

AQUISIÇÃO DA ESCRITA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS

ACQUISITION OF WRITING SKILLS AND THE PROCESS OF LITERACY AND WRITING IN LANGUAGE AND EDUCATIONAL STUDIES

Tatiane Henrique Sousa Machado¹

MACHADO, T. H. S. Aquisição da escrita e o processo de alfabetização e letramento nos estudos linguísticos e educacionais. **Akrópolis**, Umuarama, v. 23, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2015.

RESUMO: Este trabalho objetiva compreender como os conceitos de aquisição da escrita, alfabetização e letramento têm sido analisados nos estudos vinculados à educação e à linguística. Para tanto recorremos a uma pesquisa bibliográfica ancorada nos principais autores que se dedicaram a elucidar esses processos, seja pelo viés educacional ou linguístico. Pode-se perceber que o processo de aquisição da escrita não é concebido de modo uniforme dentre os pesquisadores, sendo fundamental aos docentes saberem qual a perspectiva teórica a qual se filiam, o que produzirá consequências no processo de alfabetização, no Brasil, vinculado ao ensino institucionalizado, mas também poderá levar em consideração as diferentes práticas de letradas com a qual o sujeito convive.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT: This study aims to understand how the concepts of writing acquisition, initial writing and reading skills have been analyzed in studies related to education and language. Therefore, the authors reviewed the literature with emphasis on the main authors who have dedicated themselves to elucidating these processes, either by educational or linguistic approach. It was observed that the writing acquisition process is not uniformly designed among the researchers, and it is fundamental to the teachers to know what theoretical perspective they are following, which will produce consequences in the reading process, in Brazil, connected to an institutionalized education, but may also consider the different literacy practices with which the subject lives.

KEYWORDS: Writing Acquisition; Initial Reading Skills; Literacy.

¹Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Docente da Universidade Paranaense – UNIPAR. Contato. tatiane@unipar.br

INTRODUÇÃO

Existem diferentes perspectivas teóricas para tratar os conceitos de aquisição da escrita, alfabetização e letramento. Percepções essas nem sempre convergentes e, às vezes, conflituosas. Sendo assim, o presente estudo visa a destacar os principais estudos sobre a aquisição da escrita, analisando a convergência existente entre aquisição da escrita e os conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que no Brasil, por um lado, vincula-se a aquisição da escrita à escolarização, interpretada como *alfabetização*. Por outro lado, são inúmeros os estudos nos quais se reconhece que a aquisição da escrita ocorre, inicialmente, nas diferentes práticas sociais letradas com as quais a criança interage, cabendo à escola a sistematização do processo de escrita e leitura, consoante às necessidades da sociedade.

1. AQUISIÇÃO DA ESCRITA

1.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: FERREIRO E TEBEROSKY (1999) E LÚRIA (2001)

A aquisição da escrita, em alguma medida, pode ser interpretada como o processo que leva o sujeito ao domínio de um sistema simbólico: a escrita. Diferentes pesquisadores dedicaram-se a pesquisar esse processo, em diferentes situações, escolares e não escolares. Os principais teóricos que se dedicaram a estudar esse processo são Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2001), Abaurre et al. (1997) e Capristano (2007b).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) são considerados trabalhos precursores, que buscaram entender os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Em seus estudos, as autoras criticam o tratamento metodológico do ensino de leitura e escrita que, até a época de publicação de suas primeiras pesquisas, organizava-se partindo da premissa de que a criança nada sabia sobre a língua até ingressar na escola. Na perspectiva assumida pelas autoras, a criança atua de maneira ativa no processo de aquisição da escrita, uma vez que “constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 7). A aquisição da escrita neste escopo teórico pode ser

interpretada como uma trajetória determinada, por meio de processos cognitivos universais.

A partir dessa concepção, Ferreiro e Teberosky (1999) analisaram, de modo longitudinal, o processo de aquisição da escrita de crianças pertencentes à classe baixa de uma primeira série e, de modo transversal, crianças de quatro a seis anos de diferentes classes sociais, partindo do pressuposto de que a aquisição da escrita “baseia-se na atividade do sujeito que, em interação com a escrita, procede aplicando a esse objeto esquemas de assimilação sucessivamente mais complexos, decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo” (AZENHA, 1996, p. 17). A criança atua de modo ativo, construindo diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita até chegar ao sistema alfabético (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Nesse processo, haveria uma gradação entre hipóteses icônicas e não-icônicas, já que:

a distinção desenho/escrita é fundamental na gênese na escrita, por aproximar a criança da lógica do sistema convencional da escrita, onde as formas dos grafismos não reproduzem nem a forma dos objetos, nem seus contornos ou colocação no espaço. Essa atuação ocorreria em níveis lineares rumo a uma progressão linear (AZENHA, 1996, p. 29).

Nessa perspectiva, a aquisição da escrita se organizaria em cinco níveis²: (a) Nível 1: escrever é reproduzir traços típicos da escrita, haveria, neste momento, dificuldade de distinção entre escrita e desenho. Nesse nível convivem grafismos separados, linhas curvas (abertas ou fechadas) e desenhos, ou mesmo a combinação desses. A interpretação vincula-se a intenção subjetiva do escritor, já que cada um interpreta sua própria escrita, porém não a dos outros;

(b) Nível 2: percebe-se, nesse nível, que para ler coisas diferentes (atribuir significados distintos) deve haver diferença objetiva nas escritas, seja pela quantidade ou variedade de caracteres utilizados pela criança para representar um dado objeto. Neste nível, os grafismos são mais próximos às representações de letras, e percebe-se uma preocupação na quantidade e variedade mínima de grafismos para escrever. Em um dos exemplos apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), o mesmo escrevente regis-

²Os níveis de aprendizagem da escrita foram explicitados em diferentes obras da autora, contudo em FERREIRO, TEBEROSKY (1999), os níveis são rigorosamente explicitados.

tra “Aron” que equivaleria a “sapo” e “Aorn” para representar “sapo”, portanto, percebe-se uma combinação de letras para expressar diferenças de significados, mantendo constante a quantidade e a variabilidade de letras, mas não uma sequência convencional;

(c) Nível 3: primeiro momento em que a criança começa trabalhar com a chamada hipótese silábica, momento no qual a criança passa a fazer correspondência entre signos/sinais gráficos e sonoros, utilizando um signo gráfico para representar uma sílaba. Para exemplificar, as autoras destacam um escrevente que para grafar “sapo”, registra “AO” (sa.po) e “PA”(ur.so) equivaleria a “urso”, ou seja, para cada grafia uma sílaba;

(d) Nível 4: passagem da hipótese silábica para a alfabética, momento de transição em que o escrevente reconheceria a exigência mínima de caracteres, ou mesmo o valor fonético para diferentes letras, tal como ao grafar “Susana” registra “SUANA”, portanto, uma oscilação entre o valor fonético “SU” e “NA” e o silábico “A” para registrar “SA” (exemplo das autoras);

(e) Nível 5: escrita alfabética, no qual a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Por exemplo, ao grafar “mesa”, instaura-se a dúvida quanto ao emprego de “s” ou “z”, (exemplo dado pelas autoras). Para Ferreiro e Teberosky (1999), esse seria o momento final da evolução da escrita, permanecendo ainda dificuldades próprias da ortografia. Os cinco níveis seriam percorridos pelas crianças de modo sucessivo e progressivo.

1.2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: LÚRIA (2001)

De modo semelhante, Luria (2001) dedica-se a estudar a aquisição da escrita, reconhecendo também que esse processo organiza-se em diferentes fases: pré-instrumental e instrumental, em que, na primeira não haveria uso dos símbolos como recurso mnemônico e na segunda, haveria o uso funcional desses símbolos. Em um de seus estudos, o autor dedica-se a análise de textos de um grupo de crianças de quatro a seis anos, alheias à influência escolar, uma criança escolarizada de nove anos e outra com deficiência cognitiva. Para tanto, a escrita foi apresentada às crianças como uma forma de resolver um problema: a tarefa de lembrar um determinado número de sentenças curtas e re-

lacionadas.

Para Luria (2001), a escrita infantil também sofre transformações ao longo da aquisição da escrita, com momentos de evolução e estabilidade não lineares, nos quais, cada fase deve ser interpretada à luz da lógica ou função psicológica subjacente ao gesto gráfico (AZENHA, 1996). Essa observação vincula-se aos pressupostos teóricos de Vygostky (1984), assumidos pelo pesquisador. As fases propostas nos estudos de Luria (2001), para a pré-história da escrita, compõem-se em: escrita imitativa, escrita topográfica e a escrita pictográfica.

Na primeira fase, imitativa, a criança produz rabiscos (linhas, riscos, círculos abertos ou fechados). O ato de escrever associa-se à tarefa de anotar uma palavra específica de modo intuitivo e imitativo (escrever como os adultos), já que escrever não é para recordar ou para representar algo, mas “um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2001, p. 149). Na segunda fase, denominada pelo autor de topográfica, a criança rabisca, e mesmo que os traços sejam iguais, os locais em que eram anotados no papel, funcionam como recurso útil para memorização, desde que o período seja curto, já que com o passar das horas ou dias, a mesma estabilidade não aconteceria, funcionando novamente como escrita imitativa. Na terceira fase (pictográfica), a escrita baseia-se na experiência com os desenhos infantis que funcionam como signos mediadores. O que distingue o desenho da escrita (pictográfica) é o uso instrumental desta, como símbolo, como mecanismo de expressão. A esse respeito, Luria destaca a dificuldade de se distinguir desenho de escrita pictográfica, cabendo para a resolução deste problema a análise do comportamento não escrito, tais como gestos, falas.

Segundo Luria (2001), na transição para a escrita convencional, as crianças registram letras isoladas para registro de conteúdos, ou seja, compreendem que podem usar signos para escrever, contudo, não entendem como fazê-lo. Assim, “algumas crianças neste estágio empregavam letras isoladas para registro de conteúdos, da mesma forma como eram empregados os rabiscos imitativos do estágio inicial” (AZENHA, 1996, p. 59). Portanto, a habilidade de escrever letras, para esse autor, não implica na sua compreensão.

Em síntese, para Luria, a pré-história da escrita da criança pode ser compreendida, num

primeiro momento, no qual a criança relaciona-se com a coisa escrita (rabiscos) sem compreender seu significado e repetindo gestos por imitação (escrita imitativa). Mais tarde, começa a fazer distinções, já que o signo adquire significado funcional em virtude do local em que foi inserido ou mesmo da forma (escrita topográfica e pictográfica). O domínio da escrita convencional sucede à utilização das letras, pois, inicialmente, a criança é capaz de reconhecer letras isoladas, sem, contudo, compreender o mecanismo integral do uso da escrita. Desse modo, ao longo do tempo, a criança efetua diferentes tentativas de elaboração da escrita, a partir das quais, posteriormente ao domínio exterior da escrita, ela chegaria à compreensão do seu sentido.

Em síntese, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Luria (2001) foram um importante avanço na maneira de analisar a aquisição da escrita, dado seu reconhecimento do conhecimento, antes negligenciado, de que a criança participa de diferentes experiências com a escrita muito antes de ingressar na vida escolar. A partir das contribuições desses autores, passou-se a observar as diferentes hipóteses de escrita empregadas pelos alunos ao longo do processo de aquisição da escrita, reconhecendo-os como sujeitos ativos da aprendizagem. As pesquisas de Ferreiro, no Brasil, tiveram um impacto muito grande sobre as práticas de alfabetização e sobre o discurso a respeito de como se deve alfabetizar. O abandono dos exercícios de prontidão e os silabários das cartilhas e a busca por novas formas de apresentação e tratamento do texto durante a alfabetização foram algumas dessas mudanças.

Todavia, alguns pesquisadores, como Abaurre et al. (1997) apontam fragilidades na perspectiva assumida por Ferreiro e Teberosky (1999), em especial, com relação à linearidade das etapas e a universalização do escrevente, uma vez que a psicologia genética preconiza um sujeito idealizado e universal, não havendo lugar para o episódico.

1.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM ALGUNS ESTUDOS DE ABAURRE

Uma concepção de aquisição da escrita diferente das apresentadas até aqui pode ser percebida nos estudos de Abaurre (1989; 1991; 1994), Abaurre et al. (1984; 1997; 2000) e Abaurre e Silva (1993), nos quais, a partir da

perspectiva linguística, compreende-se a aquisição da escrita como uma relação entre sujeito e linguagem. Nesses estudos, Abaurre e seu grupo³ analisam a escrita de crianças, observando os critérios de segmentação (ABAURRE, 1991; ABAURRE, SILVA, 1993), bem como operações de reelaboração (ABAURRE, 1994) e a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita (ABAURRE, et al., 1997, 2000; ABAURRE, 1996), destacando indícios considerados reveladores de uma “capacidade de reflexão sobre a própria linguagem, ou seja, no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas” (ABAURRE, SILVA, 1993, p. 01).

Nessa perspectiva, a aquisição da escrita é um processo não linear, não cumulativo, caracterizado por uma constante reelaboração, em que ganha relevo o papel do outro. Assume-se, nas pesquisas desse grupo, que “a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela relação com o OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição” (ABAURRE, et al., 1997, p. 41).

Para desenvolver suas pesquisas, Abaurre et al. (1997) partem de um modelo metodológico indiciário, proposto por Ginzburg (1989), a partir do qual analisam, na escrita infantil, indícios de que a criança estaria construindo conhecimento sobre a escrita. Interessa-se por “flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem” (ABAURRE, et al., 1997 p. 21). Para tanto, as autoras analisam dados considerados singulares, apagamentos, refações, reelaborações e reescritas que adquirem saliência para o sujeito, gerando um problema que ele busca resolver, mesmo que, muitas vezes, de forma episódica ou circunstancial.

Na perspectiva assumida por Abaurre et al. (1984), o processo de aquisição da escrita implica habilidades específicas, tais como manusear o lápis e o papel, desenhar as letras e refletir sobre as formas linguísticas e os elementos numa interação menos dinâmica que a realizada

³Maria Bernadete Marques Abaurre, no período de 1992 a 1997 participou de um projeto integrado de pesquisa “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”, financiado pelo CNPq e desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, contando com a participação das pesquisadoras Raquel Salek Fiad e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson. Alguns dos estudos realizados foram publicados no livro: *Cenas de Aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

com a linguagem oral. Dentre essas habilidades, encontra-se a necessidade de saber o que é uma palavra.

Abaurre (1991) destaca que os princípios que regulam a interrupção da cadeia fônica são distintos dos critérios de segmentação da escrita, em que é importante levar em consideração critérios prosódicos, sintáticos e semânticos, fato que pode conferir dificuldade às crianças no início da aquisição da escrita. E, para resolver essa dificuldade, as crianças “começam muito cedo a elaborar, embora inconscientemente, algum conceito de palavra da língua” (Id. Ibid., p. 204). Acrescenta ainda que o grau de percepção variará, dependendo de fatores como a idade, a condição socioeconômica e a organização interna do texto.

O principal mérito dos estudos de Abaurre (1989, 1991, 1994), Abaurre et al. (1984, 1997, 2000) e Abaurre e Silva (1993) pode ser observado no fato desses autores abrirem espaço, na linguística e no Brasil, para estudos que objetivem analisar a escrita de crianças, em momento de aquisição, não considerando aquilo que lhe “falta”, mas, buscando encontrar, no interior dessa escrita em constituição, critérios esquecidos pelos adultos letrados. Abaurre e seu grupo, ao olharem para os detalhes e discutirem uma metodologia para esse tipo de estudo, mostraram que comportamentos linguísticos episódicos não são resíduos, mas indícios da complexa relação sujeito-linguagem (ABAURRE, et al., 1995a).

1.4 AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CAPRISTANO

Por último, uma concepção de aquisição da escrita também relativamente diferente das apresentadas até aqui pode ser encontrada em Capristano (2007b). Ancorada em estudos de Lemos (1999, 2002) acerca da aquisição da fala, a autora compreende o “processo de aquisição da escrita como, um processo marcado por diferentes *movimentos* e/ou *posições* da criança na linguagem em sua modalidade escrita” (CAPRISTANO, 2007b, p. 78). Assim, as mudanças ocorridas na escrita infantil, ao longo do processo de aquisição da escrita, não são observadas como evidências de desenvolvimento ao longo de estágios, nem como evidências de construção individual de conhecimento da criança, mas sim como “*movimentos de subjetivação*, ou mais propriamente, movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico assumiria a posição

de sujeito da (sua) escrita, sendo capturado por ela” (Id. Ibid., p. 79, grifos da autora).

Em analogia ao proposto por Lemos (1999, 2002), de que as mudanças na fala da criança não se tratam de acúmulo ou índice de conhecimento, Capristano (2007b) propõe que, no processo de aquisição da escrita, podem ser observadas flutuações que não apontam para desenvolvimento, mas sim mudanças de posição da criança na língua.

Investigando, em especial, a segmentação gráfica, a autora encontra três tipos de flutuação que sinalizariam três posições da criança na língua em seu modo de enunciação escrito. O primeiro tipo refere-se à convivência de registros de espaços em branco, aparentemente, convencionais e registros que ocorrem em textos refratários a uma interpretação. Esses momentos representariam a escrita submetida à escrita do outro, já que não parecem ser os parâmetros convencionais os seus motivadores. O segundo tipo relaciona-se a momentos em que, na escrita da criança, aparecem “acertos” e “erros” que deslizam por possibilidades da escrita. Esse segundo tipo de flutuação é interpretado como sinal da segunda posição, em que a escrita da criança está submetida ao funcionamento da língua. O terceiro tipo relaciona-se com a terceira posição, temos as *rasuras* (apagamentos, escritas sobrepostas, inserções, dentre outros) em que a escrita da criança parece submetida à observação da própria criança. A *rasura* é compreendida como marca de um momento em que a criança reconhece diferença entre sua escrita e a escrita do outro.

A partir das contribuições teóricas de Capristano (2007a, 2007b), a aquisição da escrita não pode ser considerada, um percurso de desenvolvimento, mas sim uma mudança da relação sujeito/linguagem “a qual envolve o *outro* como uma instância representativa da linguagem, a *escrita* na complexidade de seu funcionamento (heterogêneo) e a criança enquanto *sujeito* escrevente” (CAPRISTANO, 2007b, p. 80, grifos da autora). Essa composição trina pode ser interpretada como: (a) sujeito, como posição de sujeito, historicamente constituído pelo *outro*; (b) o *outro* se vincula a instância representativa da linguagem, que pode ser *outro* registro discursivo, *outra* modalidade ou *outro* enunciado (AUTHIER-REVUZ, 2004), logo, “outro lugar de escrita” diferente da escrita “própria”; e, por fim, (c) a escrita em seu funcionamento constitutiva-

mente heterogêneo (CORRÊA, 2004).

Nessa forma de conceber a aquisição da escrita, essa prática é reconhecida como prática social, em que sua forma constitutiva entrelaça o oral e o escrito, por isso heterogeneidade da escrita e não na escrita (CORRÊA, 2004). Capristano (2007b), seguindo os passos de Corrêa (1997b, 2004, dentre outros), distancia-se, portanto, do ideário de que haveria escrita e fala puras e de que representações escritas, que parecem calcadas na oralidade, seriam fruto da interferência da fala na escrita. Essas filiações (LEMOS, 1999, CORRÊA, 2004) permitem a Capristano (2007a, 2007b) analisar a escrita, em momento de aquisição, como um processo descontínuo, no qual a criança, ao longo do tempo, vai sendo capturada pela representação da escrita convencional, sem, contudo, delimitar começo ou fim, já que, a todo o momento, deixando marcas ou não, o escrevente lida com o hibridismo constitutivo da escrita e busca características orais e letradas para resolver os conflitos com os quais se depara.

Em nossa pesquisa, não nos dedicamos ao estudo da aquisição da escrita como um todo, mas, sim, a uma parte desse processo, que se refere ao modo como as crianças vão, ao longo do tempo, construindo a noção de palavra. Distanciamos-nos dos estudos cognitivistas, que compreendem a aquisição da escrita como processos cognitivos universais, bem como dos estudos que se ancoram na relação sujeito/linguagem, mas reconhecem a aquisição da escrita como domínio ativo do sujeito sobre um saber. Apropriamos-nos dos estudos de Capristano (2007a, 2007b) que entendem a relação sujeito/linguagem como mudanças de posição do sujeito na linguagem, uma *captura* pelo funcionamento da língua (LEMOS, 1999), que aponta possibilidades “abertas”, inerentes à língua, frutos do trânsito pelas práticas orais e letradas.

Desse modo, a partir do delineamento da concepção de aquisição da escrita assumida neste estudo, discutiremos na próxima seção a aquisição da escrita sob a perspectiva da alfabetização, dada a relação íntima, no Brasil, entre esses dois processos.

2. ALFABETIZAÇÃO: A AQUISIÇÃO DA ESCRITA VISTA DA PERSPECTIVA DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Desde o final do século XIX, em especial

a partir da proclamação da República, a educação no Brasil ganhou destaque como uma das “utopias da modernidade” (MORTATTI, 2006), período em que a escola consolidou-se como lugar institucionalizado para a organização das novas gerações, a fim de garantir a modernização e o progresso do novo Estado (MORTATTI, 2006). Nesse contexto, o conhecimento acerca da leitura e da escrita, até então restritos a poucos, tornou-se obrigatório, por meio de uma escola obrigatória, laica e gratuita, responsável pelo ensino sistematizado da leitura e da escrita.

A partir da década de 80, o discurso sobre a alfabetização voltou-se para as abordagens cognitivas, fundadas, sobretudo, na psicologia genética de Piaget e nas contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Nessa perspectiva, destacavam-se os estágios de compreensão da natureza simbólica da escrita, enquanto outras perspectivas eram desconsideradas. Uma das perspectivas que é, segundo Soares (2011), pouco desenvolvida no Brasil é a chamada “perspectiva sociolinguística”. Nela, a alfabetização é considerada “um processo relacionado com os usos sociais da língua”, portanto, vinculada aos diferentes usos da língua e nas diferenças dialetais, levando-se em consideração, por exemplo, o diferente processo de alfabetização de crianças que convivem com falantes de um dialeto próximo da língua escrita e daquelas de classes populares que dominam em geral um dialeto distante da língua escrita (SOARES, 2011).

Para Mortatti (2010, p. 329), alfabetização pode ser compreendida como “processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”. Já para Soares (2011, p. 16), a alfabetização pode ser compreendida como “um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Ou seja, o conceito definido por Soares (2011) pressupõe tanto o processo de representação grafema/fonema, como o de compreensão de significados.

Essa mesma autora assevera, citando Silva (1981), que, do ponto de vista linguístico, o processo de alfabetização tem sido considerado um processo de transferência da sequência temporal da fala, para a sequência espaço-direcional da escrita (sonora para gráfica), rumo ao domínio progressivo de regularidades e irregula-

ridades ortográficas (SOARES, 2011).

De modo geral, ser alfabetizado tem sido sintetizado como “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 20), atendendo às diferentes demandas sociais de uso da leitura e da escrita. Contudo, essa concepção de alfabetização como processo individual de aprendizagem de habilidades, na opinião de Tfouni (2010a), é um mal entendido, pois parece conceber que alfabetização vincula-se a objetivos instrumentais e seria algo que chegaria a um fim.

De modo diferente, Tfouni (2010a) assume que o processo de alfabetização não tem um fim, já que a sociedade está em constante mudança, imprimindo aos falantes e escreventes diferentes demandas. Haveria então, nessa concepção, graus ou níveis de alfabetização. Para Tfouni (2010a), haveria duas formas de entender a alfabetização: uma ligada ao processo de aquisição individual de habilidades necessárias para a escrita e a leitura; outra ligada aos processos representativos de objetos diversos. Na primeira concepção, Tfouni (Id. Ibid.) afirma que alfabetizar existe como prática escolar centrada na aprendizagem de habilidades e domínio de regras de um determinado código sonoro transcrito para unidades gráficas, em que se ignoram as práticas sociais de leitura e escrita. Na segunda, a alfabetização é observada como processo de representação que evolui, privilegiando-se o seu processo de simbolização, portanto, vinculado fatores sociais e culturais presentes na sociedade. Nessa concepção, a escrita, não é tomada como independente da oralidade, mas sim “interdependente, isto é, ambos os sistemas [escrito e oral] influenciam-se igualmente” (TFOUNI, 2010a, p. 21), já que ambos são inerentes à língua.

Em consonância com as considerações apresentadas sobre alfabetização, neste estudo a alfabetização é concebida como processo de aprendizagem da escrita, vinculado às práticas sociais (orais e letradas) com as quais o escrevente convive. Essa percepção permite-nos compreender que as produções textuais de alunos, em momento de alfabetização, emergem de um momento institucionalizado de sistematização da escrita, denominado no Brasil de período de alfabetização. Contudo, o processo de alfabetização é contínuo, já que as demandas sociais de usos da escrita e da leitura, constantemente, sofrem mudança. E, nesse processo

de mudança, o escrevente, para atender as essas demandas, lança mão não só de suas experiências oriundas das práticas sociais (letradas e orais) instituídas pela escola, mas também de outras experiências, oriundas das práticas sociais (letradas e orais) das quais participa em outras instituições (igreja, família etc.). Ao considerarmos para o estudo da aquisição da escrita as práticas sociais emerge o conceito de letramento, a ser abordado na próxima seção.

3 LETRAMENTO: A AQUISIÇÃO DA ESCRITA VISTA DA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS SOCIAIS

No Brasil, o conceito de letrado era tradicionalmente vinculado à erudição e a conhecimentos literários do indivíduo. No entanto, na segunda metade da década de 1980, estudos de autores como Kato (1989), deram um novo sentido a letrado, ao vinculá-lo aos efeitos da escrita na sociedade, bem como ao conceito de alfabetização. Na educação, passou-se a discutir que, embora alguns indivíduos tivessem capacidade de ler e escrever (logo, eram alfabetizados), nem todos viviam em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, pois nem todos haviam incorporado os usos da escrita e da leitura, usos esses reconhecidos como *letramento* por Soares (2012). Assim, o “novo” conceito visou a estabelecer um estatuto teórico diferente aos modos de conceber alfabetização no Brasil.

Para Soares (2012), a existência de uma palavra específica para o conceito de letramento “significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (Id. Ibid., p. 58). Contudo, a mera existência de um vocabulário próprio para o fenômeno não garante, na prática, sua compreensão, uma vez que o processo de letramento é estudado por diversos autores, com diferentes objetivos metodológicos, o que faz esse conceito admitir distintas conotações, que guardam, no entanto, certas regularidades.

Street (1989) sistematiza o conceito de letramento em duas perspectivas, denominadas modelo autônomo e modelo ideológico. Enquanto Soares (2011, 2012) reconhece duas dimensões (a individual e a social) e Tfouni (2010a) duas perspectivas (a-histórica e histórica). Es-

sas sistematizações podem ser consideradas relacionadas, mas não são coincidentes (o modelo autônomo equivaleria à dimensão individual e à perspectiva a-histórica, enquanto o modelo ideológico, à dimensão social e à perspectiva histórica), já que os objetivos teóricos e metodológicos dos autores são distintos⁴. Neste trabalho, as entenderemos como equivalentes.

O *modelo autônomo* pressupõe o letramento como atributo pessoal, ou seja, a capacidade de o indivíduo ler e escrever um determinado tipo de material escrito. É coerente dizer que esse modelo está muito próximo ao conceito de alfabetização, por considerar a leitura e a escrita desconectadas do contexto cultural e social nas quais elas ocorrem. Entre as características do modelo autônomo, destacam-se: (a) a correlação entre desenvolvimento cognitivo e aquisição da escrita; (b) a dicotomização oralidade e escrita; (c) a atribuição de poderes intrínsecos à escrita e ao grupo que a possui.

Com relação à primeira característica, a partir de uma visão etnocêntrica, aquisição da escrita seria condição *sine qua non* para as pessoas desenvolverem determinadas capacidades cognitivas. Com isso, os alfabetizados seriam classificados como “racionais” e os não alfabetizados como “emocionais”. Essa tendência vincula-se ao “mito da alfabetização”, já que confere “poderes” à ela, ao invés de observar as diferentes formas de resolução de problemas utilizados pelos indivíduos não alfabetizados e alfabetizados.

A segunda característica conferida ao modelo autônomo (a dicotomização da oralidade e da escrita) pressupõe ser a modalidade de enunciação escrita, um produto completo em si mesmo (ROJO, 1995), cujo funcionamento interno é independente, em oposição à oralidade, sempre dependente do interlocutor e do contexto situacional. Entende-se, pois, que “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem” (ROJO, 1995, p. 22). Além disso, a capacidade de ler e escrever ganha vantagem sobre a “pobreza da oralidade” (GNERRE, 1998, p. 45).

Por fim, a terceira característica (a atribuição de poderes intrínsecos à escrita), confere

à escrita o estatuto de tecnologia essencial para o potencial humano, pois seria a partir dela que o homem se tornaria ciente e capaz de solucionar problemas. Portanto, característica bastante vinculada à primeira, que preconizava distinção entre sociedades orais e escritas, atribuindo a esta uma hierarquia cognitiva superior em função daquela.

Além dessas características, já bastante criticadas pelos estudiosos mais modernos do letramento, devem-se considerar os efeitos do modelo autônomo de letramento para a escola e/ou para o processo de ensino aprendizagem. A aceitação dessa forma de compreender o letramento pode levar o professor a desconsiderar a bagagem sociocultural de seu aluno, bem como seu conhecimento anterior, sua origem sócio-histórica, ou seja, seu grau de letramento, o que configuraria uma “violência simbólica” por não permitir a “passagem necessária dentro do processo de subjetivação e representação de si ao aluno”, conduzindo a um massacre de identidades (TFOUNI, 2011, p. 21). Muitas vezes, ainda, conduz a realização de práticas textuais escolares descontextualizados e mecânicas, embasadas na concepção de que escrever e falar são duas atividades dissociadas (GNERRE, CAGLIARI, 1985). Para Tfouni (2011, p. 16), esse tratamento levanta uma barreira entre as práticas escritas e as orais, criando, por sua vez, um indivíduo dividido, que não consegue ocupar a posição de escritor.

Para opor-se a essa concepção, o modelo de *letramento ideológico* vincula a concepção de alfabetização às práticas de letramento plurais, oriundas de aspectos sociais e culturais (STREET, 1989). Assume-se que todos os sujeitos são letrados (TFOUNI, 2010b), pois o letramento não se restringe às técnicas e habilidades de uso da leitura e da escrita, mas sim emerge no interior de “práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola” (TFOUNI, 2010b, p. 220).

Nessa perspectiva, consideram-se as formas que as diferentes práticas de leitura e escrita assumem em diferentes contextos sociais, mostrando que essas práticas dependem das instituições sociais que as propõe e anulando, por consequência, a teoria da grande divisa. Conforme destacam Tfouni e Assolini (2008), conceber o letramento em sua dimensão histórica e social leva a considerar as diversas práti-

⁴Em virtude dos objetivos do presente estudo, não nos dedicaremos à explicitação teórica sobre essas distinções, mas sim a implicação do conceito de letramento para a aquisição da escrita.

cas escritas e orais e, também, em que medida o sujeito pode ocupar a posição de autor nessas práticas, função que independe da alfabetização. Todavia, muitas vezes, na escola, a manifestação da autoria por sujeitos não alfabetizados não é reconhecida, tais como no exemplo apresentado pelas autoras, em que o docente diz: “não adianta ficar *contando história, tem que escrever no caderninho* podem dar uma *olhadinha nos exemplos que a tia vai colocar na lousa*, quem não está conseguindo pode ver como o P.A. fez a redação dele, que ficou muito linda” (TFOUNI, ASSOLINI, 2008, grifos nossos). Atitudes como essa não permitem que o escrevente assuma a posição de autor, mas sim, decalque produções textuais sem manifestar o seu dizer.

Na perspectiva ideológica de letramento, o significado da escrita depende do grupo social em que ela é praticada. Portanto, nessa visão, não se parte da perspectiva de um determinado grupo (que utiliza a escrita), analisando os demais em relação à ausência de características presentes no grupo considerado “modelo”. Em consequência, as modalidades de escrita e oralidade não são consideradas puras e homogêneas, uma vez que “tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral” (TFOUNI, 2010a, p. 42).

Ao discutir quais as diferenças entre alfabetização e letramento, Tfouni (2010a, p. 11-12) entende existir entre esses conceitos uma relação de produto e processo. Para a autora, o primeiro reside na “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” e o segundo conceito focaliza os aspectos socio-lógico-históricos da aquisição da escrita. Enfim, estudos sobre letramento, na verdade, procuram “estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura[m] ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas” (TFOUNI, 2010a, p. 12).

Como vimos na seção anterior, a alfabetização focaliza a aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos. O letramento – entendido a partir do modelo ideológico –, de modo diferente, preocupa-se com os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, como quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada ou mesmo

como caracterizar grupos não alfabetizados que vivem em sociedades letradas (TFOUNI, 2010a). Portanto, os estudos sobre letramento que partem de uma perspectiva ideológica não se restringem aos grupos alfabetizados, bem como não pressupõem a existência de um letramento “grau zero” ou “iletramento”, mas sim “graus de letramento” (TFOUNI, 2010a). Sobre isso, Corrêa (2001, p.139) destaca: “considerar letrado o indivíduo que teve contato indireto com a escrita tem a vantagem de permitir pensar numa dimensão em que se podem imprimir diferentes graus de acesso de letramento”.

Corrêa (2001) propõe a anterioridade do letramento à alfabetização, a partir de uma noção ampla de letramento que valoriza as habilidades dos indivíduos que, mesmo sem acesso à alfabetização ou às práticas de leitura e escrita canônicas, também “fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural” (CORRÊA, 2001, p. 141). A partir dessa concepção, infere-se que “é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito, ambos como se sabe, manifestação de uma única e mesma língua” (CORRÊA, 2001, p. 142). Portanto, os enunciados produzidos por crianças e adultos privados de práticas canônicas de leitura e escrita não podem ser tratados, por exemplo, como tentativas inadequadas à situação de uso, mas devem ser considerados frutos das diferentes práticas sociais orais e/ou letradas da comunidade em que o escrevente vive.

A partir dessas contribuições, nesta pesquisa, reconhecemos o letramento a partir do modelo ideológico, que nos permitirá conceber as diferentes relações que as crianças mantêm com a escrita. Além de olhar para suas produções textuais não como representações incautas de um escrevente em constituição, mas, sim, como marcas de um sistema em construção, que indicaria o trânsito do sujeito aprendiz pelos diferentes modos de enunciação da língua (ABAURRE, et al., 1997; CAPRISTANO, 2007b), ou seja, um material que, em seu cerne, é híbrido, cujas características orais e escritas convivem e motivam, em alguns momentos, conflitos inerentes às características do nosso sistema linguístico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caráter bibliográfico visamos a reunir os conceitos de *aquisição da escrita, alfabetização e, letramento* explicitando como os autores tem se dedicado a concebê-los e qual a importância desses para o ensino de língua materna. No decurso das discussões, esperamos ter deixado claro que diferentes autores, com diferentes perspectivas teóricas conceberam diferentes características à aquisição da escrita. Cada uma delas pressupõe um tipo de olhar sob o processo de aquisição da escrita. Embora todas sejam válidas assumimos que, uma concepção de aquisição da escrita, tal como de Capristano (2007b) pressupõe o reconhecimento da complexidade da relação sujeito/ linguagem, e, sobretudo a vinculação dessa relação com as diferentes práticas sociais de uso da fala e da escrita, com as quais o escrevente convive.

Sob esse viés a alfabetização na sua dimensão social, é compreendida como um fenômeno cultural, que congrega um “conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2011, p. 30), portanto, uma prática sócio-histórica, que ganha diferentes relevos para diferentes sociedades (TFOUNI, 2010a). Vê-se, assim, que essa noção de *alfabetização* está ligada a uma forma de conceber *letramento*: aquela que o entende, ideologicamente, como toda experiência com a linguagem escrita, logo, anterior ao processo de alfabetização, que influencia indivíduos alfabetizados ou não alfabetizados. Ao concebermos letramento em sua dimensão ideológica, consideramos escrita e fala como práticas que se entrecruzam e que ganham relevo de acordo com as instituições sociais que as propõem (TFOUNI, ASSOLINI, 2008). Com base nessa concepção, acreditamos poder olhar para a escrita infantil, a partir das diferentes relações estabelecidas entre a criança e a (sua) escrita e ver, nos enunciados escritos infantis, a circulação das crianças por práticas orais e letradas social e historicamente construídas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Hipóteses iniciais de escrita: evidências da percepção por pré-escolares de unidades rítmico/entonacionais na

fala. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 4., **Anais...** 1989.

_____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, v. 11, 1991, p. 203-217.

_____. Índícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, p. 367-372, 1994.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996. p. 111-78.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**, São Paulo, v.1, p. 89-102, 1993.

ABAURRE, M. B. M. et al. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 6, a. 4, 1984.

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M.; et al. Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. **Educação em Revista**, n. 31, p. 135-151, 2000.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CAPRISTANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: M. Fontes, 2007a.

_____. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. ... f. Tese (Doutorado Linguística Aplicada, Instituto

de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: M. Fontes, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: M. Fontes, 1998. p. 35-99.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1989.

LEMOS, C. T. G. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II. Campinas: Relatório FAPESP, 1999.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: UNICAMP-IEL, v. 42, p. 41-70, 2002.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação,

2006.

ROJO, R. **Os significados de letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, C. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

TFOUNI, L. V. ASSOLINI, F. E. Interpretação autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 2008.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Letramento Mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**, 2010b. p. 217-228.

_____. (Org.) **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VYGOSTKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

ADQUISICIÓN DE LA ESCRITA Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y LETRADO EN LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y EDUCACIONALES

RESUMEN: Este estudio ha objetivado comprender como los conceptos de adquisición de la escrita, alfabetización y letrado han sido analizados en los estudios vinculados a la educación y a la lingüística. Para ello, se ha recurrido a una investigación bibliográfica anclada en los principales autores que se dedicaron a elucidar esos procesos, sea por el bias educacional o lingüístico. Se puede percibir que el proceso de adquisición de la escrita no es concebido de forma uniforme entre los investigadores, siendo fundamental que los docentes sepan cual perspectiva teórica están filiados, lo que producirá consecuencias en el proceso de alfabetización en Brasil, vinculado a la enseñanza institucionalizada, sino podrá llevar en consideración las diferentes prácticas de alfabetización con la cual el sujeto convive.

MACHADO, T. H. S.

PALABRAS CLAVE: Adquisición de la Escrita; Alfabetización; Letrado.