

## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO

### CONCEPTS AND PRATICES OF TEACHERS IN LITERACY

PENTEADO, Dienifer Zaider  
dienifer.zaider@gmail.com  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

JOSEFI, Ângela Helena Bona  
angelahbj@hotmail.com  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

**RESUMO** Este trabalho objetivou refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas no processo de alfabetização e sua influência na formação das crianças quanto ao uso da linguagem escrita. A pesquisa ocorreu no período de um ano, orientada por uma abordagem qualitativo-interpretativa, e realizada em uma escola municipal de Guarapuava-PR, mediante entrevistas, observações de aulas e de atividades registradas nos cadernos dos alunos. Foram envolvidas diretamente professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e, de forma indireta, seus alunos. Observou-se que a concepção interacionista, presente nas falas das professoras, não se traduzia na sua prática em sala de aula, cujas atividades, na maioria, mostraram-se mecanicistas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Dizeres docentes. Linguagem escrita. Prática pedagógica.

**ABSTRACT** This work aimed at reflecting on the teaching practices developed in the literacy process and its influence on the use of written language for teaching children. The research was conducted during a one-year period, guided by a qualitative-interpretative approach, and carried out in a municipal school in Guarapuava-PR, through interviews, class observations and activities recorded in students' notebooks. Teachers from the 1st year of elementary school were directly involved and, indirectly, their students. It was observed that the interactionist conception, present in the teachers' speeches, was not conducted in their practice in the classroom, whose activities were mostly mechanistic.

**Keywords:** Literacy. Pedagogical practice. Written language. Teachers' statements.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é um tema especialmente oportuno, de grande relevância no cenário educacional, já que se configura como uma importante etapa na vida escolar da criança. Ler e escrever é condição básica para a aquisição de conhecimentos, processo que vai além da simples habilidade de decodificação e codificação da escrita. Os primeiros contatos com a linguagem escrita são decisivos

em mais de um aspecto da vida, contribuindo como base para outras aprendizagens e para enriquecimento da capacidade de comunicação.

A alfabetização, por muito tempo, foi tratada como simples aprendizagem do código escrito, como um treino mecânico de codificação e decodificação de letras ou como mera facilitação do contato com a escrita. Entendimento fundamentado, respectivamente, nas concepções tradicional, estruturalista e inatista de linguagem e de ensino aprendizagem. No Brasil, a publicação e discussão dos estudos de Emília Ferreiro, sob o título de *Psicogênese da Língua Escrita*, a partir da década de 1980, e dos estudos sobre Letramento, nos anos 90, capitaneados por diversos autores, como Kleiman (1995) – para quem o termo *letramento* se refere a diversas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, sendo a escola a sua principal agência mas não a única – e Soares (2010, p. 19) – que define *letramento* como “estado ou condição que assume quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando práticas sociais que a demandam” – mostram que o aprendizado da escrita não se reduz ao domínio da correspondência entre grafemas e fonemas, mas se caracteriza como uma prática social de uso da língua, um processo contínuo, que deve garantir à criança a apropriação e o domínio da linguagem escrita na perspectiva da interação social. Freire (1998) defende que a alfabetização requer um processo sistemático de ensino contextualizado na prática social.

O interesse por essa pesquisa partiu da necessidade de entender o motivo pelo qual muitas crianças não são plenamente alfabetizadas, apesar de frequentarem a escola, já que é sabido que muitos alunos que já concluíram o Ensino Fundamental enfrentam sérias dificuldades na leitura e na escrita. Os meios para essa reflexão foram motivados pelas vivências no PIBID<sup>1</sup>, atuando em uma escola da rede municipal de ensino de Guarapuava (região Centro-Sul do Estado do Paraná). Assim, optou-se por uma investigação de caráter qualitativo-interpretativa, valendo-se da referida inserção na escola, e buscando fundamento em alguns autores que abordam esse assunto; dentre eles, Cagliari (1989; 1998), Colello (2004; 2007), Soares (2008; 2010), Kleiman (1995), Ferreiro e Teberosky

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES/DEB/MEC.

(1999), Piaget (1987) e Vygotsky (1988; 1991). Embora se possa dizer que as vertentes teóricas que embasam os posicionamentos desses autores não são as mesmas, a opção por obras como essas se justifica por iluminar reflexões que pretendem se pautar numa perspectiva interacionista, vislumbrando a compreensão das diferentes situações pelas quais passa a criança que está aprendendo.

A metodologia eleita constituiu-se de entrevistas e observação de aulas, no período letivo de um ano, entre 2014 e 2015, e cujo objetivo específico foi relacionar as concepções das professoras a respeito do ensino/aprendizagem da linguagem escrita, relativamente à sua ação cotidiana em sala de aula. A organização deste estudo se apresenta da seguinte maneira: primeiramente, a fundamentação teórica que consiste na abordagem sobre o contexto do processo da alfabetização no Brasil observando as concepções, seu significado e os fatores que a envolvem, bem como na retomada de conceitos que perpassam o ensino da escrita enquanto código, e seguem algumas discussões sobre letramento; posteriormente, abordam-se as tendências epistemológicas e concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem; por fim, à luz dos fundamentos apontados, são discutidas as práticas docentes em relação aos dizeres das professoras sobre a alfabetização.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL**

O processo de ensino no Brasil, segundo Moll (1996), deu-se num contexto de exclusão das camadas populares da sociedade, sendo que, desde o início da colonização, o saber elitizado e o poder refletiam os interesses das classes dominantes e incorporavam pressupostos ligados às práticas e expectativas dessas classes. Nas últimas décadas, em face do quadro de analfabetismo no Brasil e dos persistentes índices de baixo letramento em nossa sociedade, a alfabetização passou a ser analisada em diferentes facetas. Uma delas é a histórica, pois essa fase da escolaridade, que tem apresentado os maiores índices de fracasso escolar, segundo Cagliari (1998), é tão antiga quanto a própria escrita – que surgiu devido à necessidade de comunicação, de socialização do código, do fluxo do comércio e do exercício do poder, e se sofisticou em seus usos e formas

na medida em que a sociedade de classes se expandiu. É preciso destacar que, “[...] quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como funciona esse sistema e saber como usá-lo apropriadamente” (CAGLIARI, 1998, p. 15). A esse entendimento e apropriação é que chamamos de alfabetização, processo que vem sofrendo reconfigurações do ponto de vista conceitual, seja pela perspectiva teórica sob o qual é percebido, seja pelo viés da prática pedagógica.

No Brasil, segundo Moll (1996), a história da alfabetização foi centrada na história dos métodos de alfabetização, que se consolidaram e se desenvolveram juntamente às novas formas de organização da sociedade, e em torno das quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas, para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças para aprender a ler e a escrever, disputas estas decorrentes das diferentes concepções sob as quais se desenvolvem as práticas alfabetizadoras.

Esse histórico, no âmbito dos ideários republicanos, segundo a mesma autora, deu-se num contexto de exclusão das camadas populares da sociedade, sendo que a leitura e a escrita como práticas culturais, encontravam-se restritas a poucos indivíduos nos ambientes privados do lar ou de maneira menos informal, entretanto precária, nas escolas do império em suas *aulas régias*<sup>2</sup>. Nesse período, o descaso com a educação e a ineficácia do ensino da língua escrita em si já eram evidentes, e não havia escolas apropriadas, já que o ensino sistematizado fora substituído por aulas avulsas e, como se não bastasse, a falta de um plano de instrução do ensino e de preparo dos professores caracterizava a ineficácia e a inadequação do ensino (MOLL, 1996). Salienta-se que até a primeira metade do século XIX, a situação da escola elementar é praticamente inalterada em relação à sua precariedade, e o foco do processo de ensino aprendizagem não se centrava no aluno e sim no método de ensino Lancasteriano, introduzido no Brasil em outubro de 1827. O referido método, também conhecido por monitorial-mútuo, foi desenvolvido por Joseph Lancaster, no início do século XIX, na Inglaterra, e partia

---

<sup>2</sup> As aulas régias constituíam-se pelo estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja.

do pressuposto de que se necessitava classificar e dividir os alunos em decuriões, discípulos e monitores, sendo que os alunos que apresentassem um nível de desenvolvimento mais adiantado no domínio das primeiras letras poderiam ensinar aos mais atrasados (MOLL, 1996). As lições eram reduzidas em poucas ideias, para melhor repetição e fixação dos conteúdos, e a aprendizagem da escrita operacionalizava-se pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Na segunda metade do século XIX, com a proclamação da República, posterior ao declínio do Império, o ensino público começou a ser estruturado a partir dos interesses do regime republicano. Com a proibição do voto dos analfabetos em 1882, o analfabetismo emergiu no Brasil como um problema de ordem política. Além disso, o próprio avanço das relações capitalistas de produção visava à necessidade de alfabetizar os operários e seus filhos para obtenção de mão de obra qualificada.

Saber ler e escrever tornou-se instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social [...]. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

De acordo com Mortatti (2006), esse período, entre 1876-1890, mostra-se como o marco inicial da história dos métodos de alfabetização e das cartilhas. Corresponde ao final do período imperial, e caracteriza-se pela disputa entre os defensores dos métodos de alfabetização que se alternaram, ao longo do tempo, em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio do então novo Método Analítico – que parte de segmentos ou de unidades maiores da fala (palavra, frases e textos), para depois dividi-las em partes menores, (fonema, sílaba, letra) – ora a opção pelo princípio de análise dos antigos métodos sintéticos, que partem de elementos menores da fala, para chegar a unidades maiores.

Os métodos sintéticos, considerados como os mais antigos, desdobram-se em processos alfabéticos (soletração), partindo do nome das letras; fonéticos, partindo dos sons correspondentes às letras; e silábicos, partindo das sílabas.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Ferreiro e Teberosky (1999) referem-se ao método sintético como uma opção explicitamente feita das políticas públicas do ensino. Seus defensores alegavam que com este método a criança aprenderia mais depressa, chegando mais rápido à capacidade de decodificação. Com ênfase na habilidade auditiva, o método concebe a escrita como mera transcrição gráfica da linguagem oral, e pode provocar o desinteresse da criança pela leitura e o conseqüente afastamento da compreensão do texto e da realidade do contexto no qual o aluno está inserido.

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. [...] ler equivale a decodificar o escrito em som (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 19).

As primeiras cartilhas brasileiras produzidas no século XIX, segundo Cagliari (1998), baseavam-se nos métodos de marcha sintética, dando ênfase à decifração da escrita. Segundo o autor, na década 1880 com a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus (1830 - 1896), que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras, iniciou-se o método analítico, assumindo importância maior na década de 30, “[...] quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo de resultados obtidos nesses estudos” (CAGLIARI, 1998, p. 25). Os métodos analíticos baseavam-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção, oposta aos métodos sintéticos e, segundo Moll (1996), dividem-se em: palavração, sentencição e método global, cuja ênfase é atribuída às habilidades percepto-visuais.

Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. O Decroly reage contra os postulados do método sintético – acusando-o de mecanicista – e postula que “no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. O prévio, segundo o método

analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Os métodos sintéticos e analíticos são chamados também de métodos tradicionais ou cartilhescos. Em decorrência das disputas entre os defensores de ambos os métodos, surge o método misto que consiste em uma mistura de estratégias do método sintético e do analítico. Por meio dele o educando desenvolvia a aquisição da língua escrita, como a transcrição de sinais sonoros, mediante treinamentos, repetições e imitações de modelos, sem contextualização, sem ligação com a realidade em que o aluno estava inserido, nem com a sua linguagem usual.

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar (CAGLIARI, 1998, p. 65).

O autor diz que a prática sob essa ótica – focada no ato de ensinar, sem levar em conta o ato de aprender – tinha como objetivo levar a criança à aprendizagem do sistema convencional da escrita, fazendo-a primeiro apropriar-se do sistema de códigos da escrita, para só depois fazer uso desse sistema. Como consequência disso, “[...] nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita” (FERREIRO, 1985, p. 29). Não se nega a necessidade de ensinar as regras convencionais e de se trabalhar com as unidades mínimas da escrita (grafemas, fonemas etc.) nesse processo, mas hoje se sabe que é preciso que isto faça parte de todo o conjunto de atividades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem escrita como tal. Para isto, é imprescindível prestar atenção, inclusive, no que pensam e sabem as crianças sobre essa modalidade da linguagem.

No início dos anos 80, em decorrência das novas ideologias políticas e sociais, as concepções tradicionais passaram a ser questionadas, a fim de se enfrentarem os desafios e o fracasso na alfabetização. Por meio dos estudos explicitados em *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), obra baseada no Construtivismo de Jean Piaget (1896 - 1980), eclodiram as discussões focadas no processo de aprendizagem da criança. Na concepção construtivista/interacionista, a dimensão cognitiva do sujeito aprendiz é o foco central da aprendizagem. Apresenta-se não um método novo, mas uma revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais, a *desmetodização* do processo de alfabetização e o questionar-se a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006). Desse modo, a concepção que temos hoje sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita é fruto, dentre outros, dos estudos realizados por Ferreiro (1985; 2001) e Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o processo de aquisição da língua escrita, que partem do princípio de que o educando, na perspectiva piagetiana, é aquele que “[...] tenta compreender o mundo que o rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo, uma criança para quem praticamente nada é estranho” (FERREIRO, 2001, p. 18).

Já, nos anos 1990, a partir dos estudos de Vygotsky (1896 - 1934), o referencial sócio-interacionista favoreceu a eclosão, no Brasil, das discussões sobre o letramento, defendido e estudado por Soares (2010), Kleimann (1997), entre outros, colocando em evidência as diferentes dimensões do processo de aquisição da leitura e escrita. Letramento “[...] é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 39).

O breve histórico da alfabetização no Brasil apresentado até aqui permite observar que no contexto da sociedade contemporânea a situação da alfabetização avançou em grande proporção, entretanto, estatísticas evidenciam que, conforme estudo realizado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), no Brasil, junto à população de 15 a 64 anos, em 2011/2012, 27% dessa população

constituía-se de analfabetos funcionais<sup>3</sup>, sendo que apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Isto significa que grande parte das crianças que chegam à escola e nela permanecem não têm a garantia de se tornarem bons leitores e escritores (COLELLO, 2007). O motivo dessa situação, segundo vários autores, reside no fato de que as práticas docentes na alfabetização ainda são centradas na mera aquisição do código escrito, sem permitir ao educando refletir sobre a escrita e sua função no contexto social.

Na escola brasileira, não raramente, o ensino da língua escrita aparece estritamente vinculado à vida estudantil: ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado [...], a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascara o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significados ou motivação (COLELLO, 2007, p. 28).

Sabendo-se que o processo de alfabetização desenvolve os pilares para a aquisição de conhecimentos e para enriquecimento da capacidade de comunicação, e que muitos, mesmo alfabetizados, não conseguem usufruir desses pilares, o que se pergunta é: como tem se desenvolvido o ensino e o aprendizado da escrita no período da alfabetização? E, ainda, as práticas docentes utilizadas no ensino da leitura e da escrita superaram o ensino mecanicista estruturalista?

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca de outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (FERREIRO, 1985, p. 30).

Nesse sentido, pretendeu-se fazer um estudo que revelasse a relação existente entre o dizer e o fazer dos professores na árdua tarefa de ensinar a ler e escrever na escola. Para dar maior clareza ao estudo, abordam-se, na sequência,

---

<sup>3</sup>Segundo a definição da UNESCO, analfabeto funcional é toda pessoa que tem a aquisição do sistema alfabético, sabe ler e escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas.

mesmo que genericamente, as tendências epistemológicas e respectivas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem.

### 3 TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Para Paulo Freire (2012), a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática, subsidiada por concepções docentes e diretrizes que dão coerência ao ensino-aprendizagem. Desse modo, diferentes concepções se fazem presentes em sala de aula, inclusive em decorrência do processo de formação de educadores, assim como dos referenciais teóricos que o professor adota em sua prática, além dos diferentes momentos históricos e suas especificidades, que influenciam a postura pedagógica na Educação.

Nos estudos de Mizukami (1986), sobre o processo de ensino aprendizagem, sintetizam-se as tendências epistemológicas que abordam o conhecimento como primado do objeto, como primado do sujeito ou como resultado da interação sujeito-objeto. Na mesma perspectiva, Becker (1993, apud MOLL, 1996) identifica o **empirismo**, o **apriorismo** e o **construtivismo** como as versões epistemológicas que subsidiaram as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar.

Entende-se que “[...] a postura **empirista** advoga o primado do objeto ou primado do meio na apropriação do conhecimento” (MOLL, 1996, p. 74, grifo nosso). A autora esclarece que na gênese desta postura encontra-se a tese da *tábula rasa* de John Locke, na qual o homem é um ser passivo governado pelo ambiente e modulado por estímulos externos. A influência do meio sobre o sujeito e a experiência é que determinam a aprendizagem, sendo que o ser humano nasce como uma folha de papel em branco. Assim sendo, a concepção empirista de alfabetização aborda-a como um saber pronto, em que não há construção de novas realidades, sendo que o que for descoberto já se encontra presente na realidade exterior, transmitido por alguém que o domina. A mesma autora, Moll (1996), baseada em Piaget (1987), defende que as experiências do meio exterior têm um papel significativo no desenvolvimento da inteligência, porém questiona a forma como o empirismo as absolutiza.

[...] no empirismo há muito mais do que uma simples afirmação do papel da experiência; o empirismo é, antes de tudo, certa concepção da experiência e da ação [...], tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição [...] em consequência o empirismo encara a experiência como existente em si mesma (PIAGET, 1987, p. 339).

Na tendência epistemológica empirista, estão fundados dois enfoques pedagógicos: o tradicional e o comportamentalista.

O enfoque tradicional concebe a aprendizagem como um produto que é passivamente internalizado pelo indivíduo, processo no qual o homem é um ser passivo, receptor de informações prontas. Neste sentido, o ensino se caracteriza sob a forma de transmissão e recepção de conhecimentos, e, assim, aprender se restringe à mera fixação de conteúdos e informações. O saber, nessa prática, aparece como uma “[...] doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 1983, p. 33).

O enfoque comportamentalista explicita-se entre outras tendências, por meio do condicionamento operante de Skinner, considerando mais importante as contingências de reforço e de estímulo. Sendo assim, o comportamento humano precisa ser controlado e dirigido, restringindo a aprendizagem a situações de estímulo-resposta. “O saber é uma “cópia” que é incorporada pelo aluno como produto acabado” (MOLL, 1996, p. 79), e não há preocupação com as formas e o processo pelo qual o aluno adquire o conhecimento.

Na tendência **apriorista**, também conhecida como **inatismo**, que tem como representantes Sócrates, Rousseau, Rogers e Nell, cuja perspectiva pedagógica fundamenta-se no “primado do sujeito”, o ensino é centrado no aluno, sendo que as formas de conhecimento estão, nele, pré-determinadas. Assim sendo, “[...] o conhecimento abstrato é construído pela experiência subjetiva e pessoal do sujeito” (MOLL, 1996, p. 81). A alfabetização, na perspectiva apriorista, prioriza situações em que o professor é um facilitador da aprendizagem e não intervém no processo, já que os conteúdos se constituem por meio das experiências do aluno.

Contra-pondo-se, por um lado, ao foco apriorista – que convencionou chamar o processo de conhecimento de *aprendizagem pela descoberta*, baseado

exclusivamente no interesse da criança – e, por outro, às tendências empiristas – que concebem o saber como algo externo ao sujeito e o conhecimento como uma recepção passiva – o **Construtivismo** propõe que o conhecimento se constitua por meio de resultados da interação do sujeito com o conhecimento e com o meio em que está inserido, abordando o ensino-aprendizagem da língua escrita como um processo a ser conduzido – com base na ideia de que o sujeito pensa, constrói, testa, descarta e reconstrói hipóteses sobre a língua escrita e seus usos, por meio de sua participação em atos de leitura e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Josefi (2005) relaciona, respectivamente ao Empirismo, ao Inatismo e ao Construtivismo, as concepções tradicional, inatista e interacionista de linguagem. O ensino da língua escrita, na concepção tradicional, percebe “[...] a língua como objeto de conhecimento pronto [...] e o processo de ensino é compreendido como transmissão da teoria: regras e definições gramaticais [...] e a aprendizagem é entendida como fixação desses conhecimentos” (JOSEFI, 2005, p. 21). A linguagem, nessa perspectiva, segundo a autora, é entendida como expressão do pensamento, sendo que para se expressar direito, é preciso primeiro pensar direito. Sobre a concepção de linguagem inatista, a autora evoca Chomsky (1971) que defende que o ser humano possui um dispositivo inato que, a partir de universais linguísticos, permite-lhe desenvolver a própria linguagem. Nessa visão, acredita-se que a criança, ao entrar em contato com estruturas escritas, incorpora-as e correlaciona-as de acordo com seus interesses e suas aptidões. Desse modo, o professor apenas organiza situações e materiais escritos, como mero facilitador da aprendizagem pela qual o próprio aluno é responsável. Já na concepção interacionista, a linguagem é vista como forma de interação, que resulta de um trabalho coletivo e histórico (BAKHTIN, 1986), e “essa interação apresenta um caráter dialógico e se constitui no próprio processo de interlocução” (JOSEFI, 2005, p. 22). Para a autora, nessa perspectiva, o processo de alfabetização deve ocorrer através de práticas significativas de oralidade, leitura e escrita, em contextos de funcionamento da linguagem.

#### **4 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA**

Norteadas pelas concepções estruturalistas/mecanicistas, de linguagem e de ensino aprendizagem, o processo de aquisição da língua escrita, durante muito tempo, foi compreendido por muitos educadores como simples domínio da correspondência entre grafemas e fonemas (a codificação e a decifração). Isto porque, “[...] ingenuamente, insistiam em ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras, sentenças e textos” (COLELLO, 2004, p. 27), concebendo a aprendizagem como aquisição parcelada e linear do conhecimento e reduzindo o ensino e a aquisição da língua escrita como domínio do sistema alfabético.

Ao contrário disto, a alfabetização deve estar a serviço da formação e do desenvolvimento de sujeitos pensantes e críticos, capazes de se expressar e de compreender o mundo no qual estão inseridos. A aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Freire (1998), deve estar associada ao processo de libertação da palavra, para o desenvolvimento da expressão e compreensão das ideias. E, partindo desse pressuposto, “[...] a capacidade de ler e de escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito de “somar pedaços da escrita”, mas, antes disso, é compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade” (COLELLO, 2004, p. 27).

Evidenciando as diferentes facetas do processo de alfabetização na perspectiva a que se está referindo, duas bases teóricas – a construtivista e a sócio-interacionista, elaboradas, respectivamente, por Piaget (1896 - 1980) e Vygotsky (1896 - 1934), iluminam, sob diferentes perspectivas, a reflexão sobre a alfabetização como um processo relacional entre sujeito, objeto do conhecimento e o próprio processo de ensino. Colello (2004) considera que a alfabetização passou a ser vista não apenas como uma aprendizagem técnica, mas também como um processo contínuo de desenvolvimento, em que a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da língua escrita, por meio de interações e mediações no contexto cultural e social, no qual está inserida.

Os estudos de abordagem sócio-interacionista, liderados por Vygotsky (1988) e seus seguidores, evidenciam que durante a dinâmica de conquista do conhecimento, a aprendizagem é um processo pessoal de elaboração cognitiva,

tributária de um contexto sociocultural, em que a construção do conhecimento se dá pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, na ampla relação e interação com os outros e o objeto de conhecimento (no caso, a língua escrita), em que a linguagem assume um papel predominante. Nessa perspectiva, a escrita é um “sistema particular de símbolos e signos” (VYGOTSKY, 1988, p. 126) de representação da realidade, a qual media as relações dos homens com o mundo. Para este autor, a aprendizagem da escrita vai além do domínio da grafia das palavras, mas, assim como outras formas de linguagem, é constituída socialmente, por meio da interação, em um processo contínuo.

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1988, p. 126).

Sob outra perspectiva, para Piaget (1987), a aprendizagem é um processo ativo de elaboração mental absolutamente pessoal, no qual a criança ao interagir com o objeto de conhecimento, vai progressivamente criando hipóteses em um processo de estruturação/reestruturação de esquemas mentais. O autor considera que as experiências e os conhecimentos obtidos durante o desenvolvimento fazem parte do processo de aprendizagem e que, para se compreender um conhecimento, é essencial construir e reconstruir sua gênese.

Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas na teoria construtivista de Piaget, buscaram compreender como se desenvolve o processo de construção e reconstrução do sistema de representação da língua escrita pelas crianças. Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por essas pesquisadoras, buscaram evidenciar e classificar as sucessivas etapas de construção da escrita que, segundo elas, apresentam uma série de irregularidades, e dividem-se em fases principais, pelas quais passam a maioria das crianças, independentemente do processo de escolarização: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, antes de compreender como funciona o caráter fônico do sistema de escrita, a criança elabora algumas formas de representação do sistema. Assim,

[...] as primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas e fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas) (FERREIRO, 1985, p. 18).

Recorrem a desenhos e a outros sinais gráficos para representar objetos, e formulam a ideia de que escrever é um jeito diferente de desenhar as coisas.

Já na fase seguinte, a silábica, a partir dos conflitos vivenciados nas tentativas de compreender tal sistema, a criança se dá conta de que a escrita é uma representação da fala, compreendendo a existência de relação entre os sinais gráficos e os aspectos sonoros da fala, e usa uma letra para cada sílaba da palavra representada.

A fase silábico-alfabética, segundo as pesquisadoras piagetianas, é marcada pela passagem da hipótese silábica para a alfabética, em que a criança percebe a ineficácia do sistema silábico, e começa a construir novos esquemas iniciando a análise alfabética.

[...] quando a criança descobre que a sílaba nem sempre pode ser considerada por apenas uma unidade gráfica, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons) (FERREIRO, 1985, p. 27).

Por fim, quando a criança conquista a escrita alfabética, em que ela compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros, ela pode ainda estar distante da escrita convencional, por não dominar as regras e as particularidades da ortografia, embora já consiga fazer uso dela e compreender a função da escrita na sociedade.

Segundo Colello (2004), durante o processo de construção da escrita, em que a criança elabora, testa, descarta e reconstrói sucessivas hipóteses a respeito

da representação linguística e revela o caráter essencialmente criativo da construção do saber, por trás de cada “erro” nesse percurso, existem concepções e critérios que, longe de se constituírem como empecilhos da aprendizagem, funcionam como alavancas na evolução e construção do conhecimento. Mais do que escrever alfabeticamente, aprendem-se também as funções sociais da escrita e compreende-se o modo pelo qual os textos se organizam. E, partindo desse pressuposto, a autora define que

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), de um processo de elaboração pessoal psicogeneticamente ordenado (COLELLO, 2004, p. 32).

Se, do ponto de vista teórico, a compreensão do processo de conquista da língua escrita vem sofrendo considerados avanços, em que os conceitos não são estáticos, do ponto de vista das práticas, as ações docentes em sala de aula são repletas de ideias e concepções que se relacionam. No entanto, considera-se necessária a superação de algumas interpretações reducionistas que, de modo geral e bastante frequente, ainda sustentam as práticas docentes.

Cagliari (1989) destaca que a alfabetização se inicia antes do ensino formal e sistematizado, em que a aprendizagem da língua escrita não se limita ao contexto da sala de aula, pois as crianças ao adentrarem à instituição escolar já contam com uma enorme capacidade de análise da linguagem oral e de percepção do uso da escrita. Para isto, não necessitaram de treinamentos específicos ou de prontidão já que estão imersas em um contexto com enorme repertório cultural e social, e têm contato direto com a linguagem oral e escrita na ampla relação com as pessoas e com os objetos que as rodeiam. Portanto, cabe à escola aproveitar-se desse conhecimento, lidando com a diversidade de experiências e procedências, oferecendo oportunidades àqueles que são provenientes de um círculo de baixo letramento, criando situações para que todos possam aprender.

## **5 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Para que este estudo pudesse se concretizar de forma a dar conta da sua intencionalidade, a pesquisa se caracterizou como um estudo interpretativo, portanto confere maior peso à metodologia qualitativa que trata da compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico-social, pois há "[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Mediante participação como bolsista do PIBID/CAPES/DEB – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a inserção no cotidiano da docência na escola permitiu esse contato.

Buscou-se investigar as práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no período inicial do processo sistematizado de alfabetização, procurando-se perceber as concepções que os professores defendem e sua conexão com o ensino efetivo da língua escrita na sala de aula. O universo envolvido compreendeu duas turmas de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, e duas professoras. O estudo ocorreu em uma escola municipal de Guarapuava-PR, durante um ano (2014 – 2015), e os instrumentos utilizados foram a entrevista, com questões semiestruturadas, e a observação de aulas, incluindo o caderno dos alunos como fonte de dados. Essas observações foram registradas em um diário de campo e, posteriormente, foram utilizadas para a realização de análise, em contraponto com as respostas obtidas nas entrevistas e à luz do embasamento teórico tecido.

Em referência às professoras, serão utilizadas as indicações P1 e P2. Nas entrevistas, as professoras apresentaram suas concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita. Quanto à formação e à experiência das educadoras, foi possível constatar que ambas possuem graduação em Pedagogia e atuam há mais de três anos com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

## **6 DAS CONCEPÇÕES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO**

Buscando perceber as concepções das professoras acerca do processo de ensino aprendizagem, perguntou-se: como as crianças aprendem? E quais metodologias e concepções norteiam a sua prática docente na alfabetização?

Observou-se que as professoras, ao responderem às questões, expressaram duas categorias de entendimento, centrando a aprendizagem da leitura e da escrita na criança ou no professor.

A aprendizagem centrada no professor reflete-se na fala da professora P1, que focaliza a reflexão sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos na ação do professor, configurando a aprendizagem como um processo passivo de assimilação, onde persiste a escolha por algumas práticas mecânicas e repetitivas, observadas na sua sala de aula, e conforme se evidencia na sua fala: “Utilizo várias metodologias, desde a tradicional, do método fônico e do silabário, bem como também interpretação de textos de forma lúdica, e faço com que eles prestem atenção em mim” (PROFESSORA P1).

A resposta que expressa a alfabetização centrada na criança mediante processo de interação, defendida na fala da professora P2, considera que o processo de aprendizagem depende do desenvolvimento do aluno, mas se contradiz ao considerar que algumas crianças aprendem pelos meios tradicionais:

“A metodologia que utilizo em minha prática com a alfabetização, depende do aluno e de seu desenvolvimento, pois tem os que aprendem através do método tradicional, da leitura do silabário, e outras crianças aprendem mais por meio de jogos e brincadeiras. Então acredito que a metodologia para se trabalhar com o 1º ano do ensino fundamental, deve ser de uma concepção interacionista, no entanto muitas vezes necessitamos voltar um pouco para o ensino tradicional” (PROFESSORA P2).

A observação das aulas permitiu constatar o predomínio de concepções reducionistas de língua, de ensino e de aprendizagem, em que as práticas pedagógicas insistem em procedimentos mecânicos e descontextualizados, desconsiderando tanto o contexto sociocultural dos alunos quanto suas experiências no mundo da escrita, ou seja, as atividades giram em torno do mero domínio do código alfabético, na sua relação grafema-fonema, mesmo aquelas que se utilizam de brincadeiras. Como dito anteriormente, desde a década de 1980, no Brasil, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberoski (1999), e dos estudos sobre Letramento, nos anos 90, vem-se demonstrando que o aprendizado da escrita não se reduz ao domínio da correspondência entre grafemas e fonemas, mas se caracteriza como uma prática social de uso da língua,

num processo contínuo que deve garantir à criança a apropriação e o domínio da linguagem escrita na perspectiva da interação social. Parece que a professora não tem clareza das próprias ideias quando diz que pretende trabalhar numa concepção interacionista, mas que dependendo da condição do aluno às vezes tem necessidade de voltar para o ensino tradicional. Cabe retomar Freire (1998) para lembrar que a alfabetização não se resume à simples habilidade de decodificação e codificação da escrita, mas requer um processo sistemático de ensino contextualizado na prática social. Foi possível observar que a dita utilização de brincadeiras e jogos, por parte dessa professora, não se efetiva como recurso de contextualização a partir de uma prática social própria do universo infantil, mas é somente introduzida como atividade diferenciada para descontrair ou despertar atenção.

Para ilustrar essa reflexão sobre o ensino da escrita como prática social, relata-se uma das ações observadas nas aulas, que diz respeito ao envio de bilhete aos pais dos alunos para convidá-los a uma reunião. A professora trouxe os bilhetes impressos, informou do que se tratava e distribuiu-os aos alunos recomendando que não esquecessem de entregar. Certamente, perdeu-se a oportunidade de utilização da linguagem escrita na sua função social como recurso de aprendizagem dessa linguagem. Sugere-se que a professora poderia, por exemplo, conversar com as crianças contando sobre a necessidade da reunião, seus motivos, os assuntos a serem tratados, a data e o horário da realização, a importância da presença dos pais etc. A partir disso, poderia encorajar as crianças a participarem da elaboração do bilhete, pensando em todas as informações que nele deveriam constar para que os pais fossem convencidos da necessidade de comparecer e orientados quanto ao dia e local. Obviamente, em uma classe em que as crianças ainda não estão alfabetizadas, a professora escreveria no quadro enquanto as crianças ditariam. Ela poderia explorar diferentes possibilidades de compreensão do funcionamento do sistema alfabético e da própria linguagem escrita.

Outra questão surgida nas entrevistas, e também observada em sala de aula, diz respeito ao que se prioriza no processo. Uma das professoras mostrou-se extremamente preocupada em controlar a disciplina dos alunos, entendendo-a

como passividade, ausência de barulho e de conversa entre alunos. “Necessitei focar meu trabalho mais na disciplina do que nos conteúdos; não consegui atingir meus objetivos, pois alguns alunos saíram do 1º ano sem saber ler”. (PROFESSORA P1). Percebeu-se que as crianças perdiam o interesse por atividades como cópia de letras e palavras para treiná-las em exercícios repetitivos, e passavam a conversar, trocar objetos, fazer perguntas sobre a hora do lanche, pedir para ir ao banheiro etc. A professora, vendo isso como indisciplina, passava a responsabilizar os alunos e sua vontade individual pela falta de progresso, e a falar sobre comportamento, chegando a utilizar leituras de textos que oportunizassem discutir sobre vantagens do bom comportamento, como algumas fábulas. Ao dizer que não conseguiu atingir o objetivo de alfabetizar a todos porque precisou focar o trabalho mais na disciplina dos alunos, deixa transparecer um equívoco: o da falta de sentido às atividades de ensino. Veem-se aí resquícios de uma concepção de ensino como controle de comportamento e de aprendizagem como repetição e memorização

Provavelmente, as crianças se envolveriam melhor com atividades que propiciassem situações de aprendizagem que fossem significativas para elas, com exercícios que partissem do que já sabiam e/ou que envolvessem situações de brincadeira. A disciplina entendida como envolvimento produtivo no processo de aprendizagem não é sinônimo de silêncio e passividade como parecia querer a professora.

Em alguns momentos da entrevista, a fala das professoras mostrava a preocupação em trabalhar com a língua escrita em seu uso social, como se pode notar a seguir: “A linguagem escrita é fundamental, porque o aluno precisa aprender a ler e escrever para se comunicar e socializar-se” (PROFESSORA P2). Notou-se, entretanto, que, embora desejem significar a alfabetização na sua função social, as práticas das professoras P1 e P2 estão alicerçadas em uma percepção do ensino da língua escrita tomada como código, e investem na aquisição da base alfabética, o que justifica a ênfase em exercícios de silabação, observados em diversos momentos na sala de aula.

As atividades expostas na figura a seguir servem para ilustrar o que se entende por dissociação entre a compreensão da linguagem escrita e a aquisição

do sistema alfabético, considerados como conteúdos independentes e apresentados de forma hierarquizada, em que o ensino do código escrito assume caráter de pré-requisito para a inserção da criança na cultura da linguagem escrita.

Note-se a figura:

Figura 1 - TÍTULO ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA



Fonte: caderno de aluno do 1º ano do Ensino Fundamental – escola da rede municipal. Recortes de material impresso, colados nas folhas do caderno.

As alfabetizadoras apontam como objetivos de ensino o uso de técnicas de alfabetização e, por vezes, apostam no treino de letras e de formação de palavras e frases isoladas. Em contrapartida à defesa da interação no ensino e à crença na língua escrita como processo comunicativo e de socialização, as observações feitas em sala de aula possibilitaram relacionar as respostas dadas e a prática pedagógica, evidenciando certa incoerência entre as concepções sobre a língua escrita, presente nas falas, e o que as professoras propõem em sua prática, pois enfatizam a importância da escrita em seu uso social, porém priorizam um ensino centrado no código escrito, na cópia e na memorização. Sabe-se que não se aprende a decodificar a escrita para dizer apenas que se sabe ler, mas para atender a um interesse imediato, para conviver na sociedade, relacionar-se, descobrir informações, interpretar a realidade, etc. Assim sendo, aprender a lidar com o código é imprescindível, mas não basta por si só, já que a leitura como prática social é um meio, não um fim em si mesma.

Sobre a dificuldade para aprender a ler que alguns alunos apresentam, as duas professoras dizem acreditar que seja pela falta de práticas de leitura em casa, decorrente da impossibilidade de acesso a livros, revistas, e outros materiais. “Acho que a carência de materiais de leitura na família é um fator que dificulta a prática em casa, e então eles não gostam” (PROFESSORA P1); “Entendo que eles têm

dificuldade porque não construíram o interesse, já que na família não se cultiva o hábito de ler” (PROFESSORA P2).

Certamente, isto coloca alguns alunos em situação de desvantagem em relação a outros que chegam à escola com mais conhecimentos, em razão das experiências que já possuem. Contudo, considerando que a função primordial da escola é ensinar, não se pode esquecer que cabe a ela oportunizar esse acesso, dentro do ambiente escolar, proporcionando oportunidades para exercício da leitura como prática social, de forma a preencher possíveis lacunas decorrentes de situações ligadas à condição dos alunos.

Quanto às tentativas de escrita por parte de algumas crianças, observaram-se situações como a seguinte: durante um ditado de palavras com a utilização de figuras mostradas uma a uma, um aluno escreveu LFAT, para a figura de um elefante. A professora entrevistou dizendo que apesar de a palavra ter quatro pedaços, precisa de mais letras para ser escrita e, em seguida, escreveu a palavra corretamente para que ele copiasse. Provavelmente, a fala da professora teve como fundamento o entendimento de que a tentativa da criança tinha uma hipótese silábica sobre o funcionamento do código escrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas esse entendimento não se refletiu na intervenção realizada.

Em conversa com esse aluno, no recreio, repetindo a sua escrita no chão, ele acabou explicando a sua percepção: “tem letras que fazem mais de um som, e eu acho que a letra L (é/le) também pode fazer é/le, e eu sei que o A também faz ã”. Sobre a letra T, para a última sílaba, ele explicou que achava que a letra era suficiente para fazer o som *te*. Mais do que simplesmente uma hipótese silábica, percebe-se que esse aluno fazia uma reflexão sobre o funcionamento de cada letra utilizada. Teria sido pertinente e necessário o exercício da relação grafema/fonema, na intervenção da professora, chamando, inclusive, a atenção para a diferença entre o nome da letra e o som que ela representa, considerando-se a pauta sonora da palavra falada. É muito comum que crianças que estão descobrindo como a escrita representa a fala confundam o nome da letra com o som que ela representa. Se na correção do erro, a professora não contemplar isso, a criança pode ficar sem entender o motivo de a sua escrita não ter sido aceita. Alfabetizar na perspectiva do letramento não significa deixar de lado o trabalho com as unidades mínimas da

escrita, aliás, refletir sobre o funcionamento do código convencional é um dos aspectos importantes para o domínio da tecnologia da escrita na sociedade letrada.

Na mesma direção dessa atitude pedagógica contrária à visão interacionista, a professora P1, durante a entrevista, verbalizou que evita o erro dos seus alunos e que investe na leitura como decodificação do texto já pronto (escrito por ela), justamente como atitude impeditiva, ou seja, agindo assim ela acaba não permitindo que os alunos escrevam primeiro para não errarem. Novamente, vê-se uma percepção do ensino centrado no professor.

“O que eu faço é insistir muito na leitura, eu leio para eles tudo o que escrevo, leio em voz alta. Vou escrevendo e lendo alto para eles, e chamo a atenção para olharem e digo o que está escrito. Eles perguntam por que estou lendo tudo, então eu falo que é para eles não errarem, para copiarem certo e aprenderem a escrever certo” (PROFESSORA P1).

Como já dito, contrariamente à visão interacionista, percebem-se resquícios de uma postura empirista de enfoque tradicional, que aposta na escrita pronta e acabada e na cópia e memorização como meios para a aprendizagem. Na reflexão a esse respeito, considera-se pertinente retomar o que diz Colello (2007) em citação já transcrita neste texto, para reafirmar que, não raramente, o ensino da língua escrita na escola aparece vinculado apenas à vida escolar, em que se lê para aprender e se escreve para provar que aprendeu, apostando-se em exercícios de escrita que só servem para dentro da escola, quase sempre desprovidos de significados ou motivação.

Sobre a situação de um aluno com maiores dificuldades para aprender a reconhecer as letras, uma das professoras disse:

“Acho que é o problema familiar dele, ele não tem ajuda da mãe. Ela até veio aqui conversar e disse que não estudou mais do que a segunda série e que não tem como ajudá-lo. Eu digo que é muito importante a ajuda em casa. Sei que além do que possa ter acontecido na Educação Infantil, que eu não posso dizer o quê, eu acho que a falta de ajuda em casa prejudica bastante” (PROFESSORA P2).

A responsabilidade pela não aprendizagem é atribuída ao aluno e seu meio (família), como já demonstrado em fala anterior dessa professora, mas o que mais

chama a atenção é a insinuação de que a família deveria ter formação suficiente para ajudar esse aluno a aprender, delegando a ela uma função que é da escola.

Apesar dos equívocos observados, pode-se dizer que se vislumbram possibilidades de transformação, já que em certos momentos a professora P1 propõe algumas atividades contextualizadas, significativas e lúdicas, que propiciam o brincar como contexto para o conhecimento e as experiências. Um exemplo a ser citado são as atividades com gêneros textuais para a exploração da oralidade e leitura, em que as crianças identificam o tipo de texto e têm o contato com os usos sociais da escrita. O que se questiona é o fato de que esse tipo de prática é eventual e não se conecta com as atividades rotineiras de ensino da escrita.

A professora P2, por sua vez, utiliza o brincar e as atividades contextualizadas no cotidiano social, como recurso de reforço, para a criança *fixar o que aprendeu*, e usa o lúdico como um algo *extra*, como complemento das práticas alfabetizadoras. Em síntese, percebe-se que predomina uma dissociação entre o ensino do código escrito e das habilidades de produção textual na perspectiva do letramento.

Para refletir sobre isso, considera-se pertinente lançar mão da contribuição de Colello (2004), que diz que as professoras não percebem que a criança, ao compreender, dar sentido ao texto e fazer uso dele em sua variedade, reconhecerá a importância de compreender e dominar o sistema convencional de escrita, conquistando uma nova condição social como sujeito leitor e escritor.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo que a concepção interacionista de alfabetização requer metodologias que possibilitem despertar nos alunos o desejo de conhecer, e permitam o contato com os mais diversos tipos de materiais que envolvem o mundo da leitura e escrita, a partir do que eles já sabem, tendo em conta os conhecimentos que devem aprender, estima-se que as intervenções por parte de quem ensina não se restrinjam à repetição e cópia de formas escritas prontas.

Formar efetivamente leitores e escritores significa fomentar o desejo de escrever, de expressar-se com autoria, de criar e recriar, e isso é possível através

de práticas de oralidade, leitura e escrita interessantes e significativas, de acordo com a real função da linguagem escrita, por meio de atividades que tenham sentido e sejam desafiadoras. Observou-se que as professoras investigadas partilham dessa intencionalidade, porém ainda mostram práticas mecanicistas, como as criticadas por Cagliari (1989), que levam a criança primeiro à aprendizagem do sistema convencional da escrita, para só depois fazer uso desse sistema. Pode-se dizer, a partir do que se observou no universo pesquisado, que ainda não se observa o ensino da linguagem escrita como tal (VIGOTSKY, 1988) e que se precisa avançar nos estudos sobre como, efetivamente, partir da realidade da criança, para, de maneira contextualizada, levá-la ao domínio do sistema convencional da escrita e ao seu uso social competente.

Se as crianças forem estimuladas inicialmente a escrever da forma como imaginam que seja, e forem orientadas a avançar a partir das suas próprias hipóteses, através de intervenções adequadas, podem alcançar o domínio da linguagem escrita, sem que as influências da ação docente acabem por lhes impor obstáculos. É necessário que se estabeleça uma forte conexão entre oralidade e escrita capaz de marcar as especificidades de cada uma enquanto modos de significação, e não somente como exercícios em que a escrita só aparece como transcrição de expressões orais. Novamente, não se está desconsiderando a necessidade de se trabalhar com as unidades mínimas da escrita (letras, sílabas, palavras), mas o que se quer dizer é que é possível levar as crianças a analisá-las sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente.

Se considerar-se que a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio do sistema convencional da linguagem escrita enquanto sistema simbólico e se aprende a utilizá-lo como tecnologia para ler e escrever, e que letramento é um termo atribuído à condição de quem exercita de forma competente o uso dessa tecnologia nas práticas sociais em que a escrita se faz presente (SOARES, 2008), pode-se afirmar que uma das diretrizes pedagógicas mais importantes na sala de aula é a utilização da escrita na forma como ela é usada nas práticas sociais, inclusive fora da escola. Então, não se pode desvincular o processo de alfabetização do processo de letramento. Isso exige exercícios de oralidade, leitura e escrita constantes, permeados por exercícios de compreensão do sistema

alfabético e das demais convenções da escrita, além do desenvolvimento de atitude reflexiva frente à língua e às práticas de linguagem.

Sem a pretensão de concluir esta pesquisa, mesmo porque se trata de um assunto que não se esgota no que foi abordado, reafirma-se a necessidade de reflexões mais profundas que permitam aos professores enxergarem as suas práticas pedagógicas à luz das concepções interacionistas que defendem. Sabendo que eles procuram fazer o melhor que podem com tudo o que sabem, é preciso oportunizar, no âmbito da gestão escolar, um processo de formação continuada de professores, no seu local de trabalho, que lhes permita a reflexão e a discussão sobre a concretude das suas salas de aula e das necessidades dos seus alunos.

A pesquisa que deu origem a este trabalho mostrou que, mesmo esforçando-se em rever concepções e melhorar a qualidade do ensino, alguns alfabetizadores põem a responsabilidade maior pela não aprendizagem no aluno em tudo o que lhe diz respeito (seu meio, suas condições, sua família.).

Alguns professores não conseguem olhar para a escrita e enxergar nela o que as crianças não alfabetizadas enxergam. Não se quis apontar os professores como vilões, uma vez que eles fazem aquilo que acreditam que devem fazer para ensinar a ler e escrever. Atenta-se para essa questão porque se pretende contribuir para a busca da superação de práticas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola. Assim sendo, chegou-se ao entendimento de que é preciso olhar para o professor da mesma forma com que se quer que ele olhe para o aluno, ou seja, a partir da sua realidade e dos seus saberes sobre esse processo. Nesse sentido, há todo um contexto histórico-social que precisa ser considerado, como o abordado no início deste texto. O modelo de aprendizagem de cada professor (que é construído ao longo da sua vida, incluindo a sua trajetória escolar que traz reflexos da história educacional do país) está estreitamente ligado ao seu jeito de ensinar, e que nem sempre tem a ver com o jeito de aprender do aluno, porque este tem uma história individual com suas próprias experiências.

A formação inicial e continuada de professores deve contemplar reflexões que os ajudem a compreender isso, e que os orientem para uma postura de investigadores do seu próprio processo de ensino e do processo de aprendizagem

dos seus alunos, diante da percepção da alfabetização na perspectiva do letramento.

#### **DIENIFER ZAIDER PENTEADO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO-PR.

#### **ÂNGELA HELENA BONA JOSEFI**

Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO-PR. Mestre em Linguística Aplicada (UEM); especialista em Psicopedagogia (UFRJ); graduada em Pedagogia (UNICENTRO). Coordenadora do Programa de Extensão Formação continuada de professores alfabetizadores; coordenadora de área do PIBID/UNICENTRO/CAPES/DEB/MEC.

#### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor - o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização sem o ba, bé, bi, bó, bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CHOMSKY, N. *Linguística Cartesiana*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- COLELLO, S.M.G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JOSEFI, A. H. B. Aquisição da escrita: um processo de construção? *Revista Teoria e Prática da Educação*, UEM, v. 1, n. 8, pp. 19-30, 2005.

KLEIMAN, A. B (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, J. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 1996.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de Alfabetização no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), online, 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>  
Acesso em: 10 set. 2016.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.