada de possibilitar a todos os cidadãos o domínio da variedade padrão escrita da língua, para as práticas de leitura e de produção de textos. No entanto, o aprendizado da escrita não se resume ao domínio do padrão culto, porque circulam na sociedade textos escritos também em outras variedades lingüísticas. Aprender a escrever inclui saber escolher a variedade adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido.

Não se trata de um aprendizado fácil, nem que se complete em pouco tempo. Pelo contrário, essa é uma capacidade que pode ser sempre desenvolvida e ampliada. Ela envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfossintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. Por exemplo: se o aluno quer escrever um caso engraçado, deve saber que pode usar uma linguagem simples, próxima da que é usada no seu cotidiano, com gírias e expressões coloquiais, frases curtas, estruturas sintáticas freqüentes na conversa descontraída,

como "o cara, quando ele viu que eu estava na sala, ele saiu correndo que nem um louco", ou "eu vi ele entrando na casa e eu peguei e fui atrás". Mas se estiver redigindo uma notícia para sair no jornal da escola, deverá saber usar outro tipo de vocabulário e de estruturação sintática (por exemplo: "No último fim de semana, foram disputadas, no campinho em frente à Escola, duas partidas do campeonato de queimada do turno da tarde."). Grande parte desse aprendizado depende da familiaridade com diferentes variedades e estilos, a qual pode ser desenvolvida por meio da escuta de textos lidos pelo professor, da leitura de textos de gêneros diversos, da participação na redação e na avaliação coletiva de textos na sala de aula. Mas, paralelamente, o professor precisará realizar um trabalho explícito, apontando exemplos nos textos lidos e orientando o emprego de recursos específicos pelos alunos.

(IV) Usar recursos expressivos, estilísticos e literários adequados ao gênero e aos objetivos do texto

O uso expressivo dos recursos lingüísticos se manifesta tanto nos textos literários quanto nos textos práticos do cotidiano e pode servir aos objetivos de produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer

racionalmente. Está ligado às possibilidades do texto de se mostrar interessante, agradável e cativante para o leitor pretendido. Pode-se avaliar a importância disso quando se pensa no poder de sedução das propagandas, ou no poder de persuasão e convencimento de um discurso político ou de um sermão religioso.

Não se trata de uma prerrogativa exclusiva de grandes escritores. Essa também é uma capacidade de uso da escrita que pode ser ensinada e aprendida na escola. Saber fazer versos rimados e obedecendo à métrica é um aprendizado que pode ter início com a sensibilização lúdica para as rimas, as aliterações, o ritmo e a cadência de textos lidos pelo professor ou pelos próprios alunos, ou memorizados e declamados em público (poemas, canções populares, cantigas de roda, trovas, quadrinhas, etc.). As crianças podem aprender a produzir, interpretar e apreciar a linguagem figurada, a recriação poética da realidade, nos textos lidos e escritos em sala de aula, assim como podem aprender a criar efeitos de humor e comichade com jogos de palavras e manobras que surpreendem o leitor. Mas, sobretudo, é importante que aprendam a escolher deliberadamente os recursos adequados aos objetivos que seu texto deve cumprir junto aos leitores a que se destina.

(IV) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos

Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve bem mais que conhecimentos e procedimentos, mais do que saber fazer, porque requer a atitude reflexiva e metacognitiva de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. Por sua importância e necessidade, essa capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. A escrita do próprio nome num crachá, por exemplo, vai requerer critérios específicos de revisão e reelaboração: o nome está grafado corretamente? com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização? está disposto adequadamente no papel?

O domínio das operações de revisão, autoavaliação e reelaboração dos textos escritos começa com a orientação dada pelo professor e depois vai, gradativamente, se interiorizando e se tornando uma capacidade autônoma. Os alunos devem aprender a considerar diferentes dimensões de seus textos, toman-

do como parâmetro definidor a adequação aos objetivos, ao destinatário, ao modo e ao contexto de circulação. Tendo clareza quanto a esses fatores é que poderão se perguntar sobre a obediência às convenções gráficas de ordenação e disposição da escrita no papel, a legibilidade da caligrafia, a correção ortográfica, a boa estruturação das frases, a pertinência do vocabulário, a coerência textual, a estrutura composicional, o tamanho, o uso apropriado dos recursos expressivos. **Ver Língua e ensino de língua; Alfabetização; Letramento; Ensino da Língua Escrita; Dominar convenções gráficas; Compreensão de textos.**

DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Esta seção focaliza um ponto que só há pouco tempo passou a integrar as responsabilidades da escola: o desenvolvimento da língua oral dos alunos. Só recentemente a Lingüística e a Pedagogia reconheceram a língua falada, de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção.

No entanto, vem em boa hora essa novidade, agora incorporada nos documentos oficiais de orientação curricular. Coexistem, em nossa sociedade, usos diversificados da língua portuguesa. É justo e necessário respeitar esses usos e os cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola. Os alunos falantes de variedades lingüísticas diferentes da chamada "língua padrão", por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que tem prestígio e é a esperada e mais bem aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado.

O Quadro 5 e os verbetes que se seguem apontam algumas capacidades relativas à língua falada que é preciso desenvolver nos alunos, para possibilitar a todos a plena integração na sociedade.

Quadro 5 DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

CAPACIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
(I) Escutando com atenção e compreensão;	I/T/C	T/C	T/C
(II) Respondendo às questões propostas pelo professor;	I/T/C	T/C	T/C
(III) Expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor;	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como pessoas da comunidade extra-escolar.	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares buscando empregar a variedade lingüística adequada.	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais.	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.	I	T	T/C

Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo professor e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor

Formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação na sala de aula desde seus primeiros dias na escola. Mas inclui, além disso, contribuir para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos. A sala de aula é um espaço público, de uma instituição pública, que tem seu modo peculiar de se organizar para cumprir as metas que lhe são atribuídas pela sociedade. Entre as regras de convivência dessa instituição estão as concernentes à participação nas interações orais em sala de aula. Outras instituições sociais também têm suas regras de convivência e de participação nas interações orais: na igreja, na cooperativa, no sindicato, na empresa, na fábrica, no escritório, não se fala de qualquer jeito nem na hora que se bem entende, sem esperar a própria vez, sem respeitar a fala do outro. Por isso é importante desenvolver a capacidade de

interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições.

Nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos, sentindo-se confortáveis para participar e sendo convidados e orientados à participação, pelo professor, devem aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a ser entendidos, respeitando os colegas e o professor, sendo respeitados por eles. Além do jogo de pergunta e resposta e da discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, outras situações devem ser implementadas para incentivar a participação oral dos alunos: organização da rotina diária, produção coletiva de textos, decisões coletivas sobre assuntos de interesse comum, planejamento coletivo de festas, torneios esportivos, a "rodinha" e outros eventos.

O sombreamento e as letras inseridas nas quadrículas do Quadro 5 relativas a essa capacidade básica do uso público da língua falada indicam a sugestão de que se deve começar a cuidar dela desde o primeiro dia de aula e continuar trabalhando-a sistematicamente, buscando sua apropriação permanente pelos alunos.

Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar

Faz parte da formação lingüística do cidadão reconhecer a existência das diversas variedades da língua, exigir respeito para com a maneira de falar que aprendeu com sua família e seus conterrâneos, mas também, em contrapartida, saber respeitar as variedades diferentes da sua.

Esse aprendizado que envolve atitudes e procedimentos éticos também deve ser desenvolvido na sala de aula, pelo professor, por meio de exposições e argumentações, do estímulo ao respeito mútuo, mas, sobretudo, pela própria atitude respeitosa assumida diante dos alunos.

Dada a importância desse conhecimento atitudinal, sugere-se, no Quadro 5, que ele seja introduzido desde os primeiros dias de aula e seja mantido em foco por todos os anos da Educação Fundamental, de modo a ser efetivamente interiorizado pelos alunos.

Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada

Na convivência social, é importante saber qual variedade lingüística usar em diferentes situações. Não se fala sempre do mesmo jeito, em todas as circunstâncias. Numa festa familiar, numa roda de amigos, numa conversa descontraída, falar bem é usar o dialeto cotidiano, de uma maneira coloquial. Numa reunião de trabalho com o chefe e os colegas, numa discussão com outros membros da associação comunitária, ou numa assembléia de trabalhadores no sindicato, falar bem é saber expor a própria opinião com clareza e educação, numa linguagem mais cuidada que a de uso caseiro. Saber adequar o modo de falar às circunstâncias da interlocução é uma capacidade lingüística de valor e utilidade na vida do cidadão e por isso é que deve ser desenvolvida na escola.

Além das que foram apontadas no verbete sobre a participação cotidiana na sala de aula, muitas outras situações didáticas podem ser criadas para possibilitar aos alunos a aquisição da sensibilidade e da flexibilidade necessárias a essa capacidade de sintonia

lingüística com as circunstâncias da interação verbal. O importante é propor atividades diversificadas, de modo que, em algumas, como narrar casos e histórias da cultura popular, será adequado o uso da variedade coloquial cotidiana; em outras, como expor oralmente o resultado de trabalhos individuais ou feitos em grupo, será necessário adotar uma linguagem mais cuidada. Um procedimento relativamente usual e que pode ser útil para o desenvolvimento da fluência e adequação da língua falada das crianças é solicitar-lhes que dêem avisos ou recados para o professor ou alunos de outras turmas.

Planejar a fala em situações formais

Há situações sociais em que, mais do que cuidar deliberadamente da linguagem falada enquanto se desenrola a interlocução, é preciso se preparar para falar adequadamente. São situações públicas e formais, em que muitas vezes é necessário ter controle sobre o tempo de fala, fazendo exposições concisas e bem organizadas. As capacidades necessárias para se ter sucesso nessas circunstâncias também podem ser desenvolvidas na escola, a partir de propostas lúdicas, interessantes e envolventes. Por exemplo: simulação de jornais falados, entrevistas e debates na TV e no rádio; realização de entrevistas com pessoas da comunidade escolar ou extra-escolar; apresentações em eventos escolares que envolvam outras turmas e até outros turnos (festas, torneios esportivos, desfiles, sorteios, etc.); campanhas públicas de convencimento, a serem efetivadas pelos alunos junto a outras turmas, nas vizinhanças da escola, noutra escola do bairro. Nesses casos, o professor deverá orientar os alunos no planejamento da fala, oferecendo e discutindo roteiros e critérios de avaliação e auto-avaliação, sugerindo o uso de recursos auxiliares que podem facilitar a compreensão dos ouvintes, como cartazes, figuras, transparências em retropro-

jetores. O sucesso, nessas circunstâncias, está muito relacionado à capacidade de levar em conta, adequadamente, no planejamento, os objetivos de quem fala, as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala.

Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão

O desenvolvimento da oralidade inclui não apenas a capacidade de falar mas também a capacidade de ouvir com compreensão. Essa capacidade é crucial para a plena participação do cidadão na sociedade: é preciso saber ouvir e entender os jornais da TV e do rádio, as entrevistas e declarações de políticos e governantes, as demandas e explicações dos companheiros e superiores no trabalho.

Quando o aluno acompanha a aula e compreende o que o professor e os colegas falam, já está exercitando essa capacidade. Mas há possibilidades de orientá-la e desenvolvê-la especificamente em sala de aula, por exemplo, lendo em voz alta textos diversos, de cuja compreensão dependerá a realização de tarefas como fazer um resumo, responder um questionário, jogar determinado jogo, superar determinado obstáculo numa gincana, montar ou fazer funcionar um aparelho, etc.

Capítulo 4

Palavras finais

Este volume elenca algumas das capacidades que devem ser atingidas pelas crianças no anos iniciais da Educação Fundamental, procurando orientar o professor quanto ao ano escolar em que essas capacidades devem ser especialmente trabalhadas. Essa proposta se baseia, de um lado, em parâmetros ideais considerados desejáveis e, de outro lado, em experiências de professores com as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita. No entanto, deve-se ressaltar que cabe à escola e aos professores alfabetizadores analisarem, para cada realidade, quais serão as condições aptas a garantir essas aprendizagens, levando em conta, como fator particularmente relevante, as experiências prévias dos alunos com a escolarização e sua familiaridade com a cultura escrita.

O sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende crucialmente do envolvimento dos profissionais comprometidos com a alfabetização. A esses profissionais é que cabe, afinal, perguntar e responder: quem são as crianças que temos à nossa frente? como trabalhar acreditando que toda criança pode aprender a ler e escrever? que condições serão buscadas para garantir uma alfabetização de qualidade para todos?

Sugestões de leitura

ABAURRE, Bernadete; FIAD, Raquel; MARINK-SABINSON, M. Laura. *Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1961.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREGUNCI, M. das Graças C. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1996. (Cadernos Intermédio. v. 1. ano 1).

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1970.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christianne; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas - Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001. p. 83-104.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito autor*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG e Autêntica, 2003.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor - reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.(Cadernos Intermédio. v. 3, ano 2)

GRÉGOIRE, Jacques. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1993.
- LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis e GAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2000.
- PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).
- ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papyrus, 1999.
- ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. n. 11, p. 5-16, maio-ago. 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2 ed., São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Linguagem & Educação).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. São Paulo: Moderna, 1992.

O Ceale buscou obter autorização dos detentores dos direitos de publicação de textos e imagens para sua utilização neste volume. Como nem sempre foi possível encontrar os detentores desses direitos, por favor, entre em contato conosco se algum texto ou imagem tiver sido utilizado sem a devida autorização.

