

**ALFABETIZAR LETRANDO:
UM REPENSAR DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

HALLINE FIALHO DA ROCHA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar da Universidade Católica de Petrópolis como requisito para Conclusão de Curso.

Orientador: Profa. Dra. Marisol Barenco de Mello.

Petrópolis

2005

*Dedico esta monografia aos professores alfabetizadores,
para que se tornem profissionais reflexivos de sua prática,
buscando aprimorá-la através da formação inicial e continuada.*

AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus,
aos meus familiares
e a todos aqueles que contribuíram para minha formação não só profissional,
mas também como pessoa consciente, crítica e reflexiva.*

*"[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual,
por trás da mão que pega o lápis,
dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa."*

Emília Ferreiro

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. Antecedendo toda a discussão teórica, foi traçado um histórico sobre a alfabetização. O estudo das teorias de Cagliari(1998), Colello(2004), Peixoto(2004), Soares (2000) entre outros, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Na prática, foi realizado um estudo de caso que buscou analisar as hipóteses de escrita construídas por duas crianças durante o 1º ano do ciclo de alfabetização, enfatizando as práticas educativas que permearam todo o processo de aprendizagem do alfabetizar letrando. O estudo deste novo paradigma teórico, o alfabetizar letrando, contribuirá para um repensar do educador atuante nas classes de alfabetização, onde o mesmo refletirá sobre sua prática pedagógica, podendo reconstruí-la.

Palavras-chave: alfabetização, letramento e professor alfabetizador.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escrita 1 : Lista de Animais

Quadro 2 - Escrita 2: Lista de Festa

Quadro 3 -Escrita 3: Lista da Festa Julina

Quadro 4 - Escrita 4: Lista de Objetos da Sala de Aula

Quadro 5 - Escrita 5: Música Borboletinha

Quadro 6 - Escrita 6: Lista de Natal

Quadro 7 - Escrita 1: Lista de Animais

Quadro 8 - Escrita 2: Lista de Festa

Quadro 9 - Escrita 3: Lista da Festa Julina

Quadro 10 - Escrita 4: Lista de Objetos da Sala de Aula

Quadro 11 - Escrita 5: Música Borboletinha

Quadro 12 - Escrita 6: Lista de Supermercado

Quadro 13 - Escrita 7: Lista de Natal

Quadro 14 - Escrita 8: Cartinha Para o Papai Noel

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
| 1.1 Objetivos | 09 |
| 1.2 Relevância do Estudo | 09 |
| 1.3 Metodologia | 09 |
| | |
| 2 UM POUCO DE HISTÓRIA | 11 |
| 2.1 O Surgimento da Escrita | 11 |
| 2.2 As Cartilhas | 15 |
| 2.2.1 Cartilhas da Língua Portuguesa | 17 |
| 2.3 A Alfabetização no Brasil | 18 |
| | |
| 3 ALFABETIZAR LETRANDO | 24 |
| 3.1 O Que é Letramento? | 24 |
| 3.2 Sociedade Letrada/Sujeito Letrado | 24 |
| 3.3 Alfabetizar Letrando | 25 |
| 3.4 O Papel do Educador no Letramento | 26 |
| | |
| 4 ANÁLISE DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 29 |
| 4.1 Análise da Escrita de Sérgio Murilo | 31 |
| 4.2 Análise da Escrita de Martiane | 35 |
| | |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 42 |
| | |
| REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES | 44 |

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como enfoque principal a Alfabetização que, como propõem Freire e Macedo (1990), é “a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo” e o Letramento que, segundo Soares (2000), “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, busca repensar a aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando.

Visto que a sociedade hoje é uma sociedade grafocêntrica, não basta ao indivíduo ser simplesmente alfabetizado, ou seja, aprender meramente a decodificar. Faz-se necessário que o mesmo seja também letrado para que possa exercer as práticas sociais de leitura e escrita nesta sociedade.

Infelizmente, a situação de nosso país nas últimas décadas, com relação aos índices de analfabetismo, é muito alarmante, pois muito se discute, mas, na prática, muito pouco é feito. O número de alunos aprovados ao final do primeiro ano escolar não é satisfatório, assim como o número dos que chegam à 4ª série do ensino fundamental sem estarem sequer alfabetizados/letrados também é preocupante.

Já que o paradigma tradicional defendido há décadas não está trazendo resultados satisfatórios, foi realizado um estudo teórico aprofundado sobre a Alfabetização, partindo para seu campo de atuação e confrontando a teoria com a prática. Antecedendo toda a discussão teórica, foi traçado um histórico sobre a alfabetização e, na prática, realizado um estudo de caso que possibilitou ver o quão é importante e enriquecedor um processo alfabetizador baseado na relação da criança com uma diversidade de textos, seja como ouvinte, redador ou leitor.

Diante dessa temática, propõe-se o seguinte problema:

Como se dá a aquisição da língua escrita através do alfabetizar letrando?

1.1 Objetivos

Segundo a problemática abordada, busca-se elucidar as seguintes questões:

- Compreender o papel histórico da alfabetização ao longo dos anos;
- Repensar a aquisição da língua escrita em uma visão de alfabetizar letrando;
- Analisar a escrita de duas crianças em seu processo de alfabetização.

1.2 Relevância do Estudo

Este estudo busca compreender os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização, visto que muitas crianças continuam sendo alfabetizadas pelo método tradicional, que é terrivelmente cego e empobrecedor, trazendo conseqüências drásticas para o aluno que, ao chegar à 5ª série, por exemplo, lê um texto mas não o entende, pois só tem a capacidade de decodificar e não de interpretar.

O estudo desse novo paradigma contribuirá para um repensar do educador atuante nas classes de alfabetização, pois este deve ter um conhecimento básico dos princípios teórico-metodológicos da alfabetização para que possa refletir sobre sua prática pedagógica, podendo reconstruí-la.

1.3 Metodologia

O presente estudo tem como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica.

O desenvolvimento do trabalho consiste na leitura de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em estudo a fim de embasar, teoricamente, toda a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica consiste na realização de um histórico da alfabetização traçado desde o surgimento da escrita até os índices divulgados pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) neste ano de 2005, e no estudo das teorias de Cagliari (1998), Colello (2004), Peixoto (2004), Soares (2000) entre outros, possibilitando, assim, um conhecimento

teórico que servirá como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando.

Na prática, foi realizado um estudo de caso que buscou elucidar como se dá a aquisição da língua escrita através do alfabetizar letrando, por meio da análise das hipóteses de escrita construídas por duas crianças durante o 1º ano do ciclo de alfabetização, enfatizando as práticas educativas que permearam todo o processo de aprendizagem do alfabetizar letrando. Este estudo foi realizado através da diagnose que permitia analisar, periodicamente, a fase da escrita do educando e das atividades realizadas no cotidiano da sala de aula permeadas por diversos tipos textuais, consideradas interessantes, na visão da professora da turma para compor o presente estudo. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa possibilitou a fundamentação de todo o estudo de caso.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

Segundo Cagliari (1998, p. 12):

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

Fatos historicamente comprovados nos relatam que a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos que provavelmente eram usados para contar o gado, na época em que o homem já domesticava os animais e possuía rebanhos. Essas marcas eram utilizadas, também, para as trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou produtos negociados. Além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e os nomes dos proprietários.

Segundo Cagliari (1998, p. 14) naquela época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.

A ampliação do sistema de escrita fez com que as pessoas abandonassem os símbolos para representar coisas e passassem a utilizar, cada vez mais, os símbolos que representassem sons da fala como, por exemplo, as sílabas. Como, em média, há cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua, tornou-se muito conveniente a difusão da escrita na sociedade, pois o sistema de símbolos necessário para representar as palavras através das sílabas ficou muito reduzido e fácil de ser memorizado.

2.1 O Surgimento da Escrita

Segundo Cagliari (1998, passim), a escrita começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido. Os maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independentemente de um co-

nhecimento prévio de outro sistema de escrita, em um tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã. Todos os demais sistemas de escrita foram inventados por pessoas que tiveram, de uma maneira ou de outra, contato com algum sistema de escrita.

Na Antigüidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo escrito e, depois, copiando. Começavam com palavras soltas e, depois, passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

As pessoas que não pretendiam se tornar escribas, aprendiam sem ir à escola. A alfabetização dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. A decifração da escrita era vista como um procedimento comum. Não era preciso fazer cópias nem escrever: bastava ler. Para quem sabe ler, escrever é algo que vem como consequência.

Os semitas, ao formarem seu sistema de escrita, escolheram um conjunto de palavras cujo primeiro som fosse diferente dos demais. Nenhuma palavra, naquela língua, começava por vogal, ficando a lista apenas com consoantes, reduzindo os modelos silabários da época da escrita cuneiforme, por exemplo, de cerca de 60 elementos para apenas 21 consoantes. Para representá-las graficamente, foram escolhidos hieróglifos egípcios cujos aspectos figurativos lembravam os significados das palavras daquela lista. Por exemplo, a primeira palavra da lista era *'alef*, que significa boi, e o hieróglifo escolhido foi o que representava a cabeça de um boi. Dessa maneira, a figura da cabeça do boi passou a representar o som inicial da palavra *'alef*, que era oclusiva glotal¹. E, assim, com as demais palavras e suas respectivas consoantes.

Assim sendo, cada palavra da lista passou a ser o nome da letra que representava a consoante inicial. Além disso, esse nome passou a ser a chave para se saber que som a letra representava: *'alef* representava a oclusiva glotal, por exemplo. A escolha de uma lista de palavras como essa constitui o que se chama de **princípio acrofônico**, ou seja, o som inicial do nome da letra é o som que a letra representa: o desenho da cabeça de boi representa o som da oclusiva glotal porque o nome dessa letra é *'alef*.

O princípio acrofônico permitiu uma grande simplificação no número de letras e trouxe a forma óbvia de como se devia proceder para ler e escrever. Uma vez identificada a letra pelo nome, já se tinha um som para ela. Juntando os sons das letras das palavras em seqüên-

¹ A consoante oclusiva glotal, representada pela vírgula sobrescrita, é pronunciada com um fechamento e uma abertura brusca das cordas vocais. É muito comum nas línguas semíticas, nas línguas indígenas brasileiras e ocorre no início de certas palavras em alemão.

cia, tinha-se a pronúncia de uma dada palavra – o que, feitos os devidos ajustes, dava o resultado final de sua pronúncia; e, pronunciando-a, o significado vinha automaticamente.

Para se alfabetizar nesse sistema de escrita, bastava a pessoa decorar a lista dos nomes das letras, observar a ocorrência de consoantes nas palavras e transcrever esses sons consonantais usando o princípio acrofônico. Para escrever David, por exemplo, bastava identificar as consoantes DVD, procurar, na lista de letras, aquelas que começam com sons de D e V e escrevê-las.

Já os gregos, apesar de manterem o princípio acrofônico, se diferenciaram dos semitas, pois, em grego, o conjunto de consoantes era diferente, e eram usadas, as vogais. Assim, como vimos anteriormente, a letra egípcia que representava pictograficamente a cabeça de um boi foi usada pelos semitas para representar uma consoante oclusiva glotal, e a letra recebeu o nome da palavra que significava boi, ou seja, *'alef*. Como em grego não houvesse consoante oclusiva glotal, a letra *'alef* passou a representar a vogal A, agora denominada alfa.

Apesar de manter o princípio acrofônico, os gregos adaptaram os nomes das letras semíticas para a sua língua. Para eles, a alfabetização acontecia de maneira semelhante à dos semitas, com a única diferença de que os gregos tinham de detectar, na fala, não apenas as consoantes, mas, também, as vogais para escreverem alfabeticamente.

Quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. De fato, pode-se mesmo dizer que na Grécia antiga havia as escolas do alfabeto.

Os romanos assimilaram tudo o que puderam da cultura grega, inclusive o alfabeto. Práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que as letras não precisavam ter nomes especiais: era mais simples ter como nome da letra o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc. transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc.

Os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns “alfabetos”: tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde se encontravam todas as letras na ordem tradicional dos alfabetos. Na verdade, serviam de guia para as pessoas aprenderem a ler e a escrever, ou mesmo quando fossem escrever. Tais documentos foram, por assim dizer, as mais antigas “cartilhas” da humanidade: uma cartilha que continha apenas o inventário das letras do alfabeto.

A alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrava o valor fonético das

letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI.

Como o alfabeto tinha no nome das letras o princípio acrofônico, que é a chave de sua decifração, bastava o aprendiz decorar o nome das letras para ter condições de iniciar a decifração da escrita, a qual se completava quando, somando-se os valores das letras, descobria-se que palavra estava escrita. O contexto linguístico e as ilustrações sempre ajudaram com informações complementares, facilitadoras do processo de decifração. Vê-se, pois, que a alfabetização pode, perfeitamente, acontecer fora da escola e do processo escolar, podendo ser feita em casa se a isso as pessoas se dedicarem.

Com o uso cada vez maior da escrita na sociedade e com a produção crescente de livros escritos à mão (e depois impressos), o alfabeto passou a ter um problema a mais: foram surgindo formas variantes de representação gráfica das letras (sem modificar o inventário do alfabeto). Isso fez com que uma letra passasse a ser apenas um valor abstrato do alfabeto, que podia ser representado por muitas formas gráficas, as quais, agora, o usuário do sistema de escrita tinha de conhecer.

A primeira manifestação desse fato aconteceu quando das letras capitais² surgiram as letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, que passaram a se chamar maiúsculas. Isso aconteceu sem que as letras perdessem seu valor fonético e sem que a ortografia das palavras mudasse. Agora, o usuário da escrita precisava saber que “A” e “a” são a mesma letra e, portanto, “CASA” equivale a “casa”. Isso trouxe um problema novo e complicado para a alfabetização e para os leitores em geral. Não bastava saber o alfabeto, seu princípio acrofônico e a ortografia: era preciso, ainda, saber fazer a categorização correta das formas gráficas, reconhecendo a que categoria pertence cada letra encontrada nas diferentes manifestações gráficas da escrita.

² As maiúsculas – que eram as únicas do sistema de escrita latina.

2.2 As Cartilhas

Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que agora se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. Por isso, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras “cartilhas”. Nessa época, surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, fato esse que motivou gramáticos a se dedicarem também à alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado, cada vez mais, o latim.

A seguir, apresentamos uma breve relação das primeiras obras de alfabetização que surgiram na Europa entre os séculos XV e XVIII.

Jan Hus (1374-1415) propôs uma ortografia padrão para a língua tcheca e, juntamente com este trabalho, apresentou o ABC de Hus: um conjunto de frases de cunho religioso, cada qual iniciada cada frase com uma letra diferente, na ordem do alfabeto. Essa obra era voltada para a alfabetização do povo.

Em 1525, foi publicada, na cidade de Wittenberg uma cartilha do ABC intitulada *Bokeshen vor leven ond kind*, que continha o alfabeto, os dez mandamentos, orações e os algarismos. Em 1527, **Valentim Ickelsamer** incluiu, em uma obra semelhante, listas de sílabas simples. Esse tipo de obra permanece com esquema semelhante até o século XVII. Somente no século XVIII, apareceram as primeiras gravuras das letras iniciais, por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra, a letra A com a figura de uma escada aberta etc.

O educador tcheco Jan Amos Komensky, mais conhecido como **Comênio** (1592-1670), fez de sua obra *Orbis sensualis pictus* (“O mundo sensível em gravuras”), publicada em 1658, um livro de alfabetização em que as lições vinham acompanhadas de gravuras para ajudar a motivar as crianças para os estudos.

São João Batista de la Salle escreveu, em 1702, um regulamento para as escolas que fundara, chamado “*Conduite des écoles chrétiennes*” (“Conduta das escolas cristãs”), publicado em 1720. Através dessa obra, pode-se ter uma idéia bem detalhada de como eram as aulas naquela época, inclusive a de alfabetização. O ensino era dividido em três partes, uma destinada aos alunos principiantes, outra, aos médios e a terceira, aos avançados. A primeira lição era a “tábua do alfabeto”; a segunda, a “tábua das sílabas”; a terceira, o silabário; a quarta, o segundo livro para aprender a soletrar e a silabar; a quinta (ainda no segundo livro) cui-

dava da leitura para quem já sabia silabar perfeitamente, etc. No terceiro livro, os alunos aprendiam a ler com pausas e entonação.

Para ensinar ortografia, o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida. Nesse modelo de ensino, aparece uma distinção clara entre ler e escrever. A leitura era dirigida para as coisas religiosas; a escrita, para o trabalho na sociedade. Esse modelo de escola partiu da França e teve grande repercussão nas escolas dirigidas por religiosos em outros países.

Após a Revolução Francesa, surgiu o Ensino Mútuo que se espalhou, sobretudo, entre povos anglo-germânicos. O pedagogo alemão **José Hamel**, em sua obra *Ensino Mútuo*, descreve o método de alfabetização em detalhes. Os alunos aprendem em aulas de 15 minutos, estudando exercícios fáceis e em coro ao redor de lousas colocadas nas paredes da sala. O ensino é nitidamente coletivo, sendo dado para classes e não mais com atenção individual.

O ensino realizado com muitos alunos em uma classe acabou criando um tipo de escola para as crianças: as escolas infantis, jardins de infância ou escolas maternais, iniciadas por **Robert Owen** (1771-1858) em 1816, destinadas aos filhos dos operários de sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia. Essas escolas logo se espalharam e passaram a cuidar da alfabetização das crianças. O pedagogo alemão Friedrich **Froebel** (1782-1852) fundou o primeiro jardim de infância (*Kinder-garten*) em 1837.

A Revolução Francesa trouxe grandes novidades para a escola. Uma delas foi a responsabilidade com a educação das crianças, introduzindo a alfabetização como matéria escolar. Alfabetização popular, nessa época, significava a educação dos ricos que não tinham ligação com a nobreza, ou seja, membros da burguesia.

Diante dessa nova realidade, as antigas cartilhas sofreram uma modificação notável. Com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do bá-bé-bi-bó-bu começava a ser adotado. Com poucas modificações superficiais, esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização.

A moda das escolas que ensinavam as crianças a ler e a escrever espalhou-se pelo mundo. Apesar de a escola se encarregar da alfabetização, os alunos que freqüentavam essas escolas pertenciam a famílias com certo *status* na sociedade. O povo simples e pobre continuava fora da escola.

2.2.1 Cartilhas da Língua Portuguesa

João de Barros (1496-1571) escreveu a gramática portuguesa mais antiga, publicada em 1540. Junto com a gramática, publicou a *Cartinha*, que é um outro diminutivo de “carta”, ao lado da “cartilha”. O nome “cartinha” ou “cartilha” tem a ver com “carta”, no sentido de esquema, mapa de orientação.

A *Cartinha* de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); depois, vinham as “taboas” ou “tabelas”, com todas as combinações de letras que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Em seguida, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos. Por último, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja, e algumas orações. João de Barros incluiu, também, um gráfico que permitia fazer todas as combinações de letras das “taboas”.

A *Cartinha* de João de Barros não era um livro para ser usado na escola, uma vez que a escola, naquela época não alfabetizava. O livro servia, igualmente, para adultos e crianças. Para se alfabetizar, a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava as palavras-chave para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas “taboas”, as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita.

A *Cartilha do ABC*, que há poucos anos se podia comprar em alguns supermercados ou em certas lojas de estações de trem e rodoviárias, segue o mesmo esquema da *Cartinha* de João de Barros. Muitas pessoas que não puderam ir à escola, ou que saíram dela porque foram consideradas “burras” demais para aprender, aprenderam a ler através de livrinhos como esse.

Outra cartilha famosa foi a de **Antonio Feliciano de Castilho**, chamada *Metodo portuguez para o ensino de ler e do escrever*, publicada em 1850. Essa obra tinha como uma de suas características mais importantes o emprego dos chamados “alfabetos picturais ou icônicos”, já usados na Grécia antiga e muito em voga durante o Renascimento.

Castilho apresentava, também, “textos narrativos” para ensinar o uso das letras, fazendo uma lição para cada uma delas e para os dígrafos.

Além do método de Castilho, outra cartilha portuguesa que ficou muito famosa inclusive no Brasil, foi a de **João de Deus** (1830-1896) chamada *Cartilha maternal ou arte de leitura*.

A cartilha de João de Deus apresentava uma forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura, embora, no título da obra, haja um destaque à leitura.

2.3 A Alfabetização no Brasil

No Brasil, depois da grande influência da *Cartilha maternal* (1870) de João de Deus, apareceram inúmeras outras.

O mais antigo, o método sintético³ partia do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades desde a letra até o texto. Este método foi utilizado até o aparecimento da *Cartilha maternal*.

O método analítico⁴ inicia-se com a *Cartilha maternal* e vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Exemplos típicos desse caso é a *Cartilha do povo* (1928) e o famoso *Teste ABC* (1934) ambos de Lourenço Filho.

Com o passar do tempo, apareceram cartilhas que seguiam o método misto, ou seja, misturavam estratégias dos métodos sintético e analítico. Um bom exemplo é a cartilha *Caminho Suave* (1948), de Branca Alves de Lima, que trazia o período preparatório.

Até a década de 50, as cartilhas escolares ainda davam ênfase à leitura. Achavam importante ensinar o abecedário. A leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons seguindo a ortografia da época.

Na década de 50, alfabetizada era a pessoa que, segundo a Unesco, fosse capaz de ler e escrever, mesmo que somente frases simples. Imaginava-se que, para ler, era preciso primeiro aprender o sistema de escrita, sem levar em conta o conhecimento da criança, tratando-a como um vazio a ser preenchido. O educando não era um usuário da escrita e, na vida cotidiana, não conseguia extrair sentido das palavras nem colocar idéias no papel por meio do sistema de escrita.

Naquela época, também, a escola começou a se dedicar à alfabetização dos alunos pobres, carentes de recursos materiais e culturais, que empregavam dialetos diferentes da fala

³ Propunha que o aluno tinha de aprender primeiro as letras ou sílabas e o som das mesmas, para, depois, chegar a palavras ou frase.

⁴ Defendia que o melhor era oferecer ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às partes, que são sílabas e letras.

culta. A ênfase passou a ser dada à produção escrita pelo aluno e não mais à leitura. O importante, agora, era aprender a escrever palavras. A atividade escolar deixou de privilegiar a aprendizagem e passou a cuidar quase que exclusivamente do ensino – aquilo que o professor deveria fazer em sala de aula. Em lugar do alfabeto, apareceram as palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados apenas com as palavras já estudadas. As "famílias" de letras passaram a ser estudadas em uma ordem crescente de dificuldade. Completadas todas as letras, o aluno começava seu livro de leitura, agora também programado de maneira a ter dificuldades crescentes, libertando, aos poucos, o aluno da cartilha e levando-o a ler autores de textos infantis. Essa cartilha já trazia em si o esquema de todas as outras cartilhas que apareceram depois, caracterizando a alfabetização pelo estudo da escrita e usando como técnica o monta-e-desmonta do método do bá-bé-bi-bó-bu.

Parecia que ia dar certo, mas não foi bem assim. A escola percebeu, logo de início, que muitos alunos tinham dificuldade em seguir o processo escolar de alfabetização. E as reprovações na primeira série tornaram-se freqüentes. Os dados estatísticos mostravam que a escola não conseguia alfabetizar mais de cinquenta por cento de seus alunos. A repetência e a evasão escolar foram sempre um monstruoso fantasma para as crianças, pais e professores.

Diante desse quadro, a escola começou a investigar, mais uma vez o que estava errado com a alfabetização escolar. A primeira coisa que saltou aos olhos dos estudiosos foi o fato de as cartilhas serem esquemáticas demais, o que podia dificultar a sua aplicação. Alguns professores podiam não saber exatamente como usar aquele tipo de livro, comprometendo, assim, o processo educativo. Era necessário dar uma ajuda especial aos professores, uma orientação mais pormenorizada, subsídios mais práticos para seu uso em sala de aula. Foi assim que a cartilha ganhou um companheiro: o manual do professor.

Mesmo assim, o índice de repetência continuou assustador. Onde será que residia o segredo de tanta reprovação na primeira série? A cartilha era, "logicamente", perfeita, o professor tinha todos os subsídios necessários para aplicar o método das cartilhas; então, a dificuldade deveria residir nas crianças. Deveria haver "algo" em certos alunos que não permitia que aprendessem adequadamente.

Já que o manual do professor não resolveu o problema da repetência e da evasão de grande parte dos alunos, a escola foi buscar socorro nas universidades.

A partir dos anos 50, a psicologia começou a fazer um enorme sucesso nas universidades do Brasil. Muitos alunos pesquisavam para teses, aplicando teorias que, muitas vezes, nem eles próprios tinham entendido muito bem. E a escola tornou-se um bom laboratório para esses pesquisadores. Sem formação pedagógica, sem formação lingüística, os psicólogos co-

meçaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de as crianças repetentes serem de famílias carentes. Carentes de alimentação na infância, carentes de emoções que as motivassem para aquisição de cultura, enfim, carentes de praticamente tudo. Assim, não podiam aprender. Para resolver o problema, já que não era conveniente deixar essas crianças fora da escola, foi inventado um período que precedesse a alfabetização, o chamado período preparatório, no qual as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas até ficarem “prontas” para se alfabetizarem. Sem “prontidão” não se podia realizar um processo de alfabetização eficiente. Os psicólogos inventaram, então, uma série de exercícios para as crianças realizarem antes da alfabetização: fazer curvinhas, completar figuras, fazer bolinhas, etc. Além da cartilha e do manual do professor, surgiu, então, o livro de “exercícios de prontidão”.

Apesar do enorme esforço em aperfeiçoar a “prontidão”, o índice de cinquenta por cento de reprovação na primeira série manteve-se mais ou menos inalterado. Aquela imensa parafernália não serviu para resolver o mais importante: a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

No início de década de 80, os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descrevendo a psicogênese da língua escrita a partir de referencial piagetiano, provocaram significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino-aprendizagem da lectoescrita, deslocando seu eixo de "como se ensina" para "como se aprende" a ler e a escrever.

Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos, são importantes, mas vinculados ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos. Essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como "construtivista" e explica que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado. Ferreiro e Teberosky (1986) se limitaram a apresentar a descrição da psicogênese da língua escrita, evitando qualquer sugestão metodológica, deixando essa tarefa a cargo dos especialistas em alfabetização.

A Psicogênese da Língua Escrita caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, são, de forma original, formuladas pelas crianças em processo de conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

Os níveis estruturais da linguagem escrita explicam as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos e segundo Emilia Ferreiro são classificados em pré-silábico, silábico e alfabético.

Nos meados da década de 80, aparece, pela primeira vez, a palavra letramento no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de 1986. Segundo Soares (2000) podemos conceituar letramento como "estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive".

Nos anos 90, começaram a surgir os ciclos básicos de alfabetização em alguns estados como nos traz a própria Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título V, Capítulo II, Seção I, Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases criou os ciclos na organização de ensino. Com isso podemos perceber que a classe de alfabetização em um ano não dá conta da alfabetização que agora é vista não somente como a aprendizagem mecânica do ler e escrever, mas como um período onde a criança é levada a dominar as práticas de leitura e de escrita desta nossa sociedade grafocêntrica.

Nestas últimas décadas, houve muita reflexão, discussão e revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial, as quais não estavam tendo resultado satisfatório como podemos observar no quadro abaixo:

Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (MEC/INEP)

| | | | | | | | | |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1956 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 |
| 41,8% | 47% | 46% | 49% | 51% | 51% | 51% | 50% | 53% |

| | | | | | | | |
|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| 53% | 58% | 65% | 68,7% | 70,7% | 70,7% | 74,3% | 75,8% |

A partir dos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e em nosso caso específico da Língua Portuguesa, podemos perceber nitidamente que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, ex-

pressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN - Língua Portuguesa , p. 15)

Este documento, atualmente, é tido como um dos referenciais para a elaboração de projetos, discussões pedagógicas, planejamento e reflexão sobre a prática educativa nas escolas.

O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) realiza desde 2001 uma pesquisa anual focalizando alternadamente habilidades e práticas de leitura e escrita e habilidades matemáticas da população jovem e adulta (de 15 a 64 anos) no Brasil.

Neste ano de 2005, foi divulgado, em 8 de setembro, o 5º INAF - Um diagnóstico para a inclusão social pela educação - avaliação de leitura e escrita.

Com base nos resultados do teste de leitura, o INAF classifica a população estudada em quatro níveis:

- **Analfabeto** - não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
- **Alfabetizado Nível Rudimentar** - consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.
- **Alfabetizado Nível Básico** - consegue ler texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.
- **Alfabetizado Nível Pleno** - consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

Obtêm-se os seguintes resultados:

| EVOLUÇÃO DOS NÍVEIS DE ALFABETISMO | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| <i>Leitura e escrita</i> | | | |
| <i>2001 a 2005</i> | | | |
| | 2001 | 2003 | 2005 |
| <i>Analfabeto</i> | 9% | 8% | 7% |
| <i>Alfabetizado Nível Rudimentar</i> | 31% | 30% | 30% |
| <i>Alfabetizado Nível Básico</i> | 34% | 37% | 38% |
| <i>Alfabetizado Nível Pleno</i> | 26% | 25% | 26% |

Com os dados apresentados, podemos perceber que, ainda hoje, em nosso país o índice de analfabetos ainda é significativo e, se somado com os alfabetizados em nível rudimentar, atinge a marca de 1/3 da população estudada. Esse percentual não obtém o que é tido como conhecimento básico para quem vive em uma sociedade letrada.

Em suma, todo este estudo sobre a história da alfabetização, desde o surgimento da escrita, passando por métodos, cartilhas e teóricos, até os dias de hoje nos aponta como os índices de alfabetismo sempre foram insatisfatórios.

Então faz-se necessário um repensar da aquisição da língua escrita para que o processo de aprendizagem seja mais eficaz e atenda às exigências de nossa sociedade grafocêntrica.

3 ALFABETIZAR LETRANDO

3.1 O que é Letramento?

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. (SOARES, 2000)

O termo letramento passou a ter veiculação no setor educacional há pouco menos de vinte anos, primeiramente entre os lingüistas e estudiosos da língua portuguesa.

No Brasil, o termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística". Dois anos depois, passou a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni em "Adultos não alfabetizados: o avesso dos avessos".

Segundo Soares (2003), foram feitas buscas em dicionários da língua portuguesa quanto ao significado da palavra e nada foi encontrado nem mesmo nas edições mais recentes dos anos de 1998 e 1999.

Na realidade, o termo originou-se de uma versão feita da palavra da língua inglesa "literacy", com a representação etimológica de estado, condição ou qualidade de ser *literate*, e *literate* é definido como educado, especialmente, para ler e escrever.

Assim como as sociedades no mundo inteiro, tornam-se cada vez mais centradas na escrita, e com o Brasil não poderia ser diferente. E como ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade atual, é preciso letrar-se, ou seja tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive (Soares, 2000).

3.2 Sociedade Letrada/Sujeito Letrado

"Letrado" poderia ser, então, o sujeito - criança ou adulto - que, independentemente de (já) ter ido à escola e de ter aprendido a ler e escrever (ter sido alfabetizado?), usasse ou compreendesse certas estratégias próprias de uma cultura letrada. (KLEIMAN, 1995, p. 19, apud MELLO; RIBEIRO, 2004, p. 26).

Para um sujeito ser considerado letrado não é necessário que tenha frequentado a escola ou que saiba ler e escrever, basta que o mesmo exercite a leitura de mundo no seu cotidiano, sendo um cidadão partícipe de sua comunidade, atuando em associações, clubes, instituições, igreja, entre outros. Quem é letrado

[...] utiliza a escrita para escrever uma carta através de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba, mas é necessário enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o seu texto, logo ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de sua particularidades. Ele demonstra com isso que conhece de alguma forma as estruturas e funções da escrita. O mesmo faz quando pede para alguém ler alguma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele. (SOARES, 2003, p. 43 apud PEIXOTO et al, 2004).

O sujeito analfabeto não compreende a decodificação dos signos, mas possui um determinado grau de letramento pela prática de vida que tem em uma sociedade grafocêntrica, ele é letrado, porém não com plenitude.

Uma criança que mesmo antes de estar em contato com a escolarização, e que não saiba ainda ler e escrever, porém, tem contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura, ou de escrita, e a partir daí também se interessa por ler, mesmo que seja só encenação, criando seus próprios textos "lidos", ela também pode ser considerada letrada. (SOARES, 2003, p. 43 apud PEIXOTO et al, 2004).

Como Soares nos relata, este é um outro grau de letramento, e há ainda aquele indivíduo que, mesmo tendo escolarização ou sendo alfabetizado, possui um grau de letramento muito baixo, ou seja, é capaz de ler e escrever, mas tem dificuldade ao fazer o uso adequado da leitura e da escrita, não possuindo habilidade para essas práticas, não sendo capaz de compreender e interpretar o que lê assim como não consegue escrever cartas ou bilhetes. Por esse indivíduo ser alfabetizado mas não dominar as práticas sociais da leitura e da escrita, considera-se um sujeito iletrado. No entanto, em uma sociedade grafocêntrica, acredita-se que não há sujeito com grau "zero de letramento", ou seja, sujeito iletrado, pois os tipos e os níveis de letramento estão ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social.

3.3 Alfabetizar Letrando

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só

o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90 apud COLELLO, 2004)

O processo de letramento inicia-se quando a criança nasce em uma sociedade grafo-cêntrica, começando a letrar-se a partir do momento em que convive com pessoas que fazem uso da língua escrita, e que vive em ambiente rodeado de material escrito. Assim ela vai conhecendo e reconhecendo práticas da leitura e da escrita. Já o processo da alfabetização inicia-se quando a criança chega à escola. Cabe à educação formal orientar esse processo metodicamente, mas, segundo Peixoto (et al, 2004), *não basta apenas o saber ler e escrever, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz, pois: enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade.* (TFOUNI, 1995, p. 20 apud COLELLO, 2004).

Depois que iniciaram-se os estudos do letramento, o conceito de alfabetização foi reduzido à mera decodificação, ao simples ensinar a ler e escrever. Não devemos desmerecer a árdua tarefa, a importância de ensinar a ler e a escrever, pois a aquisição do sistema alfabético se faz necessária para o indivíduo entrar no mundo da leitura e da escrita.

Na realidade, alfabetização e letramento, esses dois processos, caminham juntos, ou melhor o processo de letramento, como vimos, antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados. Segundo Soares (2000) deve-se alfabetizar letrando:

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

3.4 O Papel do Educador no Letramento

O educador que se dispõe a exercer o papel de "professor-letrador" considera que:

[...] o ato de educar não é uma doação de conhecimento do professor aos educandos, nem transmissão de idéias, mesmo que estas sejam consideradas muito boas. Ao contrário, é uma contribuição "no processo de humanização". Processo este de fundamental papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano, e que para isso se torna um instru-

mento de cooperação para o crescimento dos seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento. (FREIRE, 1990 apud PEIXOTO et al, 2004).

Mas se faz necessário que o educador, principalmente o que já se encontra há anos exercendo o papel de professor-alfabetizador e que confia plenamente na mera aquisição de decodificação, aceite romper paradigmas e acreditar que as transformações que ocorrem na sociedade contemporânea atingem todos os setores, assim como também a escola e os saberes do educador, pois métodos que aprenderam há décadas podem e devem ser aprimorados, atualizados ou até mesmo modificados. O conhecimento não pode manter-se estagnado, pois ele nunca se completa ou se finda.

Então, antes de o professor querer exercer esse papel de "professor-letrador" é necessário que ele se conscientize e busque ser letrado, domine a produção escrita, as ferramentas de busca de informação e seja um bom leitor e um bom produtor de textos. Mas para que se torne capaz de letrar seus alunos, é preciso que conheça o processo de letramento e que reconheça suas características e peculiaridades. E Soares (2000) pensa que:

Os cursos de formação de professores, em qualquer área de conhecimento, deveriam centrar seus esforços na formação de bons leitores e bons produtores de texto naquela área, e na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de textos naquela área.

Percebemos que a ineficácia na formação dos professores reflete na formação de um sujeito que seja um bom leitor e produtor de textos. Atualmente, temos recursos a que o próprio educador pode recorrer para aprimorar seu conhecimento. Mas ainda não são todos os que têm essa coragem de reconhecer que precisa aprender e aprender sempre. O professor, hoje em dia, tem a oportunidade de estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais e cito aqui, em especial, o de Língua Portuguesa que traz, em linguagem simples, o ensino da língua de forma contextualizada para auxiliá-lo em sua prática em sala de aula e em seu planejamento.

Os estudos realizados por Peixoto (et al, 2004) sobre o papel do "professor-letrador", ao analisar a prática do letramento pelo professor, destacou alguns passos para o desempenho desse papel que considero relevante citar:

- 1) investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- 2) planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- 3) desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;

- 4) incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- 5) reconhecimento, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- 6) não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- 7) avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- 8) trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar;
- 9) ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- 10) reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Esses passos devem servir como norteadores à prática dos professores que buscam exercer verdadeiramente o papel de "professor-letrador".

4 ANÁLISE DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2000), "alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita". Para elucidar este processo de aquisição da língua escrita, buscamos evidenciar as práticas e intervenções realizadas pela professora alfabetizadora na formação do sujeito letrado.

Portanto, neste estudo, vamos analisar as hipóteses de escrita construídas por duas crianças que, no ano de 2004, frequentaram o 1º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Paulo da Silva, em Santa Cruz da Serra, no município de Duque de Caxias.

A professora iniciou o ano letivo com um trabalho baseado na metodologia tradicional, até que, em março do presente ano, aconteceu o I Seminário de Professores Alfabetizadores, com o tema "De professor para professor: um convite ao trabalho cooperativo". A participação neste seminário despertou na professora a necessidade de modificar sua prática do dia-a-dia como professora alfabetizadora, já que, a partir daquele seminário, os professores interessados na proposta teriam a oportunidade de participar, mensalmente, de um grupo de estudos, como também de ter um encontro semanal com a professora-adjunta para auxiliar na elaboração do planejamento e discutir questões práticas da sala de aula.

A partir dos encontros semanais com a professora-adjunta do referido projeto, a prática da professora foi se reformulando e atividades de leitura e escrita passaram a fazer parte de sua rotina, sendo, então, possível "planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais". (PCN - Língua Portuguesa, p. 58).

A rotina diária passou, então, a se iniciar com a leitura compartilhada realizada pela professora (textos da literatura infantil, informativos, músicas, poemas, entre outros).

Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o calor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também. (PCN - Língua Portuguesa, p. 58).

A professora aprendeu, também, a organizar a sua turma em duplas produtivas de trabalho:

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automaticamente é que reside a possibilidade de, com ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário

que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma. (PCN - Língua Portuguesa, p. 56).

E de acordo com a intenção da atividade, faz as variações, por exemplo: em uma atividade de escrita: alfabético (escriba) / pré-silábico (redator) ou silábico-alfabético/alfabético em que ambos compartilham a função de escriba.

As atividades realizadas com textos que os alunos sabem de cor também proporcionam momentos preciosíssimos de reflexões, uma vez que os alunos de escrita não-alfabética têm como tarefa a ordenação de frases ou palavras do texto.

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura"(...) pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; (...) garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e aprender . (PCN - Língua Portuguesa, p. 83)

Embora não leiam de forma convencional, os alunos utilizam-se de critérios para encontrar as palavras, como, por exemplo, identificando com que letra começa e/ou termina determinada palavra. E, depois de concluída a ordenação, fazem o ajuste da leitura, uma vez que o texto já é de seu domínio oral. Para os alunos alfabéticos, a realização da tarefa dá-se com a montagem do texto com letras móveis (número exato de letras, sem sobrar alguma) ou a escrita do texto.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. As escritas de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apóiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário. (PCN - Língua Portuguesa, p. 84)

Ao término dessa atividade, os alunos podem compartilhar a escrita para se discutirem as questões ortográficas. É importante lembrar que, nessa atividade, a intervenção do professor é essencial, pois é a intervenção que leva os alunos à reflexão e ao avanço.

Uma vez por semana, acontecia a roda de leitura na qual os alunos faziam empréstimos de livros.

[...] periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para "vender" o livro que o entusiasmou aos colegas. (PCN - Língua Portuguesa, p. 63)

Também proporcionava momentos de escrita individual, em dupla e coletiva, em que a própria professora era a escriba.

4.1 Análise da Escrita de Sergio Murilo

Sérgio Murilo Júnior é uma criança de 6 anos que freqüentou, em 2004, uma sala de aula juntamente com mais 22 colegas. Iniciaram o ano letivo, em fevereiro, nas seguintes hipóteses de escrita: 17 alunos na hipótese pré-silábica⁵ e 6 alunos na hipótese silábica⁶ com algum valor sonoro.

| 12/04/2004 | |
|--------------------|--------------------|
| UNIOF borboleta | HRSPDIO galinha |
| ROUN minhoca | FCMIOR foca |
| PNIOR leão | HUNIOUSSI cão |
| COELHO coelho | PEIXE peixe |

Quadro 1 - Escrita 1 : Lista de Animais

Em abril, a professora sentiu a necessidade de realizar um diagnóstico dos alunos, e, para isso utilizou uma lista de animais como podemos observar no **Quadro 1**

⁵ Hipótese pré-silábica - nível onde não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo.

⁶ Hipótese silábica - nível onde a criança compreende que as diferenças na representação escrita está relacionada com o som das palavras, o que a leva a sentir a necessidades de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas.

Sérgio Murilo Júnior encontrava-se na hipótese pré-silábica e já sabia que a escrita tinha uma direção, que seqüências de letras são usadas para escrever, que coisas diferentes devem ter escritas diferentes e que é preciso um número mínimo de grafias para que algo esteja escrito (neste caso quatro letras).

O menino que já escrevia seu nome completo, utilizou, com freqüência, partes de seu nome para compor as palavras da lista. Temos, como exemplo, a escrita da palavra leão "**PNIOR**". E escreveu, corretamente, as palavras cujas grafias já conhecia de memória como ocorre na escrita de peixe e coelho.

Infelizmente, ao realizar esse primeiro diagnóstico, a professora propôs a atividade coletivamente, não tendo a oportunidade de acompanhar a leitura das palavras individualmente, dificultando a interpretação da escrita realizada por cada aluno.

Como o primeiro diagnóstico, deixou dúvidas com relação à hipótese de escrita de alguns alunos da turma. Posteriormente, a professora realizou uma entrevista diagnóstica individual, quando, após cada palavra escrita, solicitava sua leitura para que pudesse identificar, com precisão, a hipótese de escrita.

No **Quadro 2**, podemos perceber o avanço de Sérgio Murilo, que agora se encontra na hipótese silábica com algum valor sonoro e já compreende que cada grafia representa uma emissão sonora, embora pense que qualquer letra serve para representar qualquer sílaba, como na escrita da palavra coxinha e perceba o valor sonoro contido em determinada sílaba, como podemos observar nas escritas de risole, torta e pastel.

| 14/05/2004 | | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| <u>S</u> bri | <u>K</u> ga | <u>L</u> dei | <u>A</u> ro | |
| <u>H</u> re | <u>S</u> fri | <u>I</u> ge | <u>L</u> ran | <u>A</u> te |
| | <u>I</u> ri | <u>S</u> so | <u>E</u> le | |
| | <u>L</u> co | <u>M</u> xi | <u>S</u> nha | |
| | <u>O</u> tor | <u>A</u> ta | | |
| <u>A</u> pas | <u>E</u> te | <u>U</u> "I" | | |

Quadro 2 - Escrita 2: Lista de Festa

No **Quadro 3**, percebemos um grande avanço na escrita de Sérgio Murilo, que ora usa letras para representar as sílabas e ora as usa para representar os fonemas, ou seja, apresenta uma escrita silábica-alfabética:

| | | | |
|------------------|----------------------|------------------|---------------------|
| 01/07/2004 | | | |
| <u>BA</u> ban | <u>D</u> dei | <u>I</u> ri | <u>A</u> nha |
| <u>BA</u> ba | <u>R</u> rra | <u>A</u> qui | <u>A</u> nha |
| <u>CA</u> can | <u>X</u> ji | <u>CA</u> ca | |
| <u>TU</u> fo | <u>Q</u> guei | <u>RA</u> ra | |
| | <u>FE</u> fes | <u>TA</u> ta | |
| | <u>MI</u> mi | <u>TO</u> lho | |
| | <u>PAE</u> pé | | |
| <u>E</u> Eu | <u>MOTU</u> gosto | <u>D</u> de | <u>MI</u> milho. |

Quadro 3 -Escrita 3: Lista da Festa Julina

Em meados de setembro, Sérgio Murilo já se encontra na hipótese alfabética, isto é, sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba como podemos perceber no **Quadro 4**.

| | |
|------------------------|----------------------|
| 16/09/2004 | |
| VETILADO ventilador | APOTADO apontador |
| CADENO caderno | ALONO aluno |
| LIVO livro | COLA cola |
| | XIJI giz |

Quadro 4 - Escrita 4: Lista de Objetos da Sala de Aula

No **Quadro 5**, observar-se a escrita de uma música cujo texto é de domínio oral do aluno.

| |
|--|
| 18/10/2004 |
| BOBOLETHIA Borboletinha |
| TANA COZI IA tá na cozinha |
| FAZEDO XOCOLATE fazendo chocolate |
| PARA AMADIIA para a madrinha |
| POTI POTI poti poti |
| PERNADEPAU perna de pau |
| OLIO DE VIDO olho de vidro E NARI I e nariz DE PICA PAU de pica pau |

Quadro 5 - Escrita 5: Música Borboletinha

No **Quadro 6**, uma lista de Natal, podemos observar como Sérgio Murilo vem se aperfeiçoando no uso da pauta sonora:

| |
|----------------------|
| 19/11/2004 |
| SINO sino |
| NATAU natau |
| PREZENTE presente |
| ARVORE arvore |

Quadro 6 - Escrita 6: Lista de Natal

4.2 Análise da Escrita de Martiane

Martiane é uma criança de 6 anos que frequentou uma sala de aula com 23 alunos que iniciaram o ano letivo em fevereiro nas seguintes hipóteses de escrita: 13 alunos na hipótese pré-silábica, 1 aluno na hipótese silábica com valor sonoro, 6 alunos na hipótese silábica-alfabética e 1 aluno na hipótese alfabética.

Em abril, sua professora sentiu a necessidade de realizar um diagnóstico da turma, utilizando uma lista de animais como podemos observar no **Quadro 7**.

| |
|-------------------|
| 12/04/2004 |
| EIOU borboleta |
| EOAIB galinha |
| EULA minhoca |
| IMOUA foca |
| OAOUEOA leão |
| CAIUO cão |

Quadro 7 - Escrita 1: Lista de Animais

Martiane encontrava-se na hipótese pré-silábica e já sabia que a escrita tem uma direção, que se usam seqüências de letras para escrever, que coisas diferentes devem ter escritas diferentes e que é preciso um número mínimo de grafias para que algo esteja escrito (nesse caso quatro letras).

Nesta época, Martiane ainda não escrevia seu nome corretamente e percebermos que seu repertório de letras era bastante restrito, sendo composto de vogais e as consoantes C, B e M.

Infelizmente, ao realizar este primeiro diagnóstico, a professora propôs a atividade coletivamente, não tendo a oportunidade de acompanhar a leitura das palavras individualmente, dificultando a interpretação da escrita realizada por cada aluno.

Como o primeiro diagnóstico deixou dúvidas com relação à hipótese de escrita de alguns alunos da turma, a professora realizou uma entrevista diagnóstica individual, quando,

após cada palavra escrita, a professora solicitava a leitura para que pudesse identificar com precisão a hipótese de escrita.

No **Quadro 8**, em que a professora solicitou a escrita de uma lista de coisas encontradas em uma festa de aniversário, percebemos um pequeno avanço na escrita de Martiane que ainda se encontra na hipótese pré-silábica, mas seu repertório de letras aumentou.

| |
|------------------------|
| 14/05/2004 |
| CANOBE brigadeiro |
| OAOTBE refrigerante |
| UOEYO risole |
| BOUQE coxinha |
| OIUBQ torta |
| BOUQO pastel |

Quadro 8 - Escrita 2: Lista de Festa

No **Quadro 9**, percebemos um grande avanço na escrita de Martiane, que ora usa letras para representar as sílabas e ora as usa para representar os fonemas, ou seja, uma escrita silábica-alfabética:

| | | | | | | | |
|-----------------|------------------|------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 01/07/2004 | | | | | | | |
| <u>T</u> ban | <u>G</u> dei | <u>I</u> ri | <u>A</u> nha | <u>BA</u> ba | <u>TA</u> rra | <u>CI</u> qui | <u>NIA</u> nha |
| | <u>CU</u> can | <u>I</u> ji | <u>CA</u> ca | <u>SO</u> fo | <u>CI</u> guei | <u>A</u> ra | |
| | <u>SE</u> fe | <u>I</u> "is" | <u>A</u> ta | <u>TI</u> mi | <u>FO</u> lho | | |
| | | | <u>PÉ</u> Pé | | | | |
| | | | ROUGTIFO Eu gosto de milho. | | | | |

Quadro 9 - Escrita 3: Lista da Festa Julina

Em meados de setembro, Martiane já se encontra na hipótese alfabética, isto é, sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba como podemos perceber no **Quadro 10**:

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| 16/09/2004 | |
| VÃOTILADO ventilador | APÃOTADO apontador |
| CADENO caderno | ALUNO aluno |
| LIVÔ livro | DITI giz |

Quadro 10 - Escrita 4: Lista de Objetos da Sala de Aula

No **Quadro 11**, podemos observar a escrita de uma música que é um texto de domínio oral da aluna.

| |
|--------------------------------------|
| 18/10/2004 |
| BORBOLETINA Borboletinha |
| TANA COZINA tá na cozinha |
| FAZIDO XOCOLATE fazendo chocolate |
| PARA MADIRNA para a madrinha |
| POTI POTI poti poti |
| PERNADEPAU perna de pau |
| OLO DE VIDO olho de vidro |
| E NARIIS e nariz |
| DE PICAPAU de pica pau |

Quadro 11 - Escrita 5: Música Borboletinha

No **Quadro 12**, uma lista de produtos que podemos encontrar no supermercado e no **Quadro 13** uma lista de Natal, podemos perceber como Martiane vem se aperfeiçoando no uso da pauta sonora:

| |
|-----------------------------|
| 29/10/2004 |
| SAU sal |
| LEITE leite |
| SABONETI sabonete |
| BISCOITO biscoito |
| XOCOLATE chocolate |
| FEIJÃO feijão |
| AROIS arroz |
| CARNE carne |
| BOMBRIU bombril |
| REFRIGERATI refrigerante |

Quadro 12 - Escrita 6: Lista de Supermercado

| |
|---|
| 19/11/2004 |
| SINO sino |
| ENFEITES enfeites |
| PREZENTES presentes |
| PAPAI NOEU papai noel |
| ARVORE DE NATAL árvore de natal |
| NO NATAL GANHAMOS MUTOS PREZENTES no natal ganhamos muitos presentes |

Quadro 13 - Escrita 7: Lista de Natal

A leitura compartilhada que esteve presente todos os dias na rotina e os textos construídos coletivamente favoreceram para que no final do ano letivo os alunos já estivessem construindo, individualmente, seus textos, como podemos observar no **Quadro 14**, em que Martiane escreveu uma cartinha para o Papai Noel:

| |
|--|
| 10/12/2004 |
| PAPAI NOEL |
| MEU NOME É MARTIANE SOU UMA MENINA MUTO QUIETA OBEDIENTE E GOSTO DE FAZER DEVER. PAPAI NOEL GOSTO DE VOSE. NO NATAL QUERO UMA BONECA DO GUGU QUE PORSA BRINCA DE METICO E PARA MARTIELE UMA BONECA QUE ASEMDE NO ESCURO E CANTA DE NOITE BEJINHO DA MARTIANE |

Quadro 14 - Escrita 8: Cartinha Para o Papai Noel

Ao concluirmos este estudo de casos percebemos como a relação da criança com a diversidade de textos, seja como ouvinte, como redador ou como leitor, enriquece significativamente o processo de aquisição da língua escrita. Nesse processo, o professor-letrador é o mediador desta relação sendo modelo de leitor, aquele que colabora para a formação de um sujeito letrado, de um futuro bom leitor.

Se nos remetermos aos caminhos trilhados pela alfabetização aos longos dos anos, verificamos que estes foram marcados pela memorização, "decoreba", cópia e descontextualização. E essas são marcas que não fazem mais sentido neste processo, pois, no contexto atual a ênfase está na relação da criança com a textualização do mundo social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, há décadas, é vista como o nó da educação brasileira e esse foi o foco de todo o estudo realizado. Iniciamos com uma viagem pela história da alfabetização, antes mesmo de ela ser entendida como tal, partindo do surgimento da escrita e concluindo com um retrato de como se encontram hoje os níveis de alfabetização em nosso país com base nos índices apresentados recentemente pelo INAF, os quais ainda apontam 7% de analfabetos no país.

Com isso, percebemos que tudo que já foi feito ainda é pouco e que muita teoria e discussão não foram suficientes para mudar as estatísticas. Do que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando.

O alfabetizar letrando - um repensar da aquisição da língua escrita - é o título deste estudo que buscou elucidar, para o professor alfabetizador, o quão simples é permear a alfabetização com o letramento, desde que se tenha uma prática comprometida e uma dedicação contínua não só em relação à formação dos educandos, mas, principalmente, com a sua formação enquanto profissional da educação.

O estudo de caso realizado com dois alunos possibilitou perceber como a inserção de algumas práticas diárias (como a leitura compartilhada, a utilização de textos que os alunos saibam de cor e de listas, a roda de leitura entre outras) reflete positivamente no desenvolvimento da língua escrita, assim como no gosto pela leitura enriquecendo o processo alfabetizador. O mais curioso é que todas essas práticas já estão previstas, desde 2001, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, que é encontrado em todas as escolas. Então, por que você, professor alfabetizador, ainda hoje desconhece o conteúdo dos PCNs? Isto porque sua formação foi falha. Cabe, agora, o investimento em políticas públicas visando à formação inicial e continuada do professor alfabetizador para que, antes de letrar o educando, ele busque letrar-se.

Enquanto não houver uma ação significativa, um investimento na formação do professor alfabetizador, as estatísticas continuarão gritando e retratando o que encontramos em nos-

nas escolas: alunos que chegam à 4ª série sem estarem alfabetizados e letrados, e professores descomprometidos por falta de formação, de conhecimento e de valorização.

REFERÊNCIAS

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

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 30 out. 2004.

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

HAMZE, Amelia. **Alfabetização**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.brasilecola.com/alfabetizacao.htm>> Acesso em: 30 out. 2004.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <www.imp.org.br> Acesso em: 15 out. 2005.

MEC. Parâmetros curriculares nacionais: *língua portuguesa*. Brasília, 2001.

_____. Programa de formação de professores alfabetizadores. **Documento de apresentação. Secretaria de Educação Fundamental**. 2001a.

MELLO, Maria Cristina; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

PEIXOTO, Cynthia Santuchi et al. **Letramento você pratica?** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-06.html>> Acesso em: 30 out. 2004.

PERNAMBUCO, Déa Lucia Campos. **A alfabetizadora construtivista representada por professoras**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/posteres/dealuciacampospernambuco10.rtf>> Acesso em: 28 mar. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostestos/semagdasoares.doc>> Acesso em: 30 out. 2004.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**. nov. 2000.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.**
Petrópolis: Vozes, 1993.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUARQUE, Cristovam; WERTHEIN Jorge. **Alfabetização para todos: um grito de guerra**. Disponível em: <<http://www.unesc.org.br/noticias/artigos/alfabetizacao.asp>> Acesso em: 28 mar. 2004.

FERREIRO, Emília. Uma aula inédita para 10 mil professores. **Nova escola**. n. 139, jan./fev. 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales, 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org). Alfabetização e letramento. In.: **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. 98p.

LEMLE, Miriam. **Alfabetização: dever do Estado, direito do cidadão**. Disponível em: <http://www.eduline.com.br/revistas2000/Art_Novembro200.htm>. Acesso em: 28 mar. 2004.

PEREIRA, C. M.; MARQUES, V. P.; TORRES, E. F. Dos tempos da caverna ao computador. **Revista Universidade e Sociedade**, v. 13, n. 17, jun. 1998. p. 28-30.

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

Para referência desta pagina:

ROCHA, Halline Fialho da. Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita. Petrópolis, 2009. 44 p. Monografia (Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005. **Pedagogia em Foco**. 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let02.pdf>>. Acesso em: dia mês ano.