



Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização  
nos Países de Língua Portuguesa  
ISSN: 1980-7686  
suporte@mocambras.org  
Universidade de São Paulo  
Brasil

Bona JOSEFI, Ângela Helena  
Leitura e escrita: como a escola tem ensinado?  
Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. V, núm. 10,  
março-agosto, 2011, pp. 181-201  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87918641015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

## **Leitura e escrita: como a escola tem ensinado?**

## **Reading and writing: how has the school been teaching?**

## **Lecture et écriture: comment l'école enseigne?**

Ângela Helena Bona JOSEFI

### **RESUMO**

O presente trabalho discute questões relacionadas aos assuntos frequentemente abordados pela mídia, com suposições acerca das causas do, assim chamado, fracasso no ensino da leitura e da escrita em escolas brasileiras, que acusam o Construtivismo como o vilão desse cenário, e apontam o retorno a práticas tradicionais como forma de superação do problema. O estudo realizou-se no contexto de discussões pedagógicas com professores alfabetizadores participantes de um projeto extensionista de formação continuada, e pautou-se pela busca de esclarecimentos sobre os reais motivos das dificuldades apresentadas por alunos da Educação Básica, no que se refere à leitura e à produção de textos. A investigação valeu-se de entrevistas individuais, reuniões com professores e análise de textos dos alunos, e revelou que o problema está ligado a práticas alfabetizadoras inadequadas, decorrentes de um entendimento equivocado das propostas construtivistas.

**Palavras-chave:** alfabetização; ensino-aprendizagem da escrita; interação.

### **ABSTRACT**

The current work discuss questions related to issues frequently approached by the media, with suppositions about the causes of the fail in reading and writing' education at Brazilian schools, that points Constructivism as the scenery's villain, and show the traditional practices" return as a way to overcame the problem. The research was released in a contexto f pedagogical arguing with literacy teachers incide and extension project of progressive graduation, and it was guided by the search for clearings about the real motives for difficulties presented by students from Basic Education, when it comes to reading activities and text producing. The investigation was based in individuals interviews, meetings with professors and student's texts analyses, and revealed that the problem is

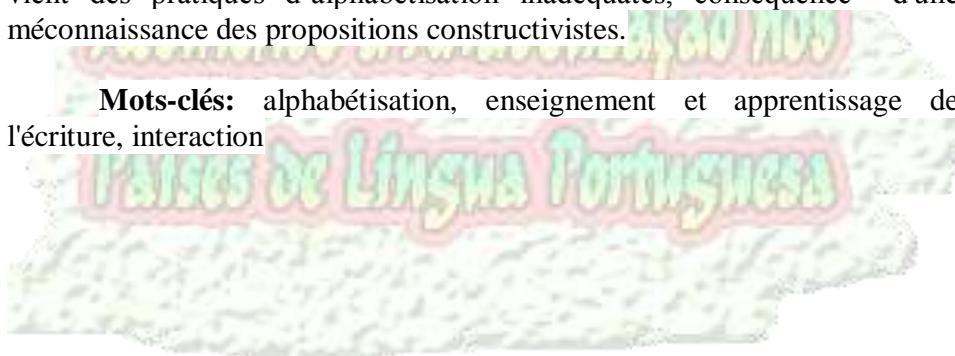
connected to inadequate alphabetic practices, which are the result of a equivocated understanding of the constructivist proposals.

**Key-words:** writing teach-learning; interaction; literacy.

## RÉSUMÉ

Ce travail met en question des sujets fréquemment discutés dans les médias, avec des suppositions sur les causes du, soi-disant, échec de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les écoles au Brésil, selon lesquelles le constructivisme serait le vilain de ce scénario et le retour aux pratiques traditionnelles serait un moyen de surmonter le problème. L'étude a été réalisé dans le cadre de discussions pédagogiques avec des enseignants en alphabétisation qui participent à un projet d'extension universitaire de formation continue, guidé par la recherche d'éclaircissements des vraies raisons des difficultés présentées par des étudiants de l'enseignement fondamental, en ce qui concerne la lecture et la production de textes. L'investigation a été basée sur des entretiens, des réunions avec les enseignants et l'analyse des textes des élèves. Elle a révélé que le problème vient des pratiques d'alphabétisation inadéquates, conséquence d'une méconnaissance des propositions constructivistes.

**Mots-clés:** alphabétisation, enseignement et apprentissage de l'écriture, interaction



### 1. Breves considerações sobre a alfabetização como processo de letramento

Há muito se discute sobre a alfabetização como um processo que vai além da simples habilidade de decodificação e codificação da escrita, mas quando as estatísticas educacionais apontam para resultados insatisfatórios do ensino, mostrando que grande parte da população de estudantes apresenta sérios problemas no que se refere à leitura e à escrita, tende-se a atribuir às inovações educacionais, às novas concepções e

propostas de alfabetização, fundamentadas em teorias construtivistas sobre o conhecimento, a responsabilidade por tal situação, e, em alguns casos, chega-se a propor o retorno às práticas pedagógicas tradicionais como forma de solução. Em face desse cenário, as questões que nos propusemos para o estudo que resultou neste trabalho, foram assim definidas: As práticas alfabetizadoras baseadas em concepções construtivistas de ensino-aprendizagem são causadoras do dito fracasso dos estudantes, no que se refere à capacidade de ler e escrever, nas escolas brasileiras? O retorno às práticas propostas nas velhas cartilhas de alfabetização seria o caminho para superar o problema?

O estudo ocorreu no âmbito de um projeto de formação continuada de professores alfabetizadores, e será relatado mais adiante, já que o que nos importa aqui, é que nos dediquemos às considerações a que nos propusemos neste item, no intuito de embasar as discussões posteriores.

A preocupação com os índices de fracasso escolar tem levado educadores a reflexões sobre como tem sido conduzido o processo de alfabetização nas escolas, e tem desencadeado discussões acerca das diferentes concepções sob as quais se desenvolveram (ou se desenvolvem) as práticas alfabetizadoras. Diversos estudos mostram que durante muito tempo o ensino da leitura e da escrita foi entendido como transmissão do saber, como treino mecânico de habilidades ou como mera facilitação. Esse entendimento fundamenta-se, respectivamente, nas concepções tradicional, estruturalista e inatista de linguagem e de ensino-aprendizagem, sendo que a alfabetização, nesse sentido, é vista como mera aquisição do código escrito.

Nessa percepção, "[...] a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula" (BRAGGIO, 1992, p.11). Como consequência disso, por um lado, as crianças aprendem a "ler" os textos das cartilhas ou

dos livros de alfabetização na escola, mas, por outro, não conseguem operacionalizar a leitura em sua vida cotidiana, e apresentam sérias dificuldades para compreender os textos que circulam socialmente, porque aquilo que aprendem e a forma como aprendem não tem ligação com as práticas sociais de leitura e escrita, dada a ausência de significado das atividades escolares. Assim sendo, é possível dizer que, em muitas escolas, ainda se trabalha com a linguagem descontextualizada, que fica à margem do processo social.

Estudos nas áreas da Linguística e da Pedagogia, não recentemente, apontaram para a necessidade de uma nova concepção de alfabetização, que abrangesse as questões do cotidiano, ou seja, do uso e do funcionamento da linguagem escrita no universo em que o educando vive, que ultrapassasse os limites da estruturação: a alfabetização vista como "um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos, inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada" (GARCIA, 1992, p.10). Nessa visão, na escola, é possível dar continuidade ao processo de alfabetização que a criança iniciou muito antes de entrar nesse ambiente, de forma contextualizada, para que ela possa melhor compreender o fenômeno linguístico escrito.

Emergem, a partir disso, estudos sobre o letramento, entendido como a condição que assume o indivíduo que se utiliza da leitura e da escrita para posicionar-se e para agir no seu contexto social. Dessa forma, a alfabetização não pode mais restringir-se ao exercício de aprender a codificar e decodificar a escrita, já que é preciso compreendê-la no seu processo histórico e no seu contexto de funcionamento. Se o indivíduo - alfabetizado ou não – está inserido em uma comunidade que adota um sistema de escrita, é possível afirmar que o termo “letramento” não se aplica apenas às pessoas alfabetizadas, uma vez que, mesmo os não alfabetizados, convivem na sociedade letrada e, do seu modo, conseguem “ler” a sua realidade e tomar decisões no seu dia-a-dia. Isto permite dizer que não

existe sujeito iletrado<sup>1</sup>. É claro, entretanto, que o domínio da leitura e da escrita torna o sujeito mais forte, no que diz respeito ao exercício pleno da sua cidadania, uma vez que lhe possibilita o acesso a bens culturais por elas veiculados.

Vale dizer, então, que alfabetizar sob a perspectiva do letramento, requer a expansão dos usos da escrita para além dos muros da escola. “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu [...] da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.” (TFOUNI, 1995, p.30).

A escrita, na escola, é construída numa relação tutorial, ou seja, o adulto letrado é quem domina o código, sendo ele que orienta, dirige o processo. Mas isto não significa dizer que as crianças que estão aprendendo não possuam um conhecimento sobre o que seja ler e escrever. Muitas vezes o problema, no contexto escolar, está no fato de se falar ou fazer coisas que as crianças não compreendem. Isso se dá pela razão de se ter como ponto de partida as próprias perspectivas, os próprios conceitos, e de não se partir da visão dos alunos sobre o objeto de conhecimento, para ensinar-lhes, e, em muitos casos, não se conhece sequer os conceitos que eles têm da situação estudada. Na seqüência abordaremos sobre como a alfabetização deve acontecer levando-se em conta os conceitos que a criança possa ter sobre a escrita e as hipóteses que elabora quando tenta escrever.

Numa atitude crítica, estudar sobre o processo de letramento inclui investigar sobre como interage com a escrita quem é alfabetizado e quem não é alfabetizado, e vive numa sociedade letrada. Todas as sociedades que adotam um sistema de escrita, têm, consequentemente, sujeitos letrados, que interagem com a escrita ali existente, o que resulta em um posicionamento diante dela. Cabe à escola sistematizar o conhecimento

---

<sup>1</sup> Iletramento entendido como ausência de leitura e escrita no âmbito individual.

socialmente vivenciado, proporcionando aos alunos atividades mais ligadas ao domínio da leitura e da escrita no seu contexto de funcionamento. Isso requer uma compreensão da alfabetização no seu sentido amplo.

## **2. A alfabetização na concepção interacionista de linguagem (ou sob a perspectiva do letramento)**

Durante muito tempo, os educadores, baseados em concepções estruturalistas/mecanicistas de linguagem e de ensino-aprendizagem, defendiam o ensino do abecedário, das famílias silábicas e da associação de letras para a composição de palavras e frases, como se somente daí dependesse a aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, recentemente, muitos equívocos aconteceram na tentativa de se “aplicar” teorias de abordagem construtivista, sem a devida compreensão do seu significado e das implicações práticas delas decorrentes, ocorrendo casos de mero espontaneísmo, de tal forma que se chegou a resultados alarmantes de fracasso escolar.

Sabe-se, como já mencionado, que o processo de construção da língua escrita, pela sua complexidade, exige muito mais do que algumas técnicas e/ou treinos mecânicos, e que a capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e do modo como ela é usada no meio social. Dentre outras, as teorias construtivista e histórico-cultural (também conhecida, no Brasil, como sócio-interacionista), elaboradas, respectivamente, por Piaget e Vygotsky, iluminam a reflexão sobre o processo de alfabetização, na perspectiva a que estamos nos referindo. Não desconhecemos as diferenças teóricas de ambos e os contextos sócio-históricos em que produziram suas teorias, mas somente pretendemos indicar os pontos de concordância mais gerais dessas duas teorias, que contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem,

neste caso, da escrita e da leitura.

Para Piaget (1987), a criança é vista como sujeito ativo no processo de aprendizagem, que interage com os outros e com os objetos de conhecimento, num processo permanente de estruturação/reestruturação de esquemas mentais.

Para Vygotsky (1988), o homem constitui-se na sua relação com os outros, o que implica entender que ele (o homem) não possui nada pronto. Nesse sentido, o conhecimento se dá pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior e desenvolve-se num processo histórico, sendo que a aprendizagem ocorre por uma mediação social, em que a linguagem assume papel predominante.

Muitos são os estudos que, atualmente, fundamentam-se nos princípios teóricos desses dois pesquisadores, resultando em abordagens que contribuem para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como espaço de interação e, consequentemente, de elaboração significativa de saberes. É nesse intuito que nos propusemos refletir sobre a alfabetização numa perspectiva interacionista, buscando perceber, principalmente, o papel mediador do professor nesse processo.

## **2.1. A interação como princípio para a aprendizagem da escrita e da leitura.**

Segundo Benveniste (1982), pela linguagem, ocorre a ação de um indivíduo sobre o outro, o que promove a interação. Daí, a importância da fala nesse processo.

Na interação criança/adulto, este modifica a sua fala quando se dirige à criança (fala mais devagar, usa tons mais variados, estruturas mais simples, repetições, paráfrases, etc.) no intuito de adaptar-se ao nível do seu interlocutor. Desse modo, é possível entender que a criança vai aprendendo, construindo a gramática numa conversação facilitada, e adquire uma língua

num processo de troca constante com o adulto, e não simplesmente ouvindo e imitando.

Segundo a visão interacionista, a aquisição da linguagem resulta da interação entre o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida por ele em conjunto com um interlocutor que possui o domínio da língua. Nesse processo, a criança vai testando suas “iniciativas verbais” através do seu relacionamento com os outros.

Podemos dizer, então, que as crianças elaboram hipóteses a respeito da linguagem e, na medida do seu uso, vão conferindo as representações que vão “dando certo” e construindo a própria competência interlocutiva.

Entender e trabalhar a linguagem, numa visão interacionista, implica partir do princípio de que a ação sobre o mundo para transformá-lo está diretamente ligada ao conhecimento e à própria vida humana. O homem, pelo trabalho, cria meios para produzir sua existência. Nesse sentido, a linguagem como instrumento pelo qual o homem se relaciona para realizar atividades em determinadas situações, com certos objetivos, constitui-se como “trabalho humano”, o que determina o caráter interativo da atividade verbal.

Nesse entendimento, afirma Richter (2000), a linguagem se desdobra em três dimensões indissociáveis: forma, função e estratégia. A opção por um ensino baseado na gramática tradicional, por exemplo, só daria conta da primeira dessas dimensões e não serviria para levar o aluno à competência no uso da língua. Ora, o uso da língua começa muito antes da vida escolar, e vale considerar que a maneira como a criança capta a linguagem, no seu convívio, influencia fortemente a aprendizagem.

Conforme Possenti (1996), o ensino da língua padrão só se torna complicado quando se trata de ensiná-la a quem não a fala usualmente. Por outro lado, o mesmo autor assegura que qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende rapidamente outras formas de falar, desde que seja

exposta consistentemente a elas. O uso oportuniza que a criança teste suas hipóteses a respeito da língua e, nesse sentido, o erro é saudável e necessário.

A aquisição de uma língua fora da escola, ou seja, informalmente, resulta das várias interações sociais em situações que exigem certas convenções que o falante vai internalizando para construir sua competência comunicativa. Já na escola, a aprendizagem se dá em condições e/ou situações que dependem de pressupostos que o professor tem, consciente ou inconscientemente, sobre os mecanismos de aprendizagem da língua.

Geraldi (1984) afirma ser importante compreender que antes de se pensar sobre a atividade de sala de aula, é importante considerar que qualquer metodologia de ensino evidencia uma opção política, com sua forma de compreender e interpretar a realidade, articulando-a com os mecanismos utilizados para ensinar.

De fato, quando se decide o que ensinar, coloca-se em evidência uma concepção de linguagem, bem como uma postura em relação à educação.

Estudar a língua na concepção a que nos referimos aqui é estudar as relações e os compromissos que se criam através da fala e as formas utilizadas em determinadas situações de interação. Assim, não teria sentido simplesmente estabelecer classificações e denominações quanto aos tipos de sentenças.

A postura do professor em sala de aula, então, deve ser a de quem se preocupa com a linguagem em funcionamento e isto implica, também, uma posição em relação às variedades linguísticas. É importante que a atitude do professor diante do aluno que fala diferente da variedade padrão (e que às vezes ou muitas vezes nem sequer é a fala padrão da professora), seja a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades linguísticas dos falantes e, partindo disso, conduz o aluno a uma reflexão que lhe possibilita dominar, também, a variedade padrão para usá-la quando

necessário. Para isso, é possível, por exemplo, explicar que nas diversas regiões as pessoas falam de formas diferentes, embora em todas elas escrevam da mesma forma, como é o caso da palavra *pastel* que pode ser pronunciada pelos cariocas usando-se o som de *ch*<sup>2</sup> para a letra *s*, assim como em diferentes famílias a palavra *balde* pode aparecer pronunciada, conforme o uso proveniente da sua cultura, utilizando-se o som de *r* para a letra *l*. Além disso, é importante notar que, na fala, essa palavra, comumente, aparece como *baude*, o que não muda em nada a norma escrita da mesma.

A esse respeito, Franchi (1999, p.180) recomenda que “em vez de entrar no esquema das correções da fala, o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas”, embora elas não variem a sua forma escrita. A partir da compreensão disso, pode-se sistematizar o “caos” aparente, provocado pelas diferentes formas de falar dos alunos, transformando-o em situações significativas de aprendizagem da norma padrão da língua.

Portanto, identificar com o aluno o valor cultural da variedade usada por ele, é fundamental para que, a partir da compreensão de como ocorre o uso da língua, ele possa apropriar-se de mais uma variedade: a padrão, que, segundo Suassuna (1995), lhe permitirá ter acesso aos bens culturais por ela veiculados.

## 2.2. O papel ativo da criança no processo de aprendizagem

Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas na teoria construtivista de Piaget, descrevem e classificam as sucessivas etapas de produção da escrita, buscando compreender como esse processo de aprendizagem se desenvolve. Segundo as autoras, a maioria das crianças passa por quatro momentos

<sup>2</sup> Em lugar de digitar os sons segundo o alfabeto fonético internacional, seguiremos Cagliari (1999), que usa as letras e, ao se referir ao som, *diz* o som da letra.

básicos, independentemente do desenvolvimento da escolarização. Em outras palavras, isso ocorre dependendo das condições que a criança tenha para testar as suas hipóteses e reelaborá-las, e não do nível, série ou ciclo em que se encontra na escola. É a respeito disso que nos referíamos anteriormente quando falávamos sobre leituras equivocadas das teorias construtivistas. Muitos acreditavam que a alfabetização deveria seguir passos rígidos ligados a um suposto desenvolvimento linear definido em estágios que indicariam uma organização da aprendizagem baseada numa sucessão de dificuldades crescentes, de forma desvinculada da vida cotidiana da criança. Ou, num outro extremo, alguns entendiam, baseados numa concepção inatista de aprendizagem, que a criança, em contato com materiais de leitura e escrita, poderia ficar “à espera” da descoberta natural do seu funcionamento.

O que entendemos, hoje, é que todo o processo ocorre num contexto de mediação social em que, no ensino sistematizado, o papel do professor que interage com o aluno, é fundamental.

Aproveitamo-nos da contribuição de Colello (1995) para reler os estudos das duas pesquisadoras, que explicam as fases pelas quais as crianças passam e elaboram hipóteses sobre a escrita. Elas demonstraram que inicialmente, ocorre a *escrita pré-silábica*, quando a criança ainda não comprehende o caráter fonético do sistema, mas já percebeu o caráter arbitrário do traçado gráfico, ou seja, que a representação gráfica não tem compromisso de fidelidade figurativa e que existe a possibilidade de representar um objeto através de um recurso não icônico. Assim, a escrita seria, para ela, um outro jeito de “desenhar” as coisas.

Nessa fase, a criança inventa “letras” para escrever, enquanto não conhece as letras convencionais. Os sinais criados por ela não têm relação com o valor sonoro do que pretende representar. Posteriormente, há tentativas de escrita com letras convencionais, porém, ainda sem valor sonoro convencional. Pode ocorrer, nesta fase, uma tentativa de relação

proporcional entre o traçado gráfico e o tamanho do objeto que pretende representar, sendo, isto, um possível indício da relação de significado que a criança tenta estabelecer entre a sua escrita e o objeto representado. Embora a obra que estamos relendo, tenha sido fundamentada na teoria de Piaget, pensamos ser interessante apontar, aqui, para os estudos de Vygotsky (1988, p. 130), que, ao abordar sobre o simbolismo da escrita e sobre como as crianças descobrem o princípio da mesma, afirma que elas vão avançando para “uma escrita que contém rudimentos da representação” e que “os sinais escritos constituem simbolismos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações”.

Na *escrita silábica*, segundo as pesquisadoras piagetianas, percebe-se considerável avanço: a criança comprehende a escrita como representação da fala ou, em outras palavras, como diria Vygotsky (op cit, p. 131), descobre que “se pode desenhar, além de coisas, também a fala”. Então, tenta corresponder “partes da fala” com “partes da escrita”, fazendo valer uma letra para cada sílaba. Nesse caso, também pode ocorrer o uso de letras convencionais ou inventadas por ela, com ou sem valor sonoro convencional. Aqui, na perspectiva de Vygotsky, a escrita assume caráter de simbolismo de segunda ordem, porque “compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (p. 130).

A escrita *silábico-alfabética* mostra um momento de transição em que a criança percebe a ineficácia do sistema silábico e tenta acrescentar letras, utilizando-se ora do critério silábico, ora do alfabético, produzindo uma escrita aparentemente caótica.

O passo seguinte, dado pela criança, é o da conquista da *escrita alfabética*, em que ela comprehende o valor sonoro de cada letra, embora não domine, ainda, as regras e particularidades do sistema da escrita.

No decorrer dessas fases, a criança vai elaborando sucessivas hipóteses na conquista da escrita, revelando o caráter essencialmente criativo da construção do saber, sendo que por trás de cada “erro” ou

tentativa de escrita, existem critérios inteligentes definidos por concepções e idéias que revelam a evolução do seu processo de aprendizagem.

Vejamos o que diz Colello (1995, p.31) a esse respeito:

“Evidentemente, a evolução na aprendizagem da escrita não é linear nem tampouco controlável pelos diferentes métodos de alfabetização (outro engano dos educadores tradicionais). Trata-se, conforme demonstrou Emília Ferreiro (1986a)<sup>3</sup>, de um processo de elaboração pessoal psicogeneticamente ordenado.”

Nesse processo, é necessário que cada criança tenha possibilidades de testar suas hipóteses, surpreender-se com os resultados e, se for o caso, ter motivos para substituir suas concepções iniciais por outras mais elaboradas, até chegar ao sistema convencional da escrita. Para isso, é de fundamental importância o papel do professor como estimulador da evolução das concepções e da testagem de hipóteses. Aí está o sentido da interferência necessária para “corrigir” a escrita da criança, a partir da sua tentativa, ou melhor, da sua lógica, de forma que ela, por compreender o seu “erro”, avance cada vez mais, até que chegue à forma convencionada.

Então, “[...] o professor precisa, antes de mais nada, procurar detectar o nível em que se encontra o aluno para intervir coerentemente no processo de aprendizagem de cada um” (RUSSO & VIAN, 1997, p.32).

Não se trata de planejar uma atividade diferente para cada aluno ou grupo de alunos dos diferentes níveis (ou fases) na construção da escrita, mas, sim, de procurar atingir a todos, desafiando-os com atividades que podem motivar diferentes níveis e, em cada criança, provocar adequações das hipóteses pelas quais estão passando. Trata-se, também, de provocar a interação entre crianças desses diferentes níveis, permitindo-lhes a comunicação, o que é essencial para a aprendizagem.

Perceber a hipótese de cada criança é fundamental, inclusive, para

---

<sup>3</sup> Colello refere-se à obra de Emilia Ferreiro: *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

se estabelecerem critérios de avaliação, de forma que se possa considerar o progresso individual de cada uma e interferir favoravelmente a esse progresso. Assim, por exemplo, se a criança estiver na hipótese silábica, não pode ser avaliada por critérios alfabéticos, o que impediria uma interferência adequada do professor.

O resultado da avaliação, ou seja, a atitude do professor em relação à produção do aluno, deve servir-lhe de desafio, uma vez que não é a correção pura e simples que produz conhecimento, mas, sim, o estabelecimento de múltiplas relações, o raciocínio lógico e o pensar sobre o que faz.

Numa proposta interacionista de alfabetização, a criança deve ter liberdade para interagir com os colegas e com o professor, trocando idéias, confrontando atividades e opiniões, tomando decisões próprias, enfim, tendo autonomia para interagir com o objeto do seu conhecimento.

Para isto, não há métodos específicos e, sim, posturas pedagógicas capazes de concretizar o ensinar e o aprender num processo de interação constante.

Nesse sentido, a aprendizagem se dá pelo domínio das habilidades de uso da linguagem em situações significativas que levem ao entendimento e à produção de enunciados, sendo que o ensino centra-se no uso real da língua, através de práticas de fala, leitura e escrita que permitam refletir sobre a mesma. O papel do professor é, então, o de propiciar situações de contato com diferentes visões do real, através do texto significativo, e da intervenção adequada, para que o aluno vá se apropriando cada vez mais dos processos interacionais.

Nessa perspectiva, estudos linguísticos preocupam-se em pesquisar não só a produção e a compreensão da criança, mas, também, a fala do adulto que interage com ela, além de todos os aspectos envolvidos no meio em que ela está inserida.

Se, de um lado, Piaget defende que a criança, como sujeito ativo,

age sobre o objeto de conhecimento, e, de outro, Vygotsky diz que a escrita deve ser sentida como necessária para as crianças que a estão aprendendo, não há como conceber a alfabetização como simples treino das unidades mínimas da escrita para, passo a passo, chegar-se ao domínio do código. Não há dúvida de que se trata de um processo muito mais amplo e complexo, e de que as diferentes abordagens teóricas a seu respeito podem (e devem) ser vistas como fontes inspiradoras e enriquecedoras de estudos e reflexões que, num processo dialógico, contribuam para a constante melhoria do trabalho pedagógico no ensino da leitura e da escrita.

### **3. Por que os alunos (não) aprendem a escrever?**

Como já dito, discussões acerca da alfabetização têm envolvido a análise dos problemas que professores e alunos enfrentam ao longo da Educação Básica em relação a dificuldades para ensinar e aprender a ler e escrever. Já se considerou também que estatísticas veiculadas pela mídia referem-se à grande quantidade de estudantes que chegam ao Ensino Médio com sérias dificuldades para ler e produzir textos, sendo que a responsabilidade por tal situação é atribuída, muitas vezes, aos chamados "métodos construtivistas" de alfabetização, sugerindo-se a retomada de metodologias baseadas nas concepções tradicional ou estruturalista de ensino-aprendizagem da língua como caminho para a superação do problema.

A partir de reflexões como as apontadas acima, buscamos analisar esse assunto que tem se mostrado polêmico, com o objetivo de contribuir para reflexões ligadas ao desafio de ensinar a ler e escrever de maneira que se promova, efetivamente, a competência dos sujeitos leitores e escritores.

O estudo a que nos propusemos, deu-se por meio de uma investigação de abordagem qualitativo-interpretativa<sup>4</sup>, valendo-se de entrevistas individuais,

---

<sup>4</sup> Para Minayo (1996) a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em compreender e explicar a dinâmica das relações, trabalhando com a vivência e a compreensão da ação humana.

reuniões com professores e análise de textos dos alunos, e ocorreu, essencialmente, no âmbito do desenvolvimento de um projeto de extensão intitulado "Formação continuada para professores alfabetizadores: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem", em que foram possíveis discussões, troca de experiências e análise de práticas pedagógicas, por parte de um grupo de professores da rede municipal de ensino de Guarapuava – região Centro-Sul do Estado do Paraná.

Percebeu-se que em classes de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental cujo(a) professor(a) comprehende e assume, efetivamente, uma postura pedagógica de concepção interacionista, e tem clareza das implicações práticas dessa concepção no dia-a-dia da sua atuação em sala de aula, os alunos desenvolvem, de fato, a competência para ler e escrever, inclusive no que se refere ao domínio da ortografia. Por outro lado, observou-se que alunos oriundos de classes em que imperaram as práticas pedagógicas de cunho tradicional ou estruturalista e, portanto, condicionadoras, podem até dominar normas ortográficas e gramaticais, mas apresentam-se, na maioria, como meros codificadores e decodificadores, com importantes dificuldades na produção textual e na leitura, em sentido amplo.

Se "ler e escrever são atos linguísticos [...], a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos, é indispensável ao processo de alfabetização" (CAGLIARI, 1999, p. 8). O autor considera ingênuas a postura de quem ensina o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se apenas isto garantisse a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse pressuposto orientou-nos em grande parte do desenvolvimento do trabalho cujos resultados ora apresentamos.

As análises e discussões demonstraram, por exemplo, que alguns alunos da 3<sup>a</sup> e da 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, apresentavam-se como capazes de ler e escrever apenas pequenas frases, e, em suas tentativas de escrita de textos



maiores, evidenciavam um universo pobre de recursos linguísticos, diferentemente de quando se encontravam em conversas descontraídas, em brincadeiras ou relatando fatos ocorridos no seu bairro. As informações davam conta de que esses alunos, invariavelmente, vinham de escolas em que o ensino do alfabeto e das famílias silábicas, de forma descontextualizada, imperava absoluto como ponto de partida para a aprendizagem da escrita, aliado à artificialização da fala para treino da escrita alfabetica e ortográfica. Por outro lado, na escrita produzida por alunos vindos de classes das séries anteriores em que o ponto de partida para aprender a escrever era o texto, caracterizado nas suas mais diversas possibilidades quanto unidade significativa, em atividades que iam da oralidade às tentativas de escrita e leitura, percebia-se certa desenvoltura para escrever, muito parecida com a que utilizavam nas suas argumentações e/ou relatos orais. Chamou-nos a atenção, o fato de que entre estes últimos, havia alguns com bom domínio da escrita ortográfica e das normas gramaticais além da capacidade argumentativa, e, entretanto, outros com boa argumentação e capacidade de ampliação das idéias, porém com dificuldades no que se refere ao domínio ortográfico e gramatical. Os próprios professores envolvidos, ao discutirem essa questão (ressalte-se que participavam do projeto, professores de todas as séries, desde a 1<sup>a</sup> até a 4<sup>a</sup>, sendo que vários deles, em algum momento atuaram com esses alunos), chegaram à conclusão de que no caso dos que dominavam melhor os aspectos ortográficos e gramaticais dos seus textos, a maioria pertencera a classes em que a correção significativa e participada, aliada ao estímulo à ampliação das idéias para escrever, era promovida sistematicamente pelo professor no processo de produção escrita, desde as primeiras tentativas. Já no caso dos que apresentavam dificuldades, os próprios professores admitiram que haviam priorizado o estímulo à criatividade e à argumentação, dando menor importância aos processos de correção gramatical e ortográfica, entendendo que haveria futuramente um momento mais adequado para trabalhar questões dessa natureza.

Isto nos levou a colocarmo-nos diante de outra questão: o quê, como e quando ensinar, para formar leitores e escritores competentes? Buscamos, então, em autores como Geraldi (1993), Soares (1998), Ferreiro (2001) e Colello (2003), além do próprio Cagliari (op. cit.), a luz para a necessária reflexão a esse respeito. Os estudos nos mostraram que diante do desafio de ensinar a ler e escrever há que se considerar duas percepções da língua, que devem ser conciliadas em um único processo: por um lado, um sistema estruturado de tal forma que não permite transgressões, sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação, e, por outro, um conjunto de recursos suficientemente aberto que permite dizer tudo, sendo, portanto, permanentemente disponível ao poder de criação do sujeito (Geraldi, 1993). Significa entender que o ensino da língua escrita, em todo o percurso da Educação Básica, requer que as atividades pedagógicas trabalhem com a escrita na sala de aula, como já dito, de maneira correspondente à forma como ela é utilizada nas práticas sociais, portanto, em contextos significativos de uso. Assim, a sistematização desse ensino implica que seja atribuída igual importância aos aspectos ligados à criação e à argumentação, e aos aspectos ligados à normatização da língua. Não há, então, possibilidade de dissociação entre o processo de aprender a escrever e o processo de usar a escrita. Soares (1998) defende a complementaridade e o equilíbrio entre um e outro. Em outras palavras, "a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela, e não o contrário" (FERREIRO, 1987b, p. 11).

#### **4. Considerações finais**

O resultado das discussões ocorridas no percurso deste trabalho é a compreensão de que o problema do ensino da língua escrita não está nas propostas que se baseiam em concepções construtivistas ou interacionistas de ensino-aprendizagem, mas em práticas que decorrem do entendimento equivocado dessas propostas, e que, em consequência, se dizem construtivistas

mas não o são de fato. Portanto, o retorno a práticas que se reduzem ao simples exercício da consciência fonológica pela associação de sons e letras para produzir corretamente palavras ou frases, seria um grave retrocesso. Não significa que o trabalho com as unidades mínimas da escrita não seja necessário. Significa que ele deve ocorrer como exercício significativo de análise linguística em contextos de uso e funcionamento da língua escrita. Assim sendo, aproveitamo-nos, novamente, de Colello (2003), para dizer que o ensino deve ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno em seu processo cognitivo de elaboração absolutamente pessoal, que ocorre em um contexto que não só fornece informações específicas, mas também motiva, dá sentido e concretude ao que se deve aprender. Então, mais importante do que definir-se por uma determinada metodologia ou por uma determinada teoria, é compreender como cada aluno aprende, para, então, atuar no seu processo de construção do conhecimento, numa perspectiva, efetivamente, mediadora. Pode-se dizer que é possível, assim, alfabetizar letrando, sendo, o processo de ensino-aprendizagem, concebido, realmente, como processo de interação.

## **REFERÊNCIAS:**

- BENVENISTE, Émile (1982). A natureza dos pronomes. In: DASCAL, M. Fundamentos metodológicos da linguística. Pragmática. Campinas: Editora do Autor.
- BRAGGIO, Silvia L. B. (1992). Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CAGLIARI, Luis C. (1991). Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione.
- \_\_\_\_\_ (1999). Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione.
- COLELLO, Sílvia M. G. (1995). Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (2003). A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. Revista VIDETUR, nº 23 Porto/Portugal: Mandruvá, pp. 27-34. Disponível

em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana (1999). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emília (1987b). Seminário regional sobre alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. Brasília: Ministério da Educação/OREALC.

GARCIA, Regina L (1992). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez.

GERALDI, João Wanderlei (1993). Portos de passagem. São Paulo: Marins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1984). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE.

\_\_\_\_\_ (1996). Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras.

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

MINAYO, M.C.S. (1996). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.

PIAGET, Jean (1987). O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Guanabara.

POSSENTI, Sírio (1996). Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: ALB.

RICHTER, Marcos Gustavo (2000). Ensino do português e interatividade. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

SUASSUNA, Lívia (1995). Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus.

TFOUNI, Leda V. (1995). Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez.

YGOTSKY, L.S. (1988). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Ângela Helena Bona JOSEFI

Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO – Pr  
**Contanto:** [angelabona@ig.com.br](mailto:angelabona@ig.com.br)

## Como citar este texto:

JOSEFI, A.H.B. Leitura e escrita: como a escola tem ensinado?(errata) **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 10, pp. 181 – 201, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

