



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

BISCHOFF TRESCASTRO, Lorena
Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização
Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. VI, núm. 12,
2012, pp. 85-107
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87923375005>

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

Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização

Six theoretical-methodological looks on literacy

Six manières théoriques et méthodologiques de voir l’alphabétisation

Lorena BISCHOFF TRESCASTRO

RESUMO

É objetivo deste artigo apresentar subsídios teórico-metodológicos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a complexidade da alfabetização em contexto escolar. São tratadas seis concepções teóricas, fundamentadas em estudos decorrentes da linguística, sociolinguística, pedagogia, psicolinguística, psicologia do desenvolvimento e pragmática linguística. Por fim, indicam-se aspectos norteadores para a elaboração de propostas didáticas de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização, ensino-aprendizagem, contexto escolar.

ABSTRACT

This article aims at presenting theoretical-methodological fundaments on the process of teaching-learning of the reading and the writing, featuring the complexity of the literacy in school context. Six theoretical conceptions, based on studies of linguistics, sociolinguistics, pedagogy, psycholinguistics, psychology of the development and pragmatic linguistics are treated on this article. Finally, guiding aspects are indicated for the elaboration of didactic proposals of literacy.

Index terms: literacy, teaching-learning, school context.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette article est présenter des fondements théorique et méthodologique sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et l'écriture, mettant en évidence la complexité de l'alphabétisation dans les écoles. Six conception théoriques sont traités, basé sur des études relevant de la linguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la psycholinguistique, la psychologie du développement de la pragmatique linguistique. À la fin nous indiquons les aspects qui guident l'élaboration des propositions d'enseignement d'alphabétisation.

Mots-clés: alphabétisation – enseignement et l'apprentissage – contexte scolaire.

Introdução

A alfabetização é tratada, aqui, como a aquisição de conhecimentos relativos às atividades de leitura e de escrita em contexto escolar. Ainda que possa parecer simples, este conceito remete a um tratamento ampliado deste objeto. A alfabetização escolar constitui um processo dinâmico de relações estabelecidas entre o objeto de conhecimento (modalidade escrita da língua materna), o sujeito que aprende (o aluno alfabetizando), o sujeito que ensina (o professor e demais sujeitos capazes de influenciar o processo de aprendizagem) e as situações de ensino-aprendizagem (encaminhamento didático-pedagógico tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita). O tratamento dado a cada um destes aspectos, ou ao seu conjunto, resulta em uma determinada concepção teórico-metodológica de alfabetização (TRESCASTRO, 2001).

Este artigo apresenta subsídios teórico-metodológicos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a complexidade da alfabetização em contexto escolar. Aborda-se a alfabetização sob seis enfoques, fundamentados em diferentes contribuições teóricas, a saber: a Linguística, a Sociolinguística, a Pedagogia, a

Psicolinguística, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pragmática Linguística. É no conjunto destas contribuições, sem estabelecer hierarquias entre elas ou agregar aspectos visivelmente incompatíveis, que se procurou destacar aspectos relevantes para uma compreensão mais ampliada sobre o processo de alfabetização a fim de fornecer subsídios que fundamentem a elaboração de propostas didáticas suscetíveis de criarem condições para que o aluno aprenda a ler e a escrever.

Neste estudo, constatou-se que os diferentes enfoques teóricos se diferenciam na medida em que: ora enfatizam os estudos sobre o sistema linguístico (o objeto ou parte dele), ora os processos cognitivos do sujeito que aprende (o aluno), ora o papel daquele que ensina (o professor), ora as intervenções necessárias à aprendizagem da atividade de leitura e de escrita (situações de ensino-aprendizagem). No entanto, as práticas de alfabetização congregam todos estes aspectos.

Devido à complexidade do fenômeno da alfabetização, é preciso, portanto, examinar os diferentes enfoques e buscar neles as contribuições relevantes para se entender as práticas de alfabetização em sua complexidade. Nesta perspectiva, apresentam-se, a seguir, seis olhares sobre o processo de alfabetização, com especial atenção para a concepção de alfabetização e as implicações didático-metodológicas, envolvidas em cada um desses enfoques. Por fim, indicam-se aspectos norteadores para a elaboração de propostas didáticas de alfabetização.

1. A alfabetização como aquisição do sistema alfabético de transcrição gráfica das unidades sonoras

Esse enfoque enfatiza o objeto da alfabetização, que é a língua escrita, no que diz respeito à relação grafo-fonêmica. Essa abordagem, alicerçada nos fundamentos linguísticos, explica as relações entre sons e letras, descrevendo especificidades do sistema alfabético. Inicialmente,

Lemle (1993) apresenta aspectos preliminares para o encaminhamento da alfabetização. Esses conhecimentos básicos a serem adquiridos pela criança são: aquisição da ideia de símbolo; discriminação das formas das letras; discriminação dos sons da fala; consciência da unidade palavra; organização da página escrita. Em seguida, faz referência à complexidade do sistema alfabetico, destacando as complicadas relações entre fonemas e letras. Para tanto, a autora denomina correspondência biunívoca para a relação de um fonema para uma letra e de correspondência não-biunívoca para as relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição, e relações de concorrência. Com base nesta descrição, a autora propõe o encaminhamento didático para fins de alfabetização.

De acordo com Lemle, as etapas linguísticas necessárias para o encaminhamento da alfabetização escolar são: compreensão da teoria monogâmica, na qual cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra; compreensão da teoria da poligamia com restrições de posição, em que a cada som numa dada posição corresponde uma letra e a cada letra numa dada posição corresponde um som; apresentação das partes arbitrárias do sistema, ou seja, a criança precisa compreender que, em certos ambientes, certos sons são representados por mais de uma letra.

No tratamento didático, com o processo de ensino-aprendizagem centrado apenas no sistema alfabetico, a alfabetização limita-se ao domínio das letras, sílabas, palavras e frases que destacam gradativamente determinada relação letra-som. Na prática, o que se vê é que se perde muito tempo apresentando as letras às crianças uma a uma até que estas a assimilem. Com isso, o texto fica, na maioria das vezes, relegado a um segundo momento, pós-alfabetização. Ou, então, quando trabalhado, refere-se a textos artificialmente produzidos para fins de ensino, destacando a letra em estudo. Assim, no período da alfabetização escolar cria-se uma língua para aprender a ler e a escrever, que, na maioria das vezes, não corresponde à língua real utilizada pela criança.

Sabe-se que a compreensão da relação letra-som compreende uma etapa importante a ser alcançada pela criança rumo à compreensão da escrita. Porém, conforme recomenda Lemle (1993, p. 27) não convém que o professor se demore muito nesta etapa inicial de fonetização absoluta, para que o aluno não se fixe num modelo ilusório das relações entre sons e letras. Esse aspecto nos remete à necessidade de um trabalho mais amplo envolvendo todas as letras do alfabeto, e não apenas a racionalização do percurso em função do estudo gradativo da relação letra-som, a partir do estudo de textos, exploração de campos semânticos e exercícios com palavras contextualizadas, como é o caso de se realizar um trabalho com o alfabeto para formação de palavras, a exploração do nome dos alunos e o trabalho com textos realísticos, desde o início da alfabetização.

2. Alfabetização como confronto com a variante padrão da língua materna

Os estudos sociolinguísticos contribuem na medida em que articulam o processo de alfabetização aos aspectos sociais inerentes ao uso da língua, focalizando, mais especificamente, a heterogeneidade linguística. Conforme Cagliari (1993), na maioria das vezes, ao chegar à escola, a criança domina uma variante linguística diferente da usada e exigida pela escola. Além de adquirir o domínio das atividades de leitura e escrita, a aquisição de uma variedade do português prestigiada socialmente representa para ela uma necessidade social. De acordo com Soares (1993), que não focaliza propriamente o processo de alfabetização, mas o ensino da língua, há três teorias que orientam o tratamento da diversidade linguística no ensino: a teoria da deficiência linguística, a teoria das diferenças linguísticas e a teoria do capital linguístico escolarmente rentável.

A teoria da deficiência linguística consiste na identificação dos diferentes tipos de linguagem em função da origem social estabelecendo

uma relação causal entre a classe social, a linguagem utilizada e o rendimento escolar da criança. Segundo Soares (1993, p. 22), essa teoria serve de suporte para a elaboração de programas educacionais, objetivando “compensar” a suposta “privação linguística” das crianças oriundas das classes populares.

Contrapondo-se ao que supõem os partidários da primeira teoria, a teoria das diferenças linguísticas consiste em considerar as diversas variantes linguísticas como línguas diferentes umas das outras, igualmente estruturadas, coerentes e complexas, sem estabelecer uma hierarquia entre elas. Neste caso, o fato das crianças aprenderem uma determinada modalidade de língua demonstra que não são deficitárias, mas que possuem capacidade para a aprendizagem e para o pensamento lógico.

A solução educacional encontrada, conforme essa teoria, é a de se ensinar, na escola, o dialeto-padrão, considerando sua utilização social, mas tendo atitudes positivas, e não discriminativas em relação aos dialetos não-padrão, propondo o bialectalismo funcional, no qual o aluno possa optar por uma determinada variante, conforme a situação de uso, e não seja discriminado por isso. Porém, para Soares (1993, p. 50), esta solução “pretende uma adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às regras de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígio às variedades dialetais”.

A teoria do capital linguístico escolarmente rentável consiste em considerar a linguagem própria dos grupos dominantes como capital cultural, socialmente aceito, ao qual devem ter acesso todos os falantes. Segundo Cagliari (1993, p. 10), “o domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado têm sido uma das maiores fontes de poder, nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes”. Nessas condições, considera-se que cabe à escola possibilitar este acesso às classes sociais menos privilegiadas. De fato, o processo formal de aquisição do capital

linguístico é atribuído à escola. Esta usa e quer ver usada a linguagem “legítima”. Segundo essa teoria, a solução para o problema do fracasso escolar não é apenas de cunho educacional, mas também dependente de futuras mudanças nas condições sociais dos educandos. Embora sejam distintas essas três teorias, de acordo com Soares (1993, p. 68), concordam em um aspecto:

as três afirmam a existência de uma distância entre a linguagem dos indivíduos pertencentes aos grupos social e economicamente privilegiados e a dos indivíduos pertencentes às camadas populares, quer essa distância se traduza em deficiência de uma linguagem em relação à outra, quer em diferenças entre uma e outra, quer em *opressão* de uma sobre outra.

Na perspectiva de cada uma dessas teorias, a escola pode assumir papéis distintos, diante do não domínio da língua padrão, aparecendo, nos termos de Soares (1993) como redentora, como impotente, ou como transformadora. A escola *redentora* é vista como instrumento de superação de distorções e desvios; a *impotente* como instrumento de preservação destes; já à escola *transformadora* compete a instrumentalização do aluno através da aquisição do capital linguístico, como meio que lhe permita conquistar as condições de participação cultural e política.

Tais considerações não estão voltadas apenas para o processo de alfabetização escolar; porém, discutem aspectos sociais sobre a língua, tais como a heterogeneidade linguística, que repercutem na maneira como as crianças se confrontam com a variedade padrão, ao se depararem com a escrita, nesta fase do ensino. Em relação ao tratamento dado ao erro, o primeiro modo desvaloriza a linguagem da criança em função da norma, o segundo a preserva e o terceiro, considerando que certas crianças precisam interagir ainda mais com os objetos portadores da escrita para aprender, redimensiona a prática educativa em função dos parâmetros avaliativos.

Como se vê, uma das principais contribuições destes pressupostos ao processo de ensino-aprendizagem é o fato de que a língua não deva ser considerada como algo abstrato a ser conhecido, mas como um fenômeno socialmente construído e, por isso, suscetível de sofrer variações sob diferentes influências sociais. Tal abordagem não deve ser reduzida ao tratamento do vocabulário e da linguagem que a criança utiliza, limitando-se ao vocabulário regional e à linguagem do seu grupo social; isso seria subjulgá-la a permanecer com o conhecimento restrito que detém.

Desse modo, as propostas pedagógicas devem considerar o falante real e partir da análise das formas linguísticas usadas pelos falantes em suas comunidades. No entanto, essa análise não deve apenas justificar as dificuldades linguísticas das crianças, mas, ao contrário, a proposta didática de alfabetização deve ser desenvolvida para que todos possam aprender e ter acesso à linguagem socialmente prestigiada. Essa concepção indica que a aprendizagem vem sendo desenvolvida no contexto das práticas sociais e culturais, considerando o falante real e a complexidade do conhecimento que o aluno domina para oferecer-lhe condições favoráveis ao desenvolvimento da linguagem que utiliza.

3. Alfabetização como ampliação da visão de mundo

Essa concepção metodológica de alfabetização enfatiza o objeto de ensino-aprendizagem, que é a língua escrita, no que se refere ao conteúdo que a língua veicula. Isto porque essa abordagem estabelece uma estreita relação entre a aprendizagem da escrita e o conhecimento de mundo do aluno. Na prática pedagógica, a ênfase é dada à vivência do alfabetizando, a sua história de vida e à maneira como o conhecimento linguístico que adquire o ajuda a melhor compreender sua realidade. Para Freire (1990), a educação é fundamentalmente um ato político. Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto ato educacional, também o é.

Segundo Gadotti (1989), trata-se de uma prática dialógica, democrática e libertária, cujo método envolve três etapas: investigação, tematização e problematização. Na primeira etapa, é realizado um levantamento de vocábulos e temáticas pertencentes ao cotidiano dos alunos; na segunda, são elaboradas as fichas de trabalho com a decomposição das famílias fonéticas; na terceira são desvendados limites e potencialidades das situações existenciais dos alunos, com o objetivo de conscientizá-los politicamente.

Esse enfoque sobre a alfabetização – originariamente dirigido à educação de adultos, não propriamente a crianças – assume uma dimensão, em que a língua, situada cultural e historicamente, enquanto um ato de conhecimento, político e criador, apresenta-se como reproduutora, transformadora e produtora de significado. Segundo essa concepção, o conhecimento linguístico trabalhado no processo de alfabetização abarca a história de vida dos sujeitos e a de sua comunidade, retratando sua realidade, seus sonhos e suas expectativas de mudança. Desse modo, a alfabetização, situada política e socialmente, está para além do domínio das letras.

Para compreender o mundo, torna-se necessário que os alfabetizados falem a respeito dele, sobre a realidade que os cerca. Desse modo, Freire (1990) atribui aos sujeitos com quem dialoga o direito de dizerem a sua própria palavra. Tal atitude implica respeito aos níveis de compreensão da realidade que os outros têm, sem impor-lhes uma visão diferente, o que caracterizaria uma prática autoritária, caminho tortuoso para quem pretende desenvolver uma prática a favor da libertação. Dialogando com Freire, Macedo (1990, p. 90) alerta:

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos

históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida.

Na sala de aula, há o dito, que se evidencia nos discursos e o não-dito, que se entremeia nas palavras, ações e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Isso ocorre devido à distância existente entre o universo simbólico do professor e do aluno. Além disso, no diálogo que estabelecem, eles aprendem coisas diferentes. O professor, por exemplo, aprende sobre o processo de aprendizagem, isto é, apreende da palavra do aluno o conhecimento do outro, mas com o objetivo de descobrir um modo de ensinar melhor. Desse modo, há uma coautoria nos sucessos e nos fracassos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, tais aspectos requerem uma reflexão crítica para que não haja uma imposição ideológica. Isso porque a banalização da teoria pode levar a um tratamento didático muito redutor. Por outro lado, a exacerbação da discussão política pode conduzir a um deslocamento do eixo da alfabetização propriamente dita. Sem tratamento equilibrado, corre-se o risco de muito se discutir e pouco se aprender a ler e a escrever.

4. Alfabetização como processo de apropriação do sistema de representação da escrita

Fundamentado nos estudos psicolinguísticos referentes à psicogênese da língua escrita que descrevem o processo evolutivo pelo qual a criança passa, ao se apropriar do sistema de representação da escrita, tal enfoque enfatiza os processos cognitivos do sujeito que aprende. Na escola, estas contribuições direcionam o olhar do professor para o processo percorrido pelo aluno, ao se alfabetizar. Esta concepção atribui maior ênfase ao processo de aprendizagem do que ao produto obtido como resultado da atividade de linguagem. Assim, comprehende-se que se alfabetizar é passar por um processo de apropriação do sistema de representação da língua

escrita. Este olhar subsidia a avaliação da aprendizagem, favorecendo a elaboração de propostas didáticas suscetíveis de promoverem avanços na aprendizagem.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita sugerem que, ainda que não saiba ler nem escrever, a criança elabora ideias precisas sobre as características de um texto escrito que tornam possível a atividade de leitura. Estas elaborações antecipam a aprendizagem da escrita proposta pela escola. Os resultados destas pesquisas indicam que a criança opera sobre bases próprias diferentes das do adulto.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), dentre os aspectos formais do grafismo que a criança interpreta, ao interagir com textos impressos, encontram-se a quantidade suficiente de letras e a variedade de caracteres. O primeiro critério levado em consideração pela criança entre 4 e 5 anos é quantitativo. Com efeito, a maioria delas considera três caracteres como uma quantidade mínima para se poder ler. O segundo é qualitativo, a maioria das crianças comprehende que se todas as letras são iguais não se pode proceder a um ato de leitura. Além desses critérios, Ferreiro e Teberosky (1985) relacionam outros como: distinção entre desenho e texto, reconhecimento das letras individuais, distinção entre números e letras, distinção entre letras e sinais de pontuação e orientação espacial da leitura.

De acordo com Ferreiro (1985, p. 19), são três os períodos de evolução na apropriação do sistema de representação da escrita pelos quais a criança passa. O primeiro é a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico, o segundo é a construção de formas de diferenciação e o terceiro, a fonetização da escrita.

Inicialmente, a criança comprehende que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 183). Em seguida, a criança desenvolve exigências quanto à quantidade mínima e à variedade de grafismos para constituir uma escrita, assim como na leitura.

Em um outro nível, a criança inicia a regulação da escrita que produz segundo as semelhanças e diferenças entre os significantes sonoros. A hipótese da criança é de que cada letra corresponde a uma sílaba, o que caracteriza uma escrita silábica. Depois, a exigência mínima de letras para constituir a escrita e a aquisição de certas formas fixas de letras pela criança coloca em dúvida a hipótese silábica em que se encontra, levando-a a fonetizar partes das palavras e outras não, caracterizando, assim, uma hipótese silábico-alfabética. O último nível representa a hipótese alfabetica, no qual a criança “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 213). Nesse nível, a criança considera que se devem escrever tantas grafias quantos fonemas tenha a palavra.

A principal contribuição deste enfoque ao processo de ensino-aprendizagem foi explicitar o processo evolutivo das hipóteses formuladas pelas crianças através da identificação dos diferentes níveis de conceitualização que elaboram, ao se apropriarem da língua escrita. Estas pesquisas, ainda que não tratem, propriamente, da complexidade do processo de alfabetização a ser desenvolvido na escola, fornecem dados sobre o processo de aquisição da escrita pela criança que oportunizam novos fundamentos para a elaboração de propostas didáticas.

Suas pesquisas deslocam a investigação de “como se ensina” para “como se aprende”, direcionando o olhar do professor para o processo percorrido pelo aluno, ao alfabetizar-se. Como o desenvolvimento cognitivo dos diferentes alunos não é idêntico, as turmas são heterogêneas. Assim, não cabe mais a todos os alunos realizarem as mesmas atividades ao mesmo tempo, uma vez que estas podem ser consideradas pouco relevantes, no momento de elaboração mental em que determinado aluno está. Portanto, uma proposta didática fundamentada nestes estudos prevê tanto atividades

comuns ao grupo quanto atividades destinadas a pequenos grupos ou a determinados alunos em particular.

Na prática, esta proposta prevê a criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula. Este ambiente dispõe de uma variedade de materiais escritos e jogos pedagógicos que oportunizam atividades de leitura e de escrita, incluindo letras, palavras e textos significativos para o aluno, suscetíveis de promoverem avanços nas concepções das crianças em processo de alfabetização. Estas atividades objetivam promover conflitos cognitivos acerca do que é considerado relevante para cada nível de conceitualização da escrita. Assim, entende-se que pensando, abandonando e formulando novas hipóteses as crianças avançam no processo de alfabetização.

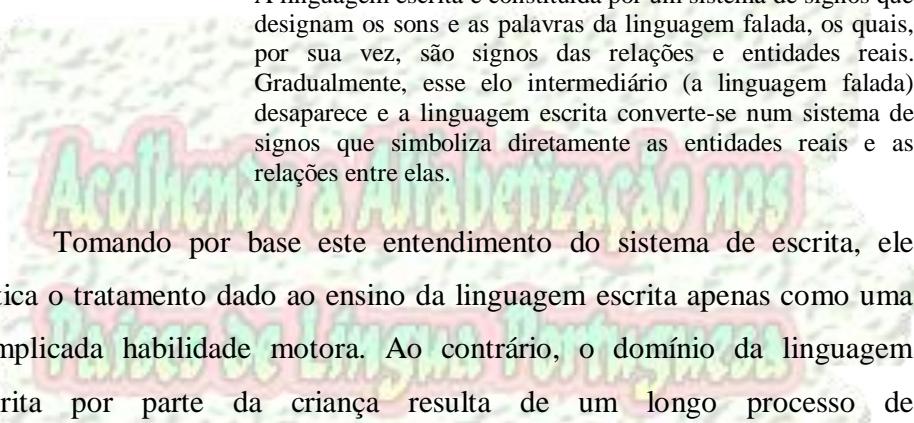
5. Alfabetização como desenvolvimento de uma função culturalmente mediada de representação simbólica

Considerando que o sujeito pratica ações, inicialmente, com a contribuição dos outros, estudos referentes à psicologia do desenvolvimento, que enfocam o desenvolvimento infantil alicerçado sobre o plano das interações, enfatizam o papel daquele que ensina. As ações partilhadas tornam possível a elaboração de conceitos internalizados, base das funções psicológicas do sujeito. Este modo de compreender o desenvolvimento infantil focaliza o papel do outro na aprendizagem da escrita.

Para Vygotsky (1994), a história do desenvolvimento dos signos, na criança, apresenta evoluções e descontinuidades. Em seus estudos, ele identifica as atividades relevantes para o desenvolvimento e para a mediação da compreensão da escrita, enquanto representação simbólica. Na mesma perspectiva, Luria (1988) considera as origens desse desenvolvimento como a pré-história do desenvolvimento das formas

superiores do comportamento infantil. Para estes autores, a escrita pode ser entendida como uma função que se realiza, culturalmente, pela mediação.

No que se refere à representação simbólica, para Vygotsky, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, ao denotarem diretamente os objetos e as ações, e um simbolismo de segunda ordem, ao compreenderem a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Este último simbolismo evolui gradativamente transformando-se em simbolismo direto. O autor (1994, p. 140) explica este fenômeno do seguinte modo:



A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Tomando por base este entendimento do sistema de escrita, ele critica o tratamento dado ao ensino da linguagem escrita apenas como uma complicada habilidade motora. Ao contrário, o domínio da linguagem escrita por parte da criança resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual a criança, ao se apropriar do sistema da escrita, terá de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem. De acordo com este enfoque, o ensino-aprendizagem da escrita deve se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas e na própria atividade das crianças.

Nesse caso, o desenvolvimento da escrita na criança antecede seu ingresso, na escola. Luria (1988, p. 143) afirma que “antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita”. Estas técnicas primitivas de escrita, próprias das crianças, servem como conhecimentos prévios suscetíveis de fornecerem subsídios ao trabalho docente. Para o autor, a escrita pressupõe a

utilização de um signo funcional auxiliar, uma vez que não apresenta nenhum sentido em si mesmo, mas funciona como um recurso que possibilita, por exemplo, recuperar ou transmitir ideias ou conceitos aos quais se refere. Em seus experimentos sobre o desenvolvimento infantil da atividade de escrita, constatou a influência do ambiente, do desenvolvimento cultural da criança e da tendência à imitação externa como mediadores na elaboração de conceitos sobre a representação escrita.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotsky (1994) procura identificar os pontos relevantes deste desenvolvimento e suas mudanças significativas. Estes pontos incluem o aparecimento do gesto, o brinquedo, o desenho infantil acompanhados da fala, como atividades mediadoras da compreensão simbólica inerente à escrita.

Em um estágio inicial, a criança ainda não comprehende o desenho como uma representação do objeto, mas como um objeto em si. Já, a criança, em idade escolar, apresenta uma tendência a representar o objeto através da escrita ideográfica mais do que pela pictográfica, o que denota a utilização de signos abstratos. Estes signos encontram-se mais próximos da representação escrita do que do objeto representado.

O aparecimento do gesto, o brinquedo e o desenho da criança, subsidiados pela fala, fornecem elementos que podem ser interpretados como estágios preliminares no desenvolvimento do signo na criança. O que levará, mais tarde, ao domínio da função simbólica inerente à linguagem escrita. No entanto, para que isso ocorra é preciso, segundo Vygotsky (1994, p.153), que ela faça “uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”. Foi essa descoberta que levou a humanidade à produção da escrita com letras. Esta descoberta possibilita a evolução de um simbolismo de primeira ordem para um de segunda ordem. Desse modo, para que a criança avance na compreensão da escrita deve

haver uma atitude pedagógica que proporcione à criança um deslocamento da atividade de desenhar coisas para se desenhar palavras.

Para Vygotsky (1994, p. 139), no ensino-aprendizagem da escrita enfatiza-se tanto a mecânica do ato de ler e de escrever que se esquece da linguagem escrita. Assim, o desenvolvimento da escrita é tratado apenas como o desenvolvimento de uma habilidade técnica, essencialmente motora, que deixa de abarcar a escrita como uma atividade cultural complexa. A artificialidade como se trata a escrita, na escola, coloca a linguagem escrita real em segundo plano, quando, ao contrário, o ensino deveria ser organizado de modo que a leitura e a escrita se tornassem necessárias para as crianças.

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem da escrita deve ser significativo para o aluno, partindo de suas necessidades externas, das demandas da realidade social, devendo passar por uma elaboração interna do sujeito, por meio da mediação do outro e da atividade em situações efetivas. É o que propõe Vygotsky (1994, p. 156), ao afirmar que “a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

Estes argumentos encaminham-se no sentido de que, em vez da escrita ser imposta de fora, deve se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade. De acordo com Vygotsky (1994, p. 156), “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo”. Neste caso, brincar, ler, desenhar e escrever são atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. O que situa este desenvolvimento na fase pré-escolar.

Para Vygotsky (1994, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças

penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Em sala de aula, merecem destaque, portanto, as atividades realizadas em grupo e fora da sala de aula, bem como a interação professor e aluno, situações estas em que as trocas sociais são favorecidas. Ao professor cabe mediar os conhecimentos para que o aluno se desenvolva cada vez mais. Já o aluno procura resolver problemas com o auxílio de alguém mais instruído até que seja capaz de resolvê-los sozinho. Sob influência desta concepção, que toma como princípio a natureza social da aprendizagem humana, o processo de ensino-aprendizagem pauta-se na interação social.

6. Alfabetização como desenvolvimento de novas atividades de linguagem

Esta concepção enfatiza as intervenções necessárias para a aprendizagem das atividades de leitura e de escrita. Com base nos fundamentos da pragmática linguística, este enfoque pretende favorecer a elaboração de propostas para o ensino-aprendizagem da língua escrita, a partir de situações de comunicação efetivas, desde os primeiros contatos com o escrito.

A criança, desde cedo, vivencia diferentes atos de leitura e de escrita que incidem na compreensão e ampliação de suas atividades de linguagem. Na medida em que a escola não inclui estes atos usuais de linguagem em sua prática pedagógica, ela negligencia o conhecimento que a criança vem construindo em função destes. Por outro lado, a utilização da língua em situações reais de uso, na sala de aula, representa uma prática pedagógica significativa para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Foucambert (1994) e Charmeux (1997), o sucesso escolar e profissional, bem como a autonomia social do sujeito como cidadão, encontra-se intimamente ligado a sua capacidade de lidar com a escrita. Em virtude disso, eles defendem a necessidade de se criar condições sociais que

garantam o acesso de todos os cidadãos à leitura. Neste sentido, esta concepção procura enfocar a alfabetização como o desenvolvimento de novas atividades de linguagem, considerando a linguagem em uso, no currículo escolar.

Tratando da aprendizagem da escrita, Foucambert (1994, p. 6) estabelece uma relação entre aprender a falar e a escrever, considerando que “a criança aprende a falar porque, a partir de uma situação que a envolve, atribui sentido a uma mensagem”. Neste processo de atribuição de sentido, ela despreza parte dos elementos expressos, selecionando os elementos que ela considera mais significativos. Com base nestes, a criança elabora hipóteses sobre os outros elementos, até então desconhecidos para ela. Para o autor, “o mesmo processo ocorre, quando a criança explora a escrita para atribuir-lhe sentido” (idem). Criticando as práticas tradicionais de alfabetização por desconsiderarem esse aspecto, ele afirma que a atribuição de sentido se torna difícil, quando se privilegia, no processo de ensino-aprendizagem, apenas a conservação do oral, deixando, assim, de focalizar os objetivos a serem atingidos pelas atividades de leitura e de escrita.

Segundo Charmeux (1997), o aprendiz precisa ter um projeto de leitura, como qualquer usuário da língua tem na vida real, e saber relacioná-lo com o suporte portador de texto, a sua função social e as informações que contém. Para tanto, é necessária uma atitude de pesquisa através de um comportamento ativo de construção inteligente de significado, motivado pelo projeto do leitor. Neste sentido, o texto só é texto associado a sua função social. Esse conceito de texto inclui todos aqueles escritos presentes na vivência da criança que a escola, geralmente, costuma desprezar, tais como: programas de televisão, panfletos, propagandas, artigos de jornais, filmes, poesias, histórias em quadrinhos, manuais de instrução, receitas culinárias, notas de compra, cartas, convites, bilhetes. Enfim, há uma variedade de gêneros textuais existentes que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que a criança possa sistematizar suas práticas de leitura, relacionando-as com as práticas sociais que vivencia, é preciso que a escola também lhe ofereça práticas diversificadas de leitura e a ajude a refletir sobre elas. Essas práticas pressupõem a utilização de diferentes estratégias de leitura em virtude dos diferentes gêneros textuais explorados. Da mesma forma, “escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para um leitor” (FOUCAMBERT, 1994, p. 76). No momento em que escreve, o sujeito realiza escolhas que antecipam o funcionamento da mensagem para torná-la possível. Esta antecipação baseia-se em sua experiência como leitor. Nesse caso, a leitura antecede a escrita, o aprendiz passa a ser produtor de textos apoiado em sua experiência como leitor.

Quanto à prática pedagógica, portanto, devem-se criar condições favoráveis para que as crianças aprendam a ler e escrever a partir da prática, participando de atos reais de leitura e escrita. As atividades propostas na sala de aula, geralmente, são direcionadas apenas para aprender. No entanto, as atividades de linguagem devem estar integradas a situações interativas, realmente comunicativas, para que se possa aprender refletindo sobre os meios dessa interação.

Em síntese, para aprender a ler e a escrever é preciso se envolver com uma diversidade de textos escritos, ter projetos definidos, saber encontrar os textos adequados à consecução desses projetos, ser testemunha dos usos sociais dos diferentes textos e, também, ser capaz de utilizá-los em um espaço de interação, onde as razões para se ler e escrever são realmente vividas através de atos significativos de escrita.

Para concluir: indicações para a elaboração de propostas didáticas de alfabetização

Como se evidenciou na exposição sobre os diferentes enfoques teórico-metodológicos sobre alfabetização, cada um deles focaliza

determinado aspecto pertinente à elaboração de uma proposta didática. É legítimo que cada área de estudo aprofunde a descrição do que lhe diz respeito especificamente, como por exemplo: os estudos linguísticos priorizarem a relação grafofonêmica; a sociolinguística, a variação linguística; a psicolinguística, os processos cognitivos envolvidos na apropriação da escrita e a pragmática linguística, a linguagem em uso. Contudo, fundamentar o processo de ensino-aprendizagem para a alfabetização em apenas um destes enfoques resulta, inevitavelmente, numa visão parcial do processo e, consequentemente, numa prática redutora. Isto se torna incongruente com o objetivo de fundamentar práticas eficientes que levem de fato os alfabetizandos ao domínio da modalidade escrita na língua materna.

Conforme mencionado na introdução, sobre a complexidade do processo de alfabetização, as práticas de alfabetização para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita também implicam em um objeto de estudo – a língua, os textos escritos e falados descritos pelas ciências da linguagem –, um sujeito que aprende – cujos processos cognitivos tornaram-se conhecidos através dos estudos psicolinguísticos e cujas condições concretas de vida e aprendizagem são descritas pela sociologia –, um sujeito que ensina – cujo papel vem sendo estudado essencialmente pela pedagogia com uma contribuição mais recente da psicologia do desenvolvimento –, e situações pedagógicas e didáticas – analisadas pelas ciências da educação e também desenvolvidas, particularmente, no campo da didática.

Ora, as situações de ensino-aprendizagem, em ambiente escolar, nas quais esses diferentes atores e objetos entram em relação não constituem a soma dos diferentes elementos envolvidos, mas constituem sistematicamente um todo complexo que não pode ser analisado apenas do ponto de vista de uma das ciências elencadas. É preciso se situar num lugar – que permita uma melhor intervenção didática – em que seja possível reconhecer esta complexidade na confluência dos avanços, nas diferentes áreas de estudo.

Neste sentido, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes que visam à alfabetização deve-se apoiar nos seguintes princípios:

- o objeto de aprendizagem, que são as atividades de leitura e de escrita, insere-se numa concepção interacional da linguagem;
- o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita compreende um processo de apropriação mediado pelas interações e pelas atividades de linguagem;
- o aluno, com suas características psico-sócio-culturais, é o sujeito do processo educativo, capaz de interagir, estabelecer relações e produzir avanços no seu processo de aprendizagem;
- o professor, dotado de uma bagagem pessoal e profissional, deve organizar as situações didáticas e acompanhar o desenvolvimento do aluno, mediando direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da competência interacional dos alunos;
- as situações didáticas devem prever a participação dos alunos em atos de linguagem e a organização de um ambiente letrado que permita a realização de atividades construtivas e interativas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, ligadas a um determinado campo semântico-pragmático significativo para o aluno, e propício à aprendizagem;
- a avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem deve ser um mecanismo de qualificação da atuação docente, subsidiando o planejamento e sua execução, bem como deve favorecer o desenvolvimento de (auto)-regulações no processo de aprendizagem do aluno (TRESCASTRO, 2001).

Este estudo foi elaborado em interlocução com muitos outros, na tentativa de trazer à mostra aquilo que ainda não tinha sido focalizado por eles, mas tornou-se possível dizer aqui em conjunto. Do mesmo modo, ainda pode e deve servir para se prosseguir investigando sobre o processo de alfabetização em outros contextos, sob outros enfoques, mas, sobretudo, no

contexto da sala de aula, tendo em vista a melhoria das práticas de alfabetização.

Referências bibliográficas

CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CHARMEUX, E.. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, E.. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____ ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J.. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GADOTTI, M.. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

LEMLE, M.. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M.. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **A avaliação nas práticas de alfabetização:** um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I. 248 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Autora:

Lorena BISCHOFF TRESCASTRO

Professora do Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (IESAM)

Contato: trescastro@prof.iesam-pa.edu.br

Texto recebido em agosto de 2010.

Texto aprovado para publicação em janeiro de 2012.

Como citar este texto:

TRESCASTRO, L. B.. Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 12, p. 85 – 107, Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

