

DOCUMENTO DE PROPRIEDADE DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Nos termos da legislação sobre direitos autorais, é proibida a reprodução total ou parcial deste documento, por qualquer forma ou meio – eletrônico ou mecânico, inclusive por processos xerográficos de fotocópia e de gravação sem a permissão expressa e por escrito da UDESC.

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

ALFABETIZAÇÃO

Luiz Henrique da Silveira
Governador do Estado de Santa Catarina

Jacó Anderle
Secretário de Estado
da Educação e da Inovação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA –
UDESC**

Prof. José Carlos Cechinel
Reitor

Prof^a. Sueli Wolff Weber
Pró-Reitora de Ensino

Prof^a. Ivonir Terezinha Henrique
Diretora Geral do Centro de Ciências da Educação - FAED

Coordenadoria de Educação a Distância - CEAD

Prof^a. Neli Góes Ribeiro
Coordenadora Geral

Adriana Kuerten Dellagnelo
Revisão Lingüística

André de Oliveira Motta
Diagramador, responsável por projeto gráfico e capa

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD**

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

ALFABETIZAÇÃO

CADERNO PEDAGÓGICO I versão II
ALFABETIZAÇÃO

Autores:

Lidnei Ventura
Mary Elizabeth Rizzatti

Colaboradores:

Adriana do Carmo Breves Lima
Adriana Regina Sanceverino Losso
Sandra Célia de Cisne
Tônia Marly Machado Losi
Milton Joselito Pereira

Agradecimentos:

Equipe de Linguagem
Arsênio Cramona Gutierz

Florianópolis, agosto de 2003.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....09

PROGRAMA DA DISCIPLINA.....11

CAPÍTULO I

**A ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DO MUNDO: DA ARTE
RUPESTRE AO ALFABETO.....13**

Seção 1 ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: INTERFACES.....15

**Seção 2 ALFABETIZAÇÃO E HISTÓRIA: DA LEITURA DE
PALAVRAS À LEITURA DE MUNDO.....18**

Atividade 1 - A escrita: do passado ao presente.....24

RELEMBRANDO O CAPÍTULO.....25

CAPÍTULO II

**MÉTODOS E METODOLOGIAS ALFABETIZADORAS:
REFLETINDO SOBRE PARADIGMAS.....27**

Seção 1 OS MÉTODOS TRADICIONAIS.....29

**Seção 2 O CONSTRUTIVISMO E SUA INFLUÊNCIA
NA ALFABETIZAÇÃO.....36**

**Seção 3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO.....42**

Atividade 2 - Os chavões e sua influência na aprendizagem.....45

RELEMBRANDO O CAPÍTULO.....46

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO DO USO SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA PARA O DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.....47

Seção 1 A ALFABETIZAÇÃO, EM SENTIDO AMPLO E ESCRITO, NO UNIVERSO DA LINGUAGEM HUMANA.....49

Atividade 1 - O processo de alfabetização no universo da
linguagem humana.....56

Atividade 2 – Alfabetização: um processo com duas faces
indissociáveis.....56

Seção 2 A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO AMPLO: O USO DA LÍNGUA ESCRITA PARA O INTERCÂMBIO SOCIAL E PARA A GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO.....57

Atividade 3 – O processo de alfabetização em sentido amplo.....69

Seção 3 A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO: A CAPACIDADE DE LEITURA E DE ESCRITA – O DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.....70

Atividade 4 - Alfabetização em sentido estrito.....81

RELEMBRANDO O CAPÍTULO.....83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....84

REFÊRENCIA BIBLIOGRÁFICA.....85



APRESENTAÇÃO

Olá professor(a)!

Neste caderno, esperamos mediar o encontro com aspectos relevantes sobre a alfabetização, aspectos que venham a atender sua expectativa e venham a auxiliar sua prática pedagógica. Com esta intenção, estaremos acompanhando você nessa trajetória, organizada para a compreensão da alfabetização a partir da concepção histórico-cultural.

Iniciada sua caminhada, você estará transitando por três espaços de discussão que possibilitarão visualizar a alfabetização no campo da história, da psicologia e quanto à sua especificidade teórico-metodológica. Esclarecemos que os conteúdos que compõem esses campos formam uma teia de relações, constituindo-se na totalidade do estudo da alfabetização.

Assim, no primeiro capítulo, você encontrará uma discussão sobre o papel da alfabetização na sociedade contemporânea e conhecerá um pouco acerca da origem histórica da escrita como instrumento simbólico necessário à organização da vida dos homens em sociedade.

No segundo capítulo, apresentamos as principais tendências psicológicas que influenciam as práticas alfabetizadoras, quais sejam; a tradicional, a construtivista e a sócio-cultural, procurando desvelar seus paradigmas e respectivas influências nas direções metodológicas e posturas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

No terceiro capítulo, apontamos elementos teórico-metodológicos pertinentes à organização e ao encaminhamento das práticas alfabetizadoras. Nesse capítulo, procuramos situar a contribuição da teoria histórico-cultural, já estudada no Caderno de Linguagem, buscando estabelecer, a partir de seus pressupostos sobre a linguagem, relações entre conhecimentos lingüísticos e aprendizado da leitura e da escrita, assim como focalizando os elementos necessários para a compreensão da alfabetização como mediadora de conhecimento.

Procuramos oferecer a você uma leitura compartilhada, que motive a estudar este caderno de forma reflexiva, lembrando que, para aprofundá-lo, você deverá trilhar outras trilhas como a pesquisa de autores que debatem a questão da alfabetização, a discussão com os colegas de turma, com o tutor e com os professores desta disciplina.

Antecipadamente, agradecemos sua companhia, lembrando que só você poderá caminhar por entre as palavras que materializam esse percurso pedagógico destinado ao estudo da alfabetização.

PROGRAMA DA DISCIPLINA

EMENTA

Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro. A linguagem como sistema simbólico representativo das interações humanas. Processos de alfabetização e alternativas metodológicas. A função social da escrita em uma sociedade letrada. Produção e apropriação da leitura e da escrita: uma metodologia de alfabetização a partir do texto.

CAPÍTULO I

A ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DO MUNDO: DA ARTE RUPESTRE AO ALFABETO.

Seção 1 ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: INTERFACES.

Seção 2 ALFABETIZAÇÃO E HISTÓRIA: DA LEITURA DE PALAVRAS À LEITURA DE MUNDO.

CAPÍTULO II

MÉTODOS E METODOLOGIAS ALFABETIZADORAS: refletindo sobre paradigmas..

Seção 1 OS MÉTODOS TRADICIONAIS.

Seção 2 O CONSTRUTIVISMO E SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO.

Seção 3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETI-
ZAÇÃO.

CAPÍTULO III

**ALFABETIZAÇÃO: DO USO SOCIAL DA
LÍNGUA ESCRITA PARA O DOMÍNIO DO CÓDIGO
ALFABÉTICO.**

**Seção 1 A ALFABETIZAÇÃO, EM SENTIDO AMPLO
E ESCRITO, NO UNIVERSO DA
LINGUAGEM HUMANA.**

**Seção 2 A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO AMPLO:
O USO DA LÍNGUA ESCRITA PARA O
INTERCÂMBIO SOCIAL E PARA A
GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO.**

**Seção 3 A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO:
A CAPACIDADE DE LEITURA E DE ESCRITA-
O DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO**

CAPÍTULO I

A ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DO MUNDO: DA ARTE RUPESTRE AO ALFABETO

Objetivo Geral

Inventariar o processo de desenvolvimento da escrita, desde suas manifestações rupestres, à escrita fonética ou alfabética. Com vistas à compreensão dos determinantes históricos que impulsionaram essas várias formas de representação do mundo e do homem durante a trajetória histórica da humanidade.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: INTERFACES.

Seção 1

Nesta seção, você verá que, contemporaneamente, a apropriação das atividades de escrita e leitura, a alfabetização, configura-se como necessidade de todos os homens e, portanto, como atividade fundamental para o exercício da cidadania, dando origem a uma impregnação recíproca, uma verdadeira interface. O objetivo desta seção é que você analise o quadro de analfabetismo no Brasil e na América Latina, resgatando o compromisso político daqueles cuja lide profissional tem a ver com o processo de alfabetização.

A partir da instauração da sociedade moderna, que tem o uso social da escrita como uma de suas marcas principais, é praticamente impossível que os sujeitos exerçam uma vivência cidadã sem apropriação dessa importante ferramenta.

Imagine, só por um instante, nas condições atuais, um sujeito que não domine a língua escrita, ou seja, o tradicional caso de analfabetismo. Agora, pense sobre as práticas sociais das quais ele está integral ou parcialmente excluído. Considere alguns dos inúmeros exemplos possíveis: conhecimento da bula de determinado remédio receitado por seu médico, obtenção de informações sobre determinado produto, expressas no rótulo, leitura dos mais variados textos impressos, como jornais, revistas, livros etc; enfim, podemos afirmar que a escrita tem a propriedade de subsidiar boa parte das atividades cotidianas contemporâneas.

Embora seja inegável que muitas informações possam ser obtidas atualmente por meio da oralidade ou através de formas simbólicas diferentes da linguagem alfabética (desenhos, logotipos, escudos etc.), a verdade é que o exercício das práticas sociais do nosso tempo tem a escrita como condição fundamental para sua realização, podendo mudar apenas a intensidade e o uso desse sistema.

Sendo assim, é necessário considerar que a apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania sofrem uma impregnação

recíproca, de modo que uma não pode existir plenamente sem a outra. Isso, evidentemente, se considerarmos a cidadania não idealisticamente, como direitos universais, mas como pura e simples inserção efetiva no modo de viver contemporâneo.

Sabemos, no entanto, que o fundamento para o exercício da cidadania atualmente depende da inserção do indivíduo nas relações de mercado, pois tudo o que carecemos para viver precisa ser adquirido numa relação de compra e venda. Bem, essa relação é mediada pela renda advinda do lucro ou da venda da força de trabalho. Como a esmagadora maioria, no capitalismo, sobrevive da venda da força de trabalho de maneira direta ou de maneira indireta, prestando serviço por conta própria, fica fácil perceber os porquês da necessidade de universalização da alfabetização. Nesse aspecto, a alfabetização adquire função política fundamental de instrumentalizar os sujeitos do nosso tempo para atuar na contraditória sociedade em que vivem, compreendendo seus mecanismos de reprodução, para daí decidir pelo seu futuro, retirando-os do lugar social de espectadores para o lugar ativo de construtores de sua história e seu destino.

Obviamente não queremos superdimensionar a vocação política da alfabetização, mas, ao que tudo indica, aqueles que dispõem dessa ferramenta, ou seja, os indivíduos alfabetizados, têm mais condições de reivindicação, de atuação social crítica e questionadora do mundo, das instituições e das pessoas que os cercam.

Nos nossos dias, ser cidadão é também ter acesso ao jornal, à revista ou ao livro, ler o seu conteúdo, compreender as informações de que esses textos são portadores e ter a autonomia de concordar ou não com o autor.

E O CASO BRASILEIRO?

Bom, no que se refere à alfabetização, o caso brasileiro é significativamente trágico. Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Estatística - IBGE (Censo 2000) referentes a esse tema dão conta de que cerca de um terço da população (31,4%) acima de quinze

anos de idade é analfabeta ou analfabeta funcional (categoria com base na escolaridade até a quarta série do ensino fundamental).

Também no quadro latino-americano, o Brasil situa-se, ainda, entre os países com maiores índices de analfabetismo. Apesar de os indicadores utilizados incluírem apenas os indivíduos acima de quinze anos de idade, o Brasil fica muito atrás de países como o Chile, Argentina, Venezuela e Colômbia, conforme mostra a tabela a seguir:

PAÍS	BRASIL	COLÔMBIA	VENEZUELA	CHILE
ANALFABETISMO	13,63%	8,0%	7,0%	4,0%

Decorre daí que mais de quinze milhões de brasileiros nunca estiveram na escola ou não passaram da primeira série do ensino fundamental.

Essa constatação coloca o nível de escolaridade dos brasileiros na lista dos dez países com mais analfabetos do continente americano, juntamente com República Dominicana, Bolívia, Honduras, El Salvador, Guatemala e Haiti, todos com taxas de analfabetismo acima de 10%.

O acesso ao ensino superior no Brasil continua tão seletivo quanto há três décadas atrás, pois apenas 4,1% da população conseguiu concluir quinze anos de estudos, o que demonstra claramente a precariedade das políticas públicas no que se refere à educação, sobretudo quanto ao nível superior, o que favorece o recrudescimento das desigualdades sociais nacionais que já são crônicas.

A expressão dessa realidade trágica, todavia, não pode servir de comodismo ou desalento para aqueles cujo instrumental de trabalho seja a educação. Pelo contrário, tal constatação precisa reforçar o compromisso político daqueles que conseguem perceber a educação como ferramenta essencial na apropriação da vasta produção cultural da humanidade e na elevação do nível de consciência da população. Sob esse aspecto, alfabetizar significa produzir sujeitos que façam uma leitura da realidade para muito além das letras.

ALFABETIZAÇÃO E HISTÓRIA: DA LEITURA DE PALAVRAS À LEITURA DE MUNDO.

Seção 2

Discutir a alfabetização na história é precisamente **compreender as formas de representação gráfica do mundo, construídas pelo homem ao longo do seu processo de desenvolvimento, e relacioná-las com os modos de organização social de cada período.** Sendo assim, **o objetivo desta seção é que você identifique as transformações ocorridas na escrita desde as formas rupestres, passando pelos ideogramas e chegando à sua forma mais desenvolvida, a escrita fonética ou alfabética.** Tudo isso se dará levando em conta o fio condutor do estudo: **as necessidades históricas postas a cada civilização devido às particularidades do câmbio social.**

Talvez pelo fato de estarmos tão acostumados a lidar com a escrita, sobretudo por ela se manifestar tão intensamente na nossa vida cotidiana, temos a impressão de que ela sempre foi necessária ao conjunto dos indivíduos. A simples existência da escrita numa sociedade, porém, não significa necessariamente seu uso compulsório por todos. Nos mais variados momentos da História da humanidade, ocorreu exatamente o oposto. A razão para isso está no modo de organização e produção da vida neste momento da história e as necessidades sociais impostas aos homens e mulheres deste tempo.

Se olharmos bem, somente no modo de produção capitalista é que saber ler e escrever tornou-se uma condição básica para o exercício da cidadania. Nos momentos anteriores, dispor do uso da escrita era uma atividade restrita a uma pequena casta, como ocorreu no antigo Egito, ou restrita a alguns clérigos, como ocorreu por toda Idade Média. O testemunho de diversos historiadores afirma que era ser comum o analfabetismo nos mosteiros medievais. Houve mesmo diversos casos em que a classe dominante não dispunha do uso da escrita, como no clássico exemplo do grande Carlos Magno, rei dos francos, que sabia ler, mas não escrever.

Segue daí que a própria forma adquirida pela escrita depende da organização social de cada tempo histórico e das ne-

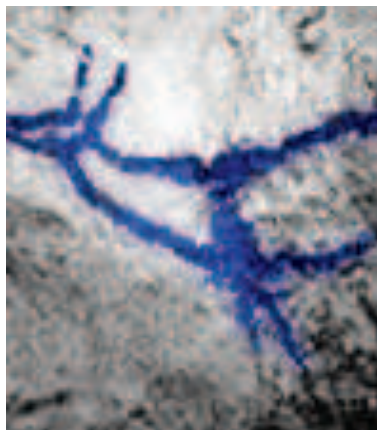
cessidades postas ao conjunto o de indivíduos que compoem determinado tempo histórico. Somente quando o convívio entre os homens tornou-se precário sem um meio auxiliar de comunicação que transcendesse o tempo e o espaço é que o registro gráfico pôde ser inventado.

Aprendemos, desde cedo, na escola, que a invenção da escrita é um marco divisor entre história e pré-história. E, de fato, a escrita surgiu em um momento de profundas transformações sociais ocorridas a partir da reunião de diversas tribos que habitavam o vale de grandes rios como o Nilo (Egito) e o Eufrates (Mesopotâmia), fundando as grandes civilizações da Antigüidade. Naquele momento, a escrita cumpria um papel fundamental na fixação da cultura oral, materializando tradições, leis, rituais, câmbios comerciais etc. e ampliando significativamente a memória dos homens e ordenando juridicamente a vida social.

A criação do Estado e, paralelamente, a propriedade privada, bem como o grande incremento do comércio foram fatores que, conjugados, impuseram aos homens a necessidade de formalização do contrato social e, portanto, a concepção de um meio que perpetuasse para sempre toda produção humana. Surgiu, então, a escrita como ferramenta fundamental para fixação daquilo que se faz, se diz e se pensa. É claro que essa escrita embrionária ainda não era nossa escrita alfabética, nem a escrita pictográfica da pré-história, entretanto tinha em comum com elas o fato de representar um modo particular da vida dos homens em algum lugar do globo terrestre, em algum tempo. Nesse sentido, a escrita é incondicionalmente uma ferramenta de expressão da humanidade, uma exteriorização da sua consciência.

Vamos compreender um pouco mais essa história? Até mais ou menos 4.000 ou 5.000 a.C. o que a escrita representava?

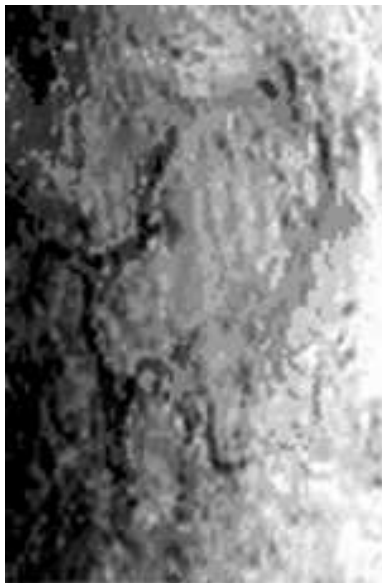
Comumente vemos descobertas arqueológicas em cavernas que mostram pinturas de animais e homens ou mesmo cenas da vida cotidiana dos homens de vinte mil anos atrás. Essas gravuras, conhecidas como pictogramas ou escritas rupestres, tinham por objetivo regis-



Acima, a arte rupestre: as primeiras formas de representação gráfica do mundo.

trar lendas, crenças e oferendas, manifestando a relação de dependência do homem para com a natureza hostil que não podia dominar, criando, assim, o pensamento mítico ou mágico.

Tecnicamente, a pictografia é uma forma de escrita cujo simbolismo expressa, pelo desenho, todas as propriedades do objeto representado, mas, do ponto de vista psicológico, dá-se aí um salto significativo na representação do mundo pelo homem, ou seja, a função simbólica se amplia para além da fala, representando-se por meio de gravuras, diversos aspectos de vida social, vislumbrando-se, pela primeira vez na história humana, a criação de uma memória auxiliar, ampliando as potencialidades do homem.



Acredita-se que os desenhos rupestres eram homenagens aos deuses e uma forma de

Juntamente com os meios materiais (instrumentos de trabalho), a escrita surgiu, também, como uma ferramenta de apropriação da realidade e, então, os sentimentos mais profundos da espécie humana puderam ser expressos. As provas materiais giram, ainda, em torno de hipóteses, mas acredita-se que o desenho de um bisão encontrado na caverna de Lascaux, datando cerca de 17 mil anos, tivesse a função de homenagear os deuses promotores da caça, pois os homens desse período eram caçadores-coletores, e sua vida dependia essencialmente do que a natureza lhes ofertasse, portanto era preciso agradá-la para garantir a sobrevivência do próprio grupo.

Com a complexidade das relações sociais, essa forma de escrita se tornou impotente para registrar câmbios sociais importantes, como, por exemplo, o sistema de trocas. Daí a necessidade da criação de um sistema de símbolos organizados de tal forma que materializasse, claramente, tudo o que os homens quisessem.

Conforme assegura Georges Jean, um historiador Francês contemporâneo, “notas de compra e venda não podem ser registradas oralmente. Por esta razão tão prosaica nasceu a escrita” (2002, p.12). De fato, recibos de pagamento e tábuas de cálculos já existiam entre os sumérios e acadianos, povos da Mesopotâmia que viveram

há cerca de cinco mil ou seis mil anos a.C., que registravam sua contabilidade comercial em argila úmida e posta a secar ao sol. Daí em diante, todos os aspectos da vida humana puderam ser registrados por meio de ideogramas, isto é, resumos de desenhos que, dependendo do contexto, poderiam significar o próprio desenho ou uma idéia a respeito do objeto. Uma cabeça, por exemplo, poderia representar o homem; uma coroa na cabeça representaria o soberano. Futuramente, apenas uma coroa poderia representar o rei.

A escrita ideográfica passou por um processo de simplificação, de modo a se tornar cada vez mais clara e precisa rumo à representação não da idéia, mas da voz humana, chegando-se à fonetização, que é a escrita alfabética.

A escrita suméria exerceu grande influência sobre os povos vizinhos, sobretudo o Egito, civilização que deu tanta importância à escrita que ela se chamou de **hierográfica**, ou seja, grafia dos deuses, sendo Thot o deus da escrita e protetor dos escribas. Com isso, saber ler e escrever significava, também, *status* social e manifestação de poder, tornando-se o escriba uma figura proeminente. Esta arte, porém, não era de apropriação simples, sobretudo pela grande quantidade de símbolos a serem memorizados e pelo fato de o mesmo ideograma representar, conforme o contexto, coisas diferentes. Na verdade esse era



Escrita ideográfica egípcia: pela parte, se deduz o todo.

um aprendizado árduo, quando se pensa na complexidade da escrita hieroglífica. Admitidas na escola por volta dos dez anos de idade, as crianças lá ficavam somente alguns anos; os mais dedicados prosseguiram os estudos até a idade adulta. O método empregado pelos mestres egípcios consistia em exercícios de memorização e de leitura; os alunos passavam longas horas salmodiando em coro (JEAN, 2002, p.39).

Um aspecto importante é que a popularização dos hieróglifos, dando origem a uma escrita chamada demótica (demos: povo), levou à utilização mais intensa de elementos fonéticos na escrita, que

passou a se compor de desenhos (ideogramas) e de fonogramas (representação de sons da fala). É preciso notar que as mudanças mais substanciais numa forma de linguagem decorrem da intensidade do uso popular que se faz dela. E foi isso que aconteceu com a criação do alfabeto fenício. Lembre-se de que aprender a língua escrita dos hieróglifos é algo muito difícil, cabendo à escrita alfabética popularizar essa arte, conforme informa Jean:

Completamente diferente é o funcionamento do alfabeto, permitindo, a princípio, com cerca de 30 signos*, tudo escrever. (...) assim, 23 letras são muito menos do que os mil caracteres do chinês popular, as algumas centenas de hieróglifos do povo egípcio e muitíssimo menos do que os 600 signos cuneiformes do aluno-escriba da Mesopotâmia. Por essa razão, muitos pensam que o aparecimento do alfabeto marca verdadeiramente o início da democratização do saber (JEAN, 2002, p.52).

*Signo, aqui, significa caractere, ou seja, símbolo específico pertencente a um sistema específico de codificação



Escriba egípcio: concentração e memorização, duas habilidades fundamentais ao ofício

Relembramos que a adoção de uma forma de escrita é um impositivo gerado pelas relações sociais de uma dada época. E sendo os fenícios um povo navegador e comerciante, evidentemente que a escrita a ser utilizada por ele não poderia ser complexa, pois seria altamente improdutiva para o registro da contabilidade, de rotas marítimas, notas contábeis e outras atividades ligadas ao comércio. A solução encontrada foi a simplificação da escrita demótica egípcia, servindo-se de seus elementos fonéticos para grafar a fala humana. Como a língua fenícia utilizada por volta do século IX a.C. derivava de línguas semíticas, o seu alfabeto era composto somente de consoantes.

E como os fenícios comercializavam com todos os povos do Mar Mediterrâneo (uma rota marítima importante que fica entre os continentes Europa, Ásia e África), incluindo-se aí os gregos, foi questão de tempo para que se universalizasse a forma de escrita alfabética que registraria, daí em diante, as mais caras expressões da humanidade.

Com a criação das escolas gregas, sobretudo nos tempos áureos da cultura ateniense, que prosperou entre V e III a.C, a cultura pôde ser de certa forma democratizada, pois a apropriação, pelas pessoas, da escrita alfabética era facultada a qualquer um, inclusive em casa. Nessas escolas, as metodologias utilizadas para o ensino lembram muito nossas classes de alfabetização até bem pouco tempo. Vamos ver como o alfabeto era ensinado nas escolas gregas “ouvindo” as palavras de Platão.

Os mestres do alfabeto, às crianças que ainda não sabem escrever as letras, dão a prancheta encerada após terem tracejado nela as letras com o estilo, obrigando-as, em seguida, a escrever seguindo o traçado... (*apud* MANACORDA, 1995, p.55)

Se compararmos bem, muitas características dessa didática ainda permanecem na nossa escola atual, o que precisa ser urgentemente repensado, pois, hoje em dia, a idéia de alfabetização supera em muito o velho conceito de codificação/decodificação. Pretendemos, ao contrário, construir um princípio alfabetizador que esteja ligado à compreensão do texto e do contexto em que a escrita se realiza, apontando muito mais para o seu uso social do que para a memorização de símbolos gráficos. Em resumo, que seja uma alfabetização na direção do que afirmava Paulo Freire:

Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demande a leitura de um contexto social que se refere.

Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (*apud* GADOTTI, 1993, p.255).

No próximo capítulo, você aprofundará um pouco mais quais concepções filosóficas vêm orientando a prática pedagógica no que se refere à alfabetização no Brasil.

Atividade 1 - A escrita: do passado ao presente.



20 minutos

Vamos realizar um exercício de retrospectiva cronológica! Você viu, ao longo do capítulo, que a primeira forma de representação gráfica do mundo que os homens inventaram foi a pictografia ou arte rupestre. Em seguida, por volta de cinco mil ou quatro mil anos a.C surgiu a escrita ideográfica e, finalmente, a escrita fonética ou alfabética. Dê as características dessas formas de escritas, refletindo sobre a função social de tais ferramentas.

Comentário

A principal característica da pictografia é representar, por meio do desenho, o objeto com todas as suas características, ou seja, na sua totalidade. Essa escrita representava normalmente animais e está ligada a formas de expressão pré-históricas, como rituais ou homenagem aos deuses da caça. Já a escrita ideográfica está ligada à idéia de determinado objeto. O desenho é parte do objeto representado, deduzindo-se o que se quer dizer. Como eram necessários muitos ideogramas para se construir uma frase apenas, sendo que um mesmo ideograma mudava dependendo do contexto a ser informado, essa passou a ser uma arte para poucos, tornando o conhecimento da escrita um verdadeiro mistério. Finalmente, a escrita fonética ou alfabética é a representação do som da voz humana e pode, com poucos símbolos, expressar tudo o que se quer dizer. A partir das necessidades comerciais dos fenícios, os ideogramas tiveram de ser simplificados para possibilitar o registro comercial de forma rápida e sintética.



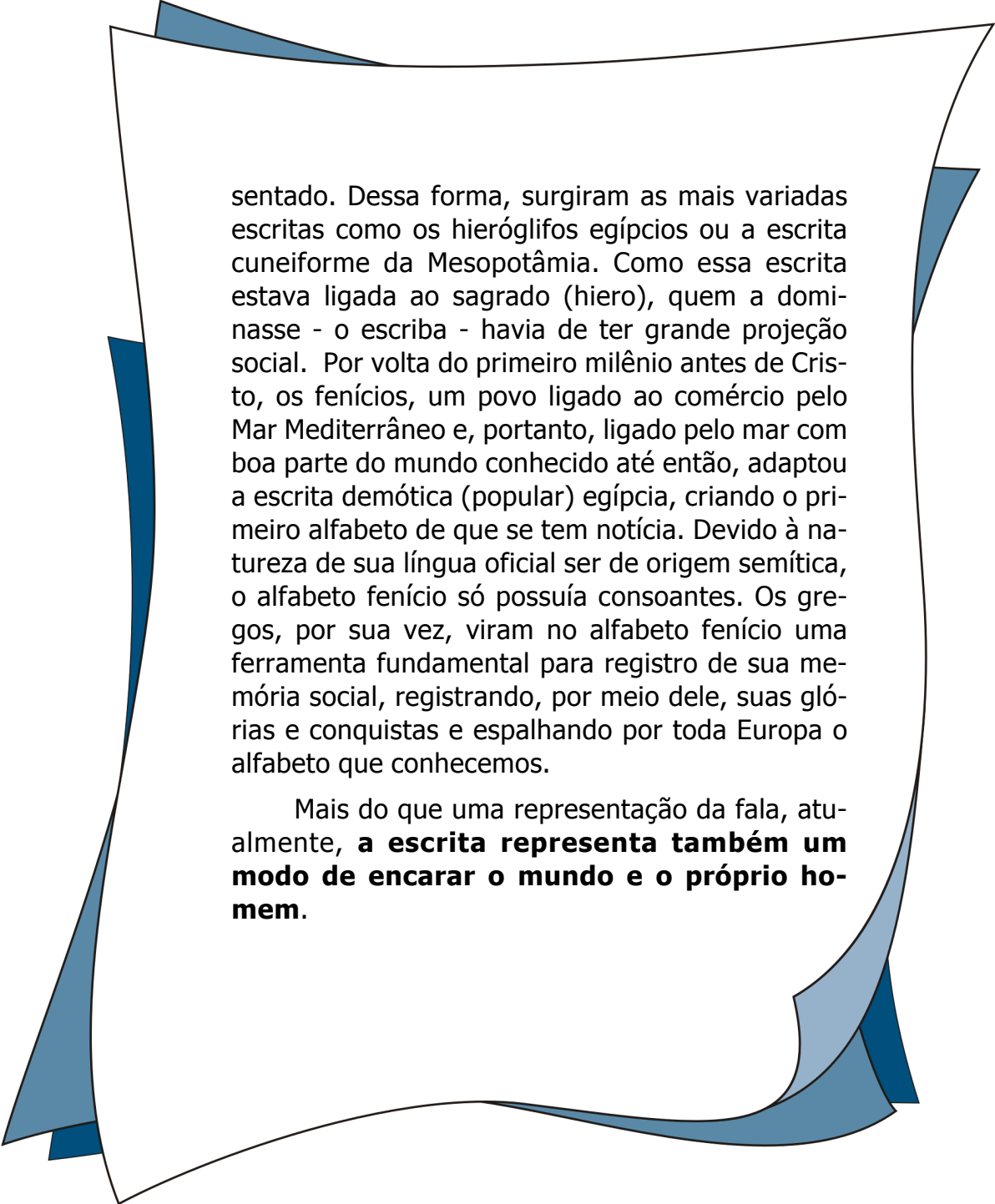
RELEMBRANDO O CAPÍTULO

Numa sociedade letrada como a nossa, é fundamental que todos os homens se apropriem da leitura e da escrita, pois as práticas sociais estão todas permeadas pelo uso da escrita, mas nem sempre foi assim. Mesmo existindo a escrita há quase dez milênios, somente nos últimos trezentos anos é que a alfabetização se converteu numa necessidade de todos os homens.

Sendo assim, um país como o Brasil, pretendendo ascender ao nível de desenvolvimento dos países ditos de Primeiro Mundo, não pode continuar amargando altas taxas de analfabetismo ou se manter na lista dos mais analfabetos da América, pois a escrita está diretamente ligada à cidadania e é uma forma importante de expressão da consciência humana.

Pensada dessa forma, vemos que, ao longo do tempo, a escrita foi registrando a complexidade crescente das relações sociais e a maneira como os homens foram se relacionando com a natureza ao seu redor.

Procurando agradar a natureza, personificada nos seus deuses, o homem gravou, no interior das cavernas, sua preocupação em preservar a caça, fazendo-o através de desenhos (pictogramas) que eram, ao mesmo tempo, oferendas e rituais sagrados. A partir do momento em que passou a controlar melhor sua própria vida, expandindo suas conquistas e sua produção, o homem precisou de um meio que o auxiliasse no registro de quantidades, leis e tradições tendo em vista que sua memória se tornara limitada demais, no tempo e no espaço, para tantas informações. A ferramenta encontrada para suprir essas necessidades materiais foi a escrita ideográfica, uma forma simplificada de desenho que poderia ser interpretada por quem conhecesse o significado de cada signo repre-



sentado. Dessa forma, surgiram as mais variadas escritas como os hieróglifos egípcios ou a escrita cuneiforme da Mesopotâmia. Como essa escrita estava ligada ao sagrado (hieró), quem a dominasse - o escriba - havia de ter grande projeção social. Por volta do primeiro milênio antes de Cristo, os fenícios, um povo ligado ao comércio pelo Mar Mediterrâneo e, portanto, ligado pelo mar com boa parte do mundo conhecido até então, adaptou a escrita demótica (popular) egípcia, criando o primeiro alfabeto de que se tem notícia. Devido à natureza de sua língua oficial ser de origem semítica, o alfabeto fenício só possuía consoantes. Os gregos, por sua vez, viram no alfabeto fenício uma ferramenta fundamental para registro de sua memória social, registrando, por meio dele, suas glórias e conquistas e espalhando por toda Europa o alfabeto que conhecemos.

Mais do que uma representação da fala, atualmente, **a escrita representa também um modo de encarar o mundo e o próprio homem.**

CAPITULO II

MÉTODOS E METODOLOGIAS ALFABETIZADORAS: REFLETINDO SOBRE PARADIGMAS.



Objetivo Geral

Oportunizar uma discussão acerca das diferentes concepções que norteiam a alfabetização, objetivando que você identifique os paradigmas que sustentam essas concepções e verifique as implicações de tais paradigmas para a prática alfabetizadora.

OS MÉTODOS TRADICIONAIS

Seção 1

As metodologias de alfabetização vêm sofrendo modificações no decorrer de nossa história educacional, acompanhando, de certa forma, as necessidades geradas pelas formas de organização social e econômica de nosso país. Desse modo, podemos inferir que a utilização da leitura e da escrita está submetida a enfoques teóricos e metodológicos dirigidos às instituições educacionais através de diretrizes e propostas pedagógicas que, por sua vez, procuram responder a interesses estruturais mais amplos.

Por essa razão, faz-se necessário considerar o fato de que algumas tendências relacionadas à alfabetização sofreram, e continuam sofrendo, influência de pacotes educacionais ligados a modismos de época, sem que, para isso, os professores tenham consciência acerca dos fundamentos teóricos que as determinam. Por esse motivo, ouvimos dizer que as práticas alfabetizadoras resultam numa mescla de diferentes concepções pedagógicas.

Pretendemos, nesta seção, que você compreenda que o processo de apropriação da leitura e da escrita não se resume à aplicação mecânica de métodos e técnicas de ensino. É preciso considerar que as metodologias em geral são constituídas por múltiplas dimensões (psicológicas, históricas, políticas, entre outras) e, por essa razão, indicam uma determinada visão de homem e de sociedade.

Nesta seção, procuraremos apresentar a discussão sobre a utilização de metodologias tradicionais na alfabetização **objetivando que você identifique as concepções que as fundamentam e a repercussão delas nas práticas alfabetizadoras.**

A opção por discutir a respeito dos métodos tradicionais deve-se ao fato de que eles ainda se encontram presentes nas classes de alfabetização de nossas escolas. Por outro lado, lembrávamos anteriormente que o professor vai justapondo informações, ou seja, algumas novas metodologias são adotadas sem que, para isso, o professor compreenda suas diferenças conceituais com relação aos métodos tradicionais; com isso, mudamos algumas coisas e outras não. É necessário ter claro quais rupturas foram feitas e por que esses méto-

dos não atendem à aprendizagem da leitura e da escrita, o que vai muito além do domínio mecânico do código.

Então vejamos! A grande crítica aos métodos tradicionais é justificada pela ausência da utilização da linguagem como discurso veiculado na sociedade, presente no dia-a-dia dos sujeitos, ficando a linguagem utilizada nas cartilhas reduzida ao âmbito da escola, de forma fragmentada e artificial. A exemplo disso, temos: “A mula mói limão”. Como você pode verificar, esse tipo de frase não encontra sentido no cotidiano do aluno, sendo utilizada como um pretexto para a fixação de algumas letras.

Isso contraria o que nos diz Foucambert quando comenta que “a escrita é a possibilidade de dar ao pensamento substância concreta e palpável e a possibilidade de experimentá-lo, situá-lo, transformá-lo” (FOUCAMBERT, 1998, p.51).

Perceba que a alfabetização, tomada a partir dos métodos tradicionais como pura transcrição do fonema (som) para o grafema (letra ou letras), tem por base o conhecimento da língua como algo externo ao indivíduo. Nesse processo, a criança é vista como uma tábua rasa, um receptáculo vazio, cabendo ao professor preencher tal receptáculo com textos e com suas respectivas famílias silábicas. Nesse caso, a alfabetização é entendida somente como a aquisição de uma habilidade mecânica, motora, e não como a aquisição de uma atividade complexa. Segundo Barbosa,

[...] aprendizagem [...] é vista através de um treinamento particular baseado na repetição. [...] Para aprender a ler e escrever, a criança deveria incorporar um objeto exterior – a língua escrita –, utilizando para isso os órgãos da percepção: para a forma da letra, os olhos, para o som das letras, os ouvidos” (BARBOSA, 1990, p.).

É neste empreendimento que as cartilhas adotam a técnica da decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro, para o que partem dos elementos menores: as letras, as sílabas e as palavras, sistematizadas através de exercícios de repetição e fixação, estabelecendo, assim, a idéia de “reforço”. Discutiremos isso à parte.

É comum vermos, na escola, o professor que alfabetiza a partir da memorização das letras considerar tal método infalível. A crença se deve à segurança que esse processo lhe passa, pois basta que execu-

te suas orientações passo a passo, afinal o planejamento já está praticamente pronto. Caso o aluno não alcance êxito na leitura e na escrita, o fracasso é atribuído a alguma deficiência ou a problemas familiares e nunca à relação ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que é uma variável importante a ser considerada nesse processo.

Na alfabetização, os métodos tradicionais, conhecidos, de modo geral, como sintéticos, apresentam muitos pontos em comum. O maior deles, segundo alguns autores, diz respeito à concepção estruturalista de linguagem, que vê a língua como um sistema autônomo, construído por leis próprias, desvinculadas das relações sociais e, por consequência, da cultura e da história.

Por essa razão, faz-se necessário que o professor analise os pressupostos teóricos que dão sustentação a esses métodos, explicitando sua concepção de ensino-aprendizagem e, a partir dela, qual concepção de linguagem está subsidiando o trabalho com a língua escrita. O primeiro passo para desvelar tais métodos é ter conhecimento da corrente psicológica que os fundamenta.

Pois bem! A concepção que dá suporte aos métodos tradicionais vem das correntes associacionistas e *behavioristas*. Nelas, o processo de alfabetização é visto como algo externo ao sujeito, sendo concebido como pura associação mecânica entre estímulos visuais e sonoros (grafia, grafia-som), considerados mecanismos básicos para o domínio efetivo da leitura e da escrita. Nesse sentido, está justificada a necessidade de treinos auditivos, visuais e desenvolvimento de habilidades motoras, aliados a reforços positivos/negativos dados às respostas para tais estímulos.

Com relação a essa questão, se você consultar o Caderno de Psicologia I, poderá rever em que consiste o *behaviorismo*, estabelecendo relações entre os paradigmas dessa corrente de pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização. O alfabetizador cuja atuação se pauta pelo *behaviorismo* empreende ações fundamentadas no condicionamento do comportamento dos alfabetizandos, acreditando que

[...] uma vez aprendida e automatizada, a resposta condicionada passa a se estender a outras classes de estímulos, ou seja, pode ser generalizada a situações semelhantes à situação de condicionamento inicial. Essa tendência se denomina generalização (Caderno de Psicologia I, 2003, p. 58).

Assim, adotar práticas alfabetizadoras tradicionais, como aquelas previstas nos métodos sintéticos, implica conceber o aprendizado da leitura e da escrita como decorrente de ações isoladas - o conhecimento das relações entre letras e sons destituído de qualquer contexto - supondo que esse conhecimento dissociado de configuração textual possa ser generalizado, posteriormente, para a construção de sentidos na textualidade através da relação estímulos X reforços positivos ou negativos.

Lembramos que os métodos tradicionais têm como objetivo alfabetizar, enfatizando a associação entre a parte gráfica e a sonoridade da língua escrita. Assim, para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e letra, ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita. Essa correspondência é, para tais métodos, a chave da leitura.

Para essa concepção, a utilização de textos, nas práticas de alfabetização, dá-se como pretexto ou estímulo para o professor ensinar alguma palavra ou sílaba e não como uma unidade de sentido da língua, mediadora de conhecimentos sistematizados historicamente.

Desarticulados de qualquer contexto, os textos são elaborados aleatoriamente pelo professor ou retirados das cartilhas que, ao empregarem essa metodologia, privilegiam o domínio do sistema gráfico, vale dizer, as cartilhas têm como único objetivo colocar em evidência a estrutura da língua escrita tal como é concebida por esses métodos de alfabetização.

Você, ao analisar a maioria dos textos usados em cartilhas, sobretudo as mais antigas, pode perceber que eles possuem elementos próprios da escrita, ou seja: letras, frases, sinais de pontuação, sinais de acentuação e obedecem a algumas convenções da escrita, tais como: as letras e as palavras estão escritas na disposição espacial correta (da esquerda para direita), há espaçamento entre as palavras, emprega-se letra maiúscula no nome próprio e no início do período; verifique, porém, que esses textos não se parecem com aquilo que escrevemos em situação de uso real da escrita e, quando nós o fazemos, fazemos de uma maneira muito parecida com o jeito de falar. Os “textos” citados, na verdade, só existem mesmo nas cartilhas. É um conteúdo escolar, uma linguagem sem qualquer vínculo com o uso real da linguagem em sociedade. Segundo Klein,

[...] estes métodos, em que pese sua eficiência do ponto de vista da decodificação, ou seja, das relações letra/som que ocorrem no interior da palavra, eliminam da língua aquilo que constitui sua essência: a significação das palavras, constituída na história dos homens e reconstruída no processo de interação verbal (1992, p.37).

Esse pensamento da autora reitera o que você estudou no Caderno de Linguagem I, ou seja, não é qualquer escrita que é um texto. Para que se torne um texto, é necessário que tenha sentido, coesão entre as partes, de modo que se possa identificar uma unidade.

Para se fazer entender, Klein toma como exemplo o corpo humano, pois o fato de termos partes humanas e juntá-las não significa que vamos ter um corpo humano, pois essas partes necessitam estar articuladas, ligadas umas com as outras, com uma certa lógica, com uma certa estrutura. A língua portuguesa, da mesma forma, tem uma lógica que é diferente das outras línguas; havendo alteração nessa ordem, altera-se o significado. Completa acrescentando que, quando escrevemos: “um grande homem” ou um “homem grande”, há mudança de sentido. Essa articulação é que faz a diferença entre o texto real e o falso texto.

Como você já deve ter percebido, é exatamente nesse ponto o problema com as cartilhas, porque, preocupadas que estão com o código, sacrificam a coesão, a unidade de sentido do texto, sacrificando o significado, para poder enxertar palavras que focalizem determinada sílaba, letra etc. Todo esse enxerto forçado obriga a cartilha a abandonar a ligação entre as partes do texto. Então, aquilo que resulta é um amontoado de frases, mas não um texto.

Quando chega à escola, a criança já é portadora de um discurso articulado, vale dizer, ela já vem para escola trazendo, na oralidade, os elementos da articulação textual: “mas”, “depois”, “então”, “nesse caso” etc., porém, na escola, ela desenvolve a idéia de que falamos com esses elementos, mas, para aprender a escrever, abrimos mão do discurso, cortamos suas articulações. Ao dominar a linguagem oral, a criança domina o caráter articulado da linguagem oral, articulado, não no sentido fonético, mas da estrutura do discurso.

Ao trabalhar com a cartilha, no entanto, a criança é levada a desenvolver a idéia de que, quando escrevemos, o fazemos por

meio de frases soltas, desarticuladas. E disso decorrem as dificuldades da criança em escrever um simples bilhete, justamente porque não sabe trabalhar com aquela articulação. Nesse sentido, as cartilhas, concretizando e dificultando o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais, produzem o aprendiz como um leitor de letras e frases soltas.

Com relação a essa discussão, Barbosa (1990, p. 54) critica o objetivo clássico das cartilhas: “A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor.” Essa concepção de cartilha justifica abordagens destituídas de textualidade, como os conhecidos exemplos de frases em que figuram somente consoantes já dominadas pelas crianças ao lado das vogais, a exemplo de “O Ivo viu a uva.”, que voltaremos a mencionar à frente.

Como alfabetizadores, temos nos defrontado, nos últimos anos, com a análise de uma série de livros endereçados à 1ª série e a nós encaminhados pelas editoras, a fim de que façamos nossa escolha, tendo em vista o Programa Nacional do Livro Didático. Nesse conjunto de obras, têm surgido algumas publicações que fogem à regra da cartilha tradicional, trazendo propostas diferenciadas para o trabalho com a alfabetização, a exemplo de textos com diferentes linguagens (textos de mídia, das artes, das ciências etc.), concebidos em abordagens centradas na textualidade.

Ainda que essas obras apresentem problemas, entre os quais diagramação inapropriada para crianças (tais como o uso de letras muito pequenas, ou, ainda, a profusão de imagens em espaços reduzidos, entre outros), precisamos admitir que têm aberto novos caminhos, contribuindo para que sepultemos definitivamente as cartilhas tradicionais fundamentadas em uma concepção *behaviorista* de ensino e de aprendizagem. Cabe-nos analisar com cuidados essas novas propostas e, uma vez que os livros chegam à nossa escola e, para muitos de nossos alunos, constituem a única fonte bibliográfica em casa, vale dedicarmos maior atenção aos processos de análise e escolha de tais obras.

O que, de fato, é inaceitável é que continuemos a adotar cartilhas tradicionais que negam a perspectiva de textualidade ao trabalho com a alfabetização. Barbosa (1990, p. 56) assinala que as cartilhas, em sua feição clássica,

[...] trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. Apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos da área da alfabetização, as cartilhas continuam a ser utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras.

Assim, como educadores cuja formação nos permite conhecer os fundamentos epistemológicos dos métodos de alfabetização, compreendendo que as cartilhas tradicionais inspiram-se na corrente *behaviorista*, cabe-nos participar ativamente da análise e da discussão acerca das obras que chegam a nós todos os anos, direcionando as nossas escolhas a partir dos fundamentos que estamos construindo em nosso Curso de Pedagogia a Distância. Desse modo, não podemos mais ser omissos em tais escolhas e continuar dando seguimento a práticas pedagógicas equivocadas, como aquelas veiculadas nas cartilhas tradicionais, as quais denegam ou falseiam a concepção de texto.

Com efeito, a criança, valendo-se da cartilha, é levada a produzir um falso texto, pois sua escrita não contém unidade temática, coerência argumentativa ou coesão interna. E, muitas vezes, o título desse falso texto não tem nexos com o texto, e o título de um texto deve anunciar seu conteúdo.

Focalizar a problemática das cartilhas implica considerar que em todo o decorrer do século XX, a alfabetização esteve direcionada pelos métodos intitulados tradicionais e centrada no uso desse tipo de material. Apesar das críticas e das novas abordagens que vêm sendo propostas, esses métodos, na prática, continuam subsidiando a alfabetização até os dias atuais. E, ainda, muitos professores procuram fazer uso de procedimentos dos métodos sintéticos, nos chamados “métodos mistos”, os quais articulam, **de modo assistemático e descompromissado**, a dimensão textual e a dimensão fônica do aprendizado da escrita, sem, de fato, priorizar a textualidade.

O CONSTRUTIVISMO E SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

Seção 2

A partir da década de 1980, o construtivismo piagetiano passou a ocupar um espaço privilegiado nas discussões sobre a relação ensino-aprendizagem e representou um grande avanço na ruptura dos paradigmas associacionistas que até então eram majoritários.

Provavelmente, como educador/a, você já teve contato com essa tendência e já estudou seus pressupostos no Caderno de Psicologia. Lá, você pôde verificar que, no que se refere à aprendizagem, essa corrente teórica preocupa-se em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência se dá pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Perceba que diferentemente das correntes que subsidiam a visão tradicional, no construtivismo, para Piaget, o homem não nasce inteligente, mas desenvolve sua inteligência a partir do processo de interação que estabelece com o meio; assim, ele é capaz de agir sob estímulos externos e, com isso, construir seu próprio conhecimento.

Vale lembrar que essa concepção teve influência de teses evolucionistas que defendem a idéia de que a ontogênese (evolução do sujeito) repete a filogênese (evolução da humanidade); dito de outro modo, essa perspectiva defende que o desenvolvimento da sociedade humana seria repetido pelo sujeito durante seu processo de desenvolvimento.

Mas qual a importância de entendermos isso? Faz-se necessária essa compreensão porque é a partir dela que as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky vão dirigir e analisar seu objeto de pesquisa sobre a aquisição da leitura e da escrita junto às crianças latino-americanas pertencentes à classe média e à classe baixa de alguns países do Continente Americano. Para essas pesquisadoras, o importante seria perceber como essas crianças estavam construindo esse conhecimento independentemente dos métodos utilizados pelas escolas.

Moll (1996, p.104-106) especifica que o projeto das pesquisadoras teve como princípios norteadores a não-identificação da leitura como decifrado ou como cópia de um modelo. As autoras tinham como meta a identificação de progressos conceituais com avanços não-resultantes do decifrado ou da exatidão da cópia; para elas, o que interessava era como as crianças entendiam a leitura e a escrita a partir de suas hipóteses.

Houve uma mudança de paradigma, a partir dos anos 80, com o construtivismo. Veja, no ensino tradicional, a ênfase estava em “ensinar”, fazer com que o aluno armazenasse informações, definições, portanto os protagonistas, nesse processo, eram o professor e o método de ensino. Já no construtivismo, invertem-se esse paradigma, a criança passou a ser protagonista, e a ênfase se reduziu à aprendizagem.

Com relação a essa corrente de pensamento, tendo presente as discussões realizadas na disciplina de Psicologia II, precisamos considerar que “o construtivismo baseado na teoria genética tem sido responsabilizado pela ênfase excessiva à dimensão individual do conhecimento, ignorando a inserção cultural da criança” (Caderno de Psicologia II, 2002, p. 31).

A vertente construtivista, em se tratando da alfabetização, prioriza o caráter essencialmente individual do processo cognitivo; segundo esses postulados, “a interação com professores, com os pares ou com materiais instrucionais pode ajudar na tarefa de construir novos significados, mas, de modo algum, pode substituir a responsabilidade e o esforço de quem aprende”(p.31). Essa postura epistemológica, no que diz respeito especificamente à alfabetização, suscita questionamentos, porque ignora a função mediadora do professor na apropriação do conhecimento acerca da leitura e da escrita, deixando de considerar a dimensão social desse processo.

É verdade que a complexidade e a riqueza dos conjuntos organizados de conhecimentos que o aluno está sendo capaz de construir dependem do seu desenvolvimento intelectual individual, no entanto as experiências que o aluno pôde ter no transcurso de sua vida cotidiana e história escolar e as próprias condições materiais de sua existência, são aspectos que assumiram extrema relevância nas análises atuais. As contribuições da teo-

ria genética são decisivas, porém insuficientes, na medida em que não dão a devida ênfase ao papel do outro como mediador de toda a aprendizagem (Caderno de Psicologia II, 2002, p. 31).

Assim, uma prática construtivista na alfabetização prioriza a instância individual do processo, além de tomá-lo sob uma perspectiva evolucionista, perpassando diferentes fases de aprendizagem da leitura e da escrita, como ocorrera com a humanidade. Na abordagem construtivista da alfabetização, os dois primeiros níveis (pré-silábico e silábico) estão relacionados à distinção que as crianças fazem entre o desenho e a escrita, e o terceiro (alfabético), à descoberta da escrita segundo seu aspecto fonético. Esse conhecimento obedece a uma estrutura justaposta. Segundo Grossi (*apud* MOLL, 1996, p.107):

Quando alguém se alfabetiza, percorre uma trajetória à qual é dado o nome de psicogênese da alfabetização. A psicogênese se caracteriza, neste caso, por uma seqüência de níveis de concepção dos sujeitos que aprendem. Esses níveis são ligados a uma hierarquia de procedimentos, de noções e de representações, determinada pelas propriedades das relações e das operações em jogo.

O discurso pedagógico, imbuído dessa concepção, enfatiza que o ensino oferecido pela escola deve levar o aluno a aprender a aprender, tendo por base o pressuposto de que o conteúdo deverá ser reconstruído pelo aluno a partir de interações desenvolvidas com o objeto de conhecimento. Desse modo, os conteúdos escolares passam apenas a ser facilitados, oportunizados para a compreensão do aluno, tornando-se o professor ajudante nesse processo, cabendo ao aluno a construção do seu conhecimento. O papel do professor, nesse caso, é de mediador ou facilitador para que o processo de aprendizagem ocorra. A compreensão de mediação, nessa perspectiva, assume a idéia de que mediar é oferecer condições para que o aluno aprenda sozinho. O erro, anteriormente tão criticado no ensino tradicional, passa a ser visto como uma etapa significativa do percurso do aluno, isso pressupõe uma mudança de atitude do professor na aceitação das respostas do aluno; a ênfase está no seu processo, nas hipóteses que conseguiu estabelecer no contato com o conhecimento.

Segundo Braslavsky, por manter-se fiel aos pressupostos psicológicos, ao procurar desvendar o enigma do processo de aprendizagem,

[...] tal abordagem dissocia o ensino da aprendizagem expressamente a favor dessa última e muitas vezes em tom polêmico. Além de outros questionamentos epistemológicos e lingüísticos, essa dissociação tem dado lugar a controvérsias sobre as aplicações pedagógicas (BRASLAVSKY, 1993, p. 26).

Quanto à discussão dessa questão, a autora cita Smolka (1988), autora do livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização processo discursivo”, em que faz considerações sobre as pesquisas de Ferreiro e Teberosky e alerta para o fato de que

[...] tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando a criança e turmas de crianças em termos de níveis e hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões (SMOLKA, 1993, p.27-28).

No que diz respeito ao construtivismo, é preciso levar em conta que essa perspectiva abriu passagem para a participação do aluno na escola, respeitando suas intervenções e raciocínios.

A alfabetização na escola deixa de ser uma atividade mecânica e árida para constituir um processo significativo, em que as funções (pessoais e sociais) da linguagem estão sendo constantemente exercitadas (ALVES, 1993, p.27).

Pagamos, no entanto, o preço das confusões estabelecidas do ponto de vista epistemológico, ou seja, o sujeito não está limitado a reconstruir sua história através de etapas evolutivas, ele apreende e transforma sua cultura através de inserções sociais, culturais, e esse aprendizado vai depender dos espaços sociais partilhados. Para Braslavsky, por exemplo, todo projeto de alfabetização deverá “explorar o que ocorre com esse processo a partir do ingresso da criança na escola, levando-se em conta a heterogeneidade constatada no ponto de partida e a qualidade do ensino posto em prática” (1993, p.29).

Perceba, neste ponto de vista, que ensino e aprendizagem caminham juntos, e o professor tem espaço nesse cenário. A relação estabelecida compreende as estratégias das crianças e seu pares e as estratégias do professor; desse modo, busca-se superação da oposição entre o paradigma centrado no professor (ensino tradicional) e o paradigma centrado no aluno (construtivismo).

No que diz respeito à utilização da linguagem na abordagem construtivista, tal linguagem deve aparecer na sala de aula tanto nas situações de oralidade quanto nas de expressão escrita. Com relação ao que vimos acontecer com as práticas tradicionais de alfabetização, isso significa um grande avanço, não é mesmo? É preciso, porém, estar atento ao conceito de linguagem subjacente a essa proposição, pois, sendo a criança considerada como única referência, sua apropriação da escrita será definida pelo limitado universo que compõe a sua língua oral. Foucambert, auxiliado pelas contribuições de Élie Bajard, sobre isso, considera que “em lugar de confrontar a criança com uma representação da língua (escrita) no seu funcionamento real, propõem a ela reinventá-la (a partir do oral).” (1997, p.152-153).

O que isso significa na prática? A criança escreve como fala, reproduzindo, na escrita, sua forma de pronunciar as palavras que, devido à complexidade de nossa língua portuguesa, acaba fugindo do padrão estabelecido. Estabelece-se, aí, um grande conflito para o professor que, respeitando o ritmo do desenvolvimento do aluno (o seu processo psicológico), sua realidade cultural, sua subjetividade, acaba ficando confuso quanto às formas de ensinar a forma ortográfica das palavras, das frases etc. Embora o uso do texto seja uma constante, ele se configura como um artifício para levar a criança a acreditar que pode produzir um texto escrito, mesmo que esteja com sérios problemas do ponto de vista lingüístico.

Percebemos que a linguagem ganha espaço como expressão individual (a criança participa), como comunicação, mas perde espaço quanto ao conhecimento de sua organização interna, já que, para isso, é necessária a intervenção do professor, pois a criança,

sozinha, não irá reconstruir este conhecimento. Para ilustrarmos essa reflexão, voltaremos a Foucambert, quando questiona o seguinte: “Na abordagem derivada de Ferreiro, [...] trabalha-se, para aprender a escrita, a partir da produção de alguém que não conhece a escrita. Será que, para aprender o inglês se trabalharia a partir de um texto produzido por alguém que não conheça o inglês?”

Continuando sua reflexão acrescenta:

Toda mensagem recebida é ao mesmo tempo fonte de informação factual e informação lingüística e é sempre encarada na relação desses dois níveis. É, repetimos, pela mensagem que se tem acesso ao código. É preciso, então, que a mensagem utilize esse código e não outro. Em outras palavras, é pelo fato de a criança confrontar-se com mensagens escritas das quais não pode ser autora, que ela vai construir um sistema provisório que lhe indicará o funcionamento vigente do código gráfico (FOUCAMBERT, 1997, p.153-154)

Iniciamos este capítulo fazendo um alerta a você, professor, quanto aos diferentes modismos que vêm encontrando em sua prática pedagógica e acerca da necessidade de desvelá-los, quebrando seus paradigmas que, como observamos anteriormente, poderão comprometer, de certo modo, a função social do professor em contribuir com a aprendizagem de seus alunos. Na próxima seção, apresentaremos a perspectiva histórico-cultural, lembrando que ela não faz distinção entre os atores envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Ao contrário, ambos, professor e alunos, são considerados em toda complexidade do ato educativo.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO–CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Seção 3

Das concepções abordadas até aqui, você pôde verificar que os paradigmas descritos comprometem o aprendizado da língua escrita. Retomando-os, veremos que os métodos tradicionais, por exemplo, por serem subsidiados por uma visão objetiva vinda da psicologia, passam a enfocar seus encaminhamentos didáticos para o controle e a manipulação do comportamento, já que sua corrente psicológica (*behaviorismo*) exclui a consciência, “substituindo-a por outro objeto – o comportamento” (FREITAS, 1994, p.55).

Ainda com relação às metodologias tradicionais, tivemos a influência da psicologia subjetivista, em que ocorre o inverso da visão anterior, ou seja, acentua-se o valor do sujeito e “exalta-se a sua natureza individual” (FREITAS, 1994, p.61). Nessa perspectiva, o conhecimento vivido pelo aluno é supervalorizado, mas, segundo Freitas, esse conhecimento não é situado na sociedade da qual esse sujeito faz parte; são negligenciados os aspectos históricos que determinam o próprio conhecimento. Para o autor, o sujeito fica fechado em sua subjetividade.

Desse modo, algumas metodologias tradicionais apontam para a participação do aluno, porém sua linguagem fica reduzida a textos sobre o “barquinho amarelo”, a descrição da maçã, ao coelhinho, enfim, àquilo que a criança conhece de sua realidade imediata.

E o construtivismo? Você provavelmente deve ter estudado que ele se contrapõe às correntes objetiva e subjetiva, representando uma terceira perspectiva chamada interacionista. Freitas esclarece que essa visão psicológica procura integrar as visões anteriores, ou seja, “o naturalismo” (sujeito) e o “ambientalismo” (meio). Desse modo, o sujeito aprende a partir de um processo interativo com o seu mundo.

Como você pôde verificar na seção anterior, o conhecimento, nessa perspectiva, ficou subordinado ao conhecimento individual. Conseqüentemente, a interação tomada por Piaget não atribuiu a devida

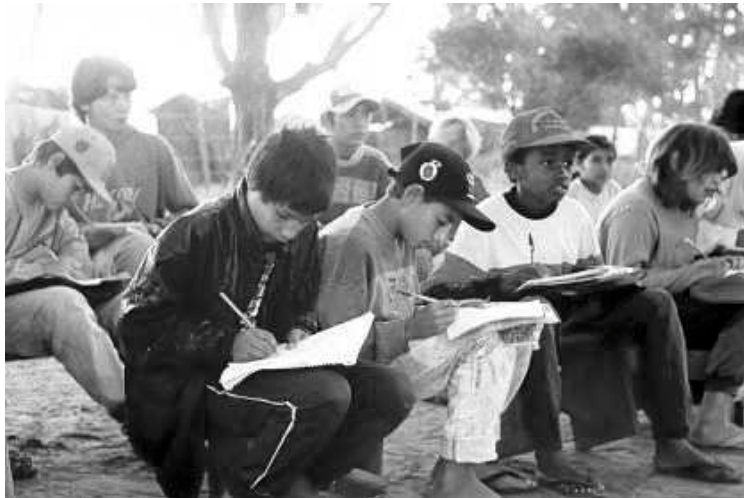
relevância à interação social, entendida a partir de uma dimensão mais ampla, isto é, dos intervenientes culturais e históricos que influenciam nas interações sociais. Para reforçar essa observação, Freitas cita Souza e Kramer, articulando o pensamento das autoras da seguinte forma: “[...] o sujeito epistêmico de Piaget constrói conhecimento, interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, esse ‘meio’ não inclui a cultura nem a história social dos homens” (FREITAS, 1994, p.66).

Provavelmente você deve estar aguardando a discussão sobre a perspectiva histórico-cultural. Antes, contudo, observe o que pretendemos com essa seção: **o objetivo, neste espaço de reflexão, é que você identifique, na perspectiva histórico-cultural, uma ferramenta teórica cujas contribuições possam ser utilizadas em sua prática alfabetizadora, compreendendo, para isso, a concepção de homem subjacente a essa teoria, a concepção de linguagem e da relação ensino-aprendizagem.**

Inicialmente, lembramos que, na educação, essa perspectiva também é conhecida como sócio-histórica ou sociointeracionista. Conforme você já deve ter estudado, ela se baseia no materialismo dialético, compreendendo a **interação** a partir de relações sociais contextualizadas pela cultura e pela história construída pela humanidade. Outro ponto importante é o lugar de destaque ocupado pela linguagem na construção da consciência, já focalizado no Caderno Pedagógico de Linguagem I, já que, segundo Vygotsky, a criação de instrumentos materiais e a criação da linguagem (função simbólica) foram fatores que, conjugados, permitiram à espécie humana o salto de qualidade sobre as demais.

A linguagem, nessa visão, amplia-se, correspondendo a uma dimensão histórica e social; desse modo, seu produto é resultado não de um sujeito isolado, mas da relação entre sujeitos, ou seja, do trabalho coletivo e histórico desenvolvido por esses sujeitos.

O caráter da natureza social e cultural da linguagem deve-se às regras sociais que se originam da prática dos homens quando do uso que fazem da linguagem. Isso se deve ao fato de que as decisões e escolhas de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro e pela força dos grupos sociais num dado momento histórico. Nessa perspectiva, a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas é capaz de organizar e revelar a consciência e o pensamento humano, pois, devido ao seu caráter simbólico, representa o mundo psicológico e material criado pelos homens.



Essa perspectiva teórica é representada, na alfabetização, por autores como Vygotsky e Bakhtin e auxilia o trabalho com a alfabetização, uma vez que ambos discutem a linguagem como um objeto de aprendizagem representativa das relações sociais. Outro ponto importante é que a aprendizagem não acontece através de etapas pré-fixadas, mas está sujeita ao câmbio dialético existente entre os processos de ensino e desenvolvimento. Se, para PIAGET, a aprendizagem deve aguardar o desenvolvimento do organismo para se efetivar, Vygotsky acredita que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento potencial” (1989, p.116). No Caderno de Psicologia, você vai encontrar a definição de zona de desenvolvimento proximal. Lá, o papel do professor poderá ser interpretado como mediador, como um adulto ou alguém mais experiente que poderá orientar as realizações de tarefas e qualificar a aprendizagem de seus alunos através de suas intervenções.

A participação do professor é importante para aprendizagem da língua escrita, pois implica, segundo Vygotsky, o domínio e o desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e a própria linguagem. Para o autor, a aprendizagem ocorre primeiramente no nível interpsicológico, isso significa dizer, entre os indivíduos, para depois, passar para o nível intrapsicológico, o que supõe a internalização do conhecimento de forma individual.

Por essa razão, a linguagem deve ser praticada numa atividade da qual participem alunos e professores. Esta prática com a linguagem não pode se restringir a exercícios repetitivos. A interação na

sala de aula oportuniza a dimensão discursiva da linguagem, tornando-a viva e, desse modo, torna-se produtiva e rica na interlocução entre professor-aluno e aluno-aluno, numa verdadeira convivência social. A figura do professor é, então, a de mediador, orientador e parceiro dos trabalhos escolares, ao contrário da idéia de mero facilitador, como advogam algumas perspectivas.

Atividade 2 - Os chavões e sua influência na aprendizagem

Você deve ter convivido, no decorrer de sua prática pedagógica, com alguns chavões oriundos das tendências tradicionais e construtivistas, tais como: “É preciso respeitar o ritmo próprio do aluno”; “O aluno constrói seu próprio conhecimento”. Discuta com seus colegas a influência desses chavões no meio educacional e sintetize, nas linhas a seguir, seus efeitos para a alfabetização.

Comentário

O objetivo dessa atividade é que você reflita sobre o impacto dos chavões na alfabetização, que acabam por minimizar o ato de ensinar, interferindo no papel do professor que, a depender da interpretação de tais chavões, reduz sua atuação à de um espectador da aprendizagem do aluno.



RELEMBRANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, através da discussão dos paradigmas que orientam as práticas alfabetizadoras, você pôde verificar que eles apontam para diferentes formas de pensar a linguagem e a relação ensino-aprendizagem e podemos afirmar que, a depender da direção dada a esses aspectos, estaremos ou não interferindo diretamente na formação do indivíduo.

Dito isso, reiteramos que, para contribuir na formação de um indivíduo capaz de agir e refletir sobre a realidade, devemos pensar na alfabetização comprometida com uma concepção de linguagem que leve em conta não apenas o aspecto material da língua, mas também todos os significados resultantes do uso da linguagem em situações reais de interação social.

Perceba que, vista sob esse prisma, a alfabetização requer muito mais do que mera codificação e decodificação. O processo de aquisição da linguagem escrita e oral, dessa forma, resultará das relações sociais oportunizadas pelo professor e seus alunos no ambiente escolar. Desse modo, contemplar a dimensão discursiva da linguagem no processo de alfabetização implica o uso e a realização efetiva da linguagem em situações diversas do cotidiano. No capítulo a seguir, estaremos retomando essa concepção de linguagem, procurando mostrá-la a partir da especificidade dos encaminhamentos metodológicos.

*ALFABETIZAÇÃO: DO USO
SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA
PARA O DOMÍNIO DO
CÓDIGO ALFABÉTICO.*

[...] a leitura incide sobre
“o que se tem a dizer”
porque, lendo a palavra do outro,
posso descobrir nela
outras formas de pensar
que, contrapostas às minhas,
poderão me levar à construção de novas formas
e, assim sucessivamente
(GERALDI, 1997, p.171).

Objetivo Geral

Descrever princípios teórico-metodológicos
para o trabalho com alfabetização,
partindo do uso social da língua escrita
até chegar ao domínio do código alfabético.

A ALFABETIZAÇÃO, EM SENTIDO AMPLO E ESTRITO, NO UNIVERSO DA LINGUAGEM HUMANA.

Seção 1

Objetivos específicos:

- ☞ descrever o processo de alfabetização como parte do universo da linguagem humana, portanto situado em um contexto histórico-cultural e lingüístico específico;
- ☞ identificar duas formas indissociáveis de conceber esse processo – sob um ponto de vista amplo, fundamentado no uso social da língua escrita, e sob um ponto de vista estrito, fundamentado na perspectiva de domínio do código.

É através dessa prática
[ato de ler para alguém ouvir]
que a criança vai reconhecer o ato de ler
como um outro modo de falar e que o
objeto-portador de texto se torna
mediador de um outro tipo
de relação com o mundo e com o Outro.
(De LEMOS, 2002, p.11)

O UNIVERSO DA LINGUAGEM HUMANA E A ALFABETIZAÇÃO

A linguagem desenvolveu-se historicamente como parte do processo de hominização. Em razão de exigências da atividade humana ao longo do processo evolutivo e gra-

ças ao aprimoramento do aparato neurofisiológico da espécie, os homens desenvolveram a linguagem, diferenciando-se sobremaneira dos demais seres vivos. O surgimento e o desenvolvimento da linguagem trazem consigo, portanto, uma perspectiva histórica, cultural e social, já que derivam particularmente da interação humana estabelecida por ocasião das relações de trabalho, processo imbricado ao aperfeiçoamento do sistema nervoso central da espécie (CARMONA, 2003). Essa é uma discussão que já realizamos em outras disciplinas, como Psicologia e Linguagem I, e que estará subjacente às reflexões a que procederemos ao longo desta seção.

O desenvolvimento da linguagem, segundo Vygotsky (KOHL DE OLIVEIRA, 2001), presta-se a duas funções essenciais: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Com relação ao intercâmbio social, precisamos considerar que a linguagem medeia a interação humana, o que se dá através do signo; já no que diz respeito ao pensamento generalizante, trata-se da possibilidade humana de, valendo-se da linguagem, organizar a realidade, transformando em idéia o que é apreendido no mundo real e atribuindo uma determinada ordem a essa apreensão.

Geraldi (1997, p. 4 e 5), nesse sentido, escreve:

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem [...] é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; [...] ela é, ainda, a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que essas posições se tornam públicas; é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem.

Conceber a linguagem como oriunda de necessidades da atividade do homem e como viabilizadora da intercomunicação humana e da generalização do pensamento revela-se crucial para o trato com a alfabetização, uma vez que implica maior compromisso com uma abordagem significativa da língua escrita – se a linguagem existe para dar conta de necessidades humanas de interação e de simbolização, promover o domínio da escrita precisa ser um processo em que, necessariamente, haja significado social e cultural.

A **linguagem** dá conta das funções de que trata Vygotsky porque é uma capacidade historicamente adquirida que permite aos homens, estando inseridos em um contexto social, aprender uma língua, que, por sua vez, é sistema abstrato, desenvolvido histórico-culturalmente, que se realiza através da **fala** ou da **escrita** – existem diferentes línguas históricas no mundo, o português é uma delas. Como usuários da língua de seu contexto histórico-cultural, os homens medeiam suas relações com os outros e com o mundo que os cerca (para interagirem com usuários de outra língua histórica, os homens terão de conhecer aquela língua ou se valer de recursos não-verbais para tal).

A linguagem, em qualquer de suas funções, vale-se do **signo**, que, como vimos na disciplina de Linguagem I, é a união de um significante (forma) com um significado (que geralmente é um conceito). Os signos, por sua vez, podem ser verbais e não-verbais. Os signos são verbais quando são palavras - o significante é formado por fonemas (na fala) ou por **grafemas** (na escrita), e são não-verbais quando não são palavras, ou seja, o significante é formado por ícones (a fotografia, por exemplo), por sons (o sinal do recreio, por exemplo), por imagens simbólicas (a cruz, por exemplo).

Outro aspecto que precisamos considerar e que diz respeito especificamente à língua, é que a língua pode ser oral ou escrita. A língua é oral quando lida com signos cujo significante é formado pela combinação de fonemas; é escrita quando lida com signos cujos significantes são formados pela combinação de grafemas. A língua oral é diferente da língua escrita; enquanto a língua oral é adquirida a partir do contato com a fala da comunidade lingüística a que o sujeito pertence, a língua escrita precisa ser aprendida – para adquirir a língua falada, basta exposição à fala, mas, para aprender a língua escrita, não basta exposição à escrita, é preciso que haja um processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre essas diferenças, Blaslavsky (1993, p. 44) escreve:

Resumindo, podemos dizer que, dado o caráter abstrato da língua alfabética e dadas as diferenças estruturais que existem entre a linguagem oral, interior e escrita, a criança tem que realizar uma atividade reflexiva consciente. A partir das diferenças entre a aquisição da fala e [a aprendizagem] da escrita, Vygotsky pôde explicar a diferença temporal que há entre a idade lingüística da fala e a idade lingüística da escrita.

Cuidado, **grafema** não é o mesmo que **letra**, embora sejam conceitos muito próximos. Um grafema pode ser formado por mais de uma letra, como no caso dos dígrafos: **lh, nh, ss, rr, ch...**

A “essas alturas”, você deve estar se perguntando algo como: “por que preciso saber isso tudo para alfabetizar?” O processo de alfabetização implica a apropriação da língua escrita com vistas à construção de sentidos – quer para o intercâmbio social, quer para fins de generalização do pensamento, percebendo as relações entre a escrita e a oralidade. Assim, no processo de alfabetização (embora lidemos com a fala e com a linguagem não-verbal), o nosso foco é a apropriação, por parte da criança, da língua escrita, constituída por signos verbais escritos, o que precisa se dar necessariamente em contextos significativos sob o ponto de vista social, histórico e cultural.

Para fazermos isso na língua portuguesa, da qual somos usuários, precisamos reconhecer que ela é uma língua alfabética, o que significa dizer que é uma língua em que segmentos mínimos (fonemas na fala e grafemas na escrita) combinam-se para formar as palavras e dar conta da construção de sentidos que empreendemos em nossas relações sociais e na abstração do real. Isso não acontece, por exemplo, em línguas chamadas **logográficas**, nas quais as unidades mínimas de significado não são decomponíveis, ou seja, não podem ser segmentadas e recombinadas, como o fazemos em uma língua alfabética.

Assim, como alfabetizadores brasileiros, precisamos estar conscientes de que o objetivo de nosso trabalho é facultar a nossos alunos a possibilidade de aprendizado da língua escrita alfabética, uma vez que eles já utilizam a faculdade de linguagem de que dispõem desde quando começaram a se valer oralmente da linguagem verbal (língua oral) e da linguagem não-verbal para se comunicar com as pessoas em seu entorno social ou para abstrair a realidade, generalizando o pensamento, afinal a linguagem é o que nos permite formar conceitos, lidar com realidades pertinentes a tempos e a espaços distintos dos nossos, graças à função simbólica do signo. Sabemos, enfim, que a linguagem é mediadora nas relações que estabelecemos com o outro e com a realidade; assim, o aprendizado da língua escrita por parte de nossos alunos significa a apropriação de um novo sistema lingüístico (que, na verdade, tenta representar o sistema da língua falada), apropriação esta cuja finalidade é produzir e construir sentidos no universo interpessoal e intrapessoal, fazendo uso social da língua escrita.

Para saber mais sobre isso, retome o capítulo 7 do Caderno de Linguagem 1c.

O OLHAR AMPLO E O OLHAR ESTRITO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

É histórico o embate entre diferentes métodos de alfabetização. Sabemos que, em síntese, existem três diferentes modos de desencadear o processo de aprendizagem da leitura e da escrita: sinteticamente, globalmente ou “misturando” estratégias globais e sintéticas.

Os métodos sintéticos, tidos como tradicionais, são aqueles que partem do objeto **língua escrita**, preocupando-se principalmente com o domínio do código, e, para isso, partem do conhecimento das letras do alfabeto, do conhecimento das famílias silábicas ou do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas. A natureza **decomponível** da língua alfabética é intensamente exercitada nesses métodos. Os métodos globais, entre os quais entendemos possível enquadrar grande parte da prática construtivista, por sua vez, são aqueles que partem da interação entre o sujeito e o objeto, concebendo tal sujeito como sócio-historicamente situado ou tomando-o na relação individualizada que estabelece com o objeto “escrita”. Esses processos secundarizam a natureza alfabética da língua, dando prioridade a contextos significativos. Finalmente, os métodos que misturam estratégias globais e sintéticas são aqueles que, ainda que se ocupem de unidades de sentido, não perdem de vista o caráter decomponível da língua alfabética.

A base epistemológica desses métodos já foi discutida no capítulo 2, mas é importante que retomemos, de modo geral, a discussão acerca dos métodos, a fim de compreendermos que esses métodos não podem ser tomados como mutuamente excludentes, uma vez que a síntese e a globalidade são duas faces distintas de um mesmo fenômeno, duas faces indissociáveis, a exemplo de uma folha de papel, que tem dois lados – frente e verso - impossíveis de serem separados. Com isso, queremos “dizer” que lidar com unidades de sentido, fazendo uso social da escrita, e dominar o código são como frente e verso de uma mesma folha de papel. Para tratar dessas duas faces do processo de alfabetização vamos refletir sobre os conceitos de **atividade** e de **capacidade**, com base em Morais (1996). Vejamos isso, sinteticamente, no quadro a seguir.

Decomponível, aqui, significa que pode ser segmentado e re combinado novamente. A escrita de **casa** (em nossa língua, que é alfabética) decorre da combinação de quatro grafemas: **c, a, s, a**. Se segmentarmos a palavra **casa**, podemos combinar os grafemas usados para escrevê-la com outros grafemas e formar outras palavras.

Capacidade de leitura	.Escreve Morais (1996, p.112): "[...] aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler* e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo em outras atividades". Poderíamos, assim, "dizer" que a capacidade de leitura implica a capacidade de associar grafemas a fonemas, percebendo a convergência entre a escrita alfabética e a fala.
Atividade de leitura	Escreve Morais (1996, p.112): "A atividade é o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores." Poderíamos "dizer", então, que a atividade de leitura implica processos cognitivos de associação, integração, ativação de conhecimento prévio etc., ou seja, não se limita à associação entre grafemas e fonemas, exige outras habilidades cognitivas.

O fato de nos valermos desses conceitos de Morais (1996) não significa que concordemos com seus posicionamentos acerca da alfabetização (flagrantemente favoráveis aos métodos sintéticos). Lançamos mão desses conceitos porque entendemos serem eles viabilizadores de uma reflexão em favor da convergência entre métodos globais e métodos sintéticos, o que explicaremos ao longo deste capítulo.

*Entendemos como possível estender esses conceitos de Morais também para a escrita.

Esses conceitos de Morais são, para nós, importantes, porque evidenciam que, sem a **capacidade** de leitura, ou seja, sem dominar as relações entre letras e sons, ninguém estará alfabetizado, assim, parece claro que, como alfabetizadores, precisamos instrumentalizar nossos alunos de modo que sejam capazes de realizar essas associações. Para Morais, no entanto, a **capacidade** de leitura é parte da **atividade** de leitura, ou seja, ler não se limita a associar letras a sons, exige outras habilidades cognitivas. Assim, entendemos que uma criança estará lendo quando, além de associar letras a sons, for capaz de realizar outras atividades cognitivas para construir sentidos a partir dessas mesmas associações.

Entendemos, pois, a **capacidade** de leitura, isto é, a associação entre letras e sons, como instrumento para “dar entrada no cérebro” a informações com base nas quais a criança realizará outros processos cognitivos que lhe permitirão fazer uso social da língua escrita. Para entender o que lemos, precisamos, por exemplo, fazer associações entre o conteúdo lido e nosso conhecimento de mundo, assim como situar o que lemos em nosso contexto histórico-cultural. Por

outro lado, para escrever uma unidade de sentido, precisamos, por exemplo, organizar o conhecimento informacional de que dispomos, em um texto coerente e coeso, tendo presente o contexto situacional em que se dá a interação social, os referenciais culturais que pautam essa interação, os significados ideológicos nela implicados, por exemplo.

Como podemos observar, trata-se de duas faces de um mesmo fenômeno. O domínio do código é um conhecimento instrumental para que a criança se valha **também** da língua escrita para operacionalizar as duas funções básicas da linguagem: relacionar-se com seus pares e abstrair a realidade através da simbolização do signo verbal escrito, funções das quais ela já se vale, na oralidade, antes de entrar na escola.

Nesse sentido, Blaslavsky (1993, p. 35) escreve:

Vygotsky distingue dois planos de linguagem: seu aspecto interno, significativo e semântico, e o externo ou fonético, que embora formem uma verdadeira unidade, tem suas próprias leis de movimento. O que importa na didática da alfabetização é que a criança adquira a compreensão interna desta linguagem que ela incorpora depois de haver adquirido a linguagem oral e quando começa a utilizar a linguagem interior.

Tal objetivo, que alude à compreensão do texto, não nega os aspectos fônicos que têm lugar no segundo momento da evolução dos simbolismos, quando a linguagem sonora atua como mediadora da compreensão [...] porém os recursos fônicos não têm importância por si só. Apenas ajudam a criança a acessar o simbolismo direto, ou seja, a profundidade da semântica que, graças à dimensão discursiva, intervém desde a origem da alfabetização inicial.

Assim, não podemos compactuar com métodos que se fixem em uma só dessas duas faces, porque fazer isso significa negar a condição instrumental da associação entre grafemas e fonemas, ou, por outro lado, negar a função social a que essa associação se presta.

Na próxima seção – seção 2, discutiremos o aprendizado da língua escrita em sua função social, tratando desse aprendizado com vistas ao intercâmbio social e à generalização do pensamento, o que envolve a **atividade** de leitura e escrita. Na seção 3, focalizaremos o “outro lado da moeda”, isto é, discutiremos a alfabetização sob o ponto de vista estrito, tratando do domínio do código alfabético, o que envolve a **capacidade** de leitura e de escrita. Antes, porém, realizemos as atividades a seguir.

Atividade 1 - O processo de alfabetização no universo da linguagem humana.

Por que é importante que o alfabetizador entenda o processo de alfabetização como parte do universo da linguagem humana, sob uma perspectiva histórico-social?

Atividade 2 – Alfabetização: um processo com duas faces indissociáveis.

O processo de alfabetização tem duas faces indissociáveis. Que faces são essas? Por que são indissociáveis?

Comentário

Com relação à primeira questão, você precisa considerar que conceber a alfabetização sob o enfoque sócio-histórico significa situar todo o processo de apropriação da leitura e da escrita em uma perspectiva textual, uma vez que o intercâmbio social, através da língua escrita, necessariamente se dá por meio dos textos significativos – trata-se, pois, de uma questão de fundamental importância para o alfabetizador.

No que diz respeito à segunda questão, você deve observar que, no processo de alfabetização, a construção dos sentidos e o domínio do código são como duas faces de uma mesma moeda, considerando que o domínio do código é instrumento para a construção dos sentidos com vistas ao uso social da escrita.

A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO AMPLO: O USO DA LÍNGUA ESCRITA PARA O INTERCÂMBIO SOCIAL E PARA A GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO.

Seção 2

Objetivo específico

∞ explicar o processo de alfabetização em sentido amplo, focalizando o aprendizado da língua escrita com vistas ao intercâmbio social e à generalização do pensamento e descrevendo princípios metodológicos gerais para a operacionalização desse mesmo processo.

[...] é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (processo comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (processo cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar (De LEMOS, 1982, p. 120).

Registramos, na seção anterior, as duas funções da linguagem concebidas por Vygotsky: o intercâmbio social e o pensamento generalizante, e é com base nessas duas funções que trataremos, aqui, do processo de alfabetização em sentido amplo, uma vez que o fundamento de nosso Curso de Pedagogia a Distância é a teoria sócio-histórica. Vamos considerar, ainda, o conceito de atividade de que trata Morais (1996), ou seja, o conjunto de processos cognitivos implicado nos processos de leitura e escrita, ainda que o façamos de modo genérico.

Vygotsky concebeu a linguagem como sistema simbólico básico dos grupos humanos, como sistema mediador dos processos psicológicos superiores, entre os quais a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento abstrato. Sabemos, com base dos estudos de Vygotsky, que a linguagem, além da função de intercâmbio social, tem função conceitual, uma vez que permite a ordenação e a categorização do real, para que possa ser comunicado simbolicamente aos outros e ao próprio sujeito. “É essa função conceitual que torna a linguagem um instrumento do pensamento, sendo, pois, no significado que se encontra a unidade entre as funções de intercâmbio social e pensamento generalizado” (BORGES, 2001, p. 25). Aceitar esses postulados de Vygotsky no que diz respeito à linguagem implica conceber a língua escrita como elemento de mediação simbólica em favor da interação humana e do pensamento conceitual, o que exige priorizar unidades significativas no processo de alfabetização, ou seja, priorizar a textualidade.

As crianças que constituem nossas classes de alfabetização, quando chegam à escola, já fazem uso da língua oral para dar conta das duas funções de que “fala” Vygotsky - já mencionamos isso na seção anterior. Na escola, quando essas mesmas crianças ingressam em uma classe de alfabetização, o fazem para se apropriar da língua escrita com vistas a fazer uso social desse sistema. As diferenças entre a fala e a escrita justificam a necessidade de domínio de ambos os sistemas para dar conta das funções em questão; a fala acontece no tempo, tem retorno imediato; enquanto a escrita se dá no espaço (superfície do papel) e tem caráter mediato; a fala é momentânea, enquanto a escrita tem relativa perenidade, sem mencionar outras tantas diferenças.

O aprendizado da escrita, assim, traz consigo a possibilidade de interação entre interlocutores que não estão presentes no mesmo tempo e no mesmo espaço (você, por exemplo, está interagindo conosco, sem estarmos todos no mesmo ambiente neste mesmo momento), abrindo infinitas possibilidades de intercâmbio entre sujeitos distantes espacial e temporalmente. Além disso, a língua escrita permite a organização do pensamento de forma sistemática e permanente, porque faculta ao sujeito registrar as conceitualizações e as categorizações que faz, abstraindo a realidade, o que torna possível retomar tais conceitualizações, aperfeiçoá-las, discutir acerca delas, encaminhá-las a outras pessoas, enfim, manipulá-las de modo

mais sistemático e controlado, sem mencionar que esse mesmo sujeito, através da leitura de textos alheios, pode fazer isso tudo com conceitualizações realizadas e registradas por outras pessoas.

Como podemos ver, é fundamental que a criança seja alfabetizada para que possa contar com a possibilidade de interagir socialmente e de organizar o pensamento através da escrita. Se essas são as funções mais importantes da linguagem – oral ou escrita – parece fundamental que nós, alfabetizadores, mediemos o aprendizado do sistema escrito em contextos significativos para a criança, contextos que, de fato, permitam a ela estabelecer relações sociais e abstrair a realidade valendo-se do signo verbal escrito.

E em que isso implica? O conhecimento acerca das funções da escrita exige que encaminheemos o processo de alfabetização considerando o conhecimento que a criança tem acerca da língua escrita e o uso que faz desse conhecimento socialmente, ou seja, considerando o conceito de letramento, bem como tendo como fundamento a textualidade e a forma como a criança se vale da escrita para categorizar e conceitualizar a realidade. Vamos entender isso melhor?

LETRAMENTO: QUAL É A HISTÓRIA DE CONTATO COM A ESCRITA QUE ACOMPANHA AS CRIANÇAS AO CHEGAREM À ESCOLA? QUE USO SOCIAL FAZEM DESSE CONHECIMENTO?

É certo que, quando as crianças chegam à escola, trazem consigo importantes informações sobre a escrita e fazem uso social dela, afinal vivem em uma sociedade **grafocêntrica** e estão constantemente expostas à palavra escrita.

Seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos seis anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como nós o fazemos, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema (CONTINI JÚNIOR, 2002, p. 53).

A criança que, por exemplo, identifica a latinha de Coca-cola dentre as demais latinhas de refrigerante está fazendo uso social da

Sociedade grafocêntrica é a sociedade centrada na escrita; a sociedade na qual a escrita desempenha importante papel, porque está presente em todas as instâncias sociais.

escrita, mesmo que não conheça as particularidades do código alfabético – trata-se de uma criança letrada, embora não-alfabetizada. Segundo Moreira (2002, p. 15), “no momento em que a criança define um portador de texto como objeto que serve para ler, podemos supor já ter descoberto alguns dos usos da escrita”.

A noção de letramento é importante porque nos leva a considerar o tipo de contato que a criança tem com a escrita antes de chegar à escola. Crianças filhas de pais escolarizados normalmente estão em contato constante com a língua escrita, quer através das historinhas que os pais lêem para elas, quer em razão da convivência diária com diferentes portadores de texto, tais como jornais, revistas, livros, joguinhos etc. Já as crianças filhas de pais não-escolarizados tendem a revelar um contato menos intenso com a língua escrita, a não ser pelos recursos de mídia com os quais convivem diariamente, a exemplo de *outdoors*, propagandas, rótulos de embalagens diversas (tais como o *layout* da latinha de Coca-cola) etc. Podemos observar que, aqui, há uma dimensão socioeconômica determinante – famílias socioeconomicamente privilegiadas normalmente facultam aos filhos uma exposição mais intensa e diversificada à escrita (e incentivam essa exposição) do que o fazem famílias com restrições financeiras.

Abaurre (2002, p. 137) focaliza o letramento com destaque à convenção formal da escrita:

Em maior ou menor grau, a convencionalidade [da língua escrita] começa logo a ser incorporada pelas crianças, e é evidente que quanto maior for o seu contato com essas atividades [leitura e escrita], no ambiente em que vivem, mais atentas elas estarão para os aspectos convencionais da escrita.

Conhecer a história de contato com a escrita que acompanha cada qual de nossos alunos é de fundamental importância para que façamos nossas escolhas na hora de planejarmos o encaminhamento do processo de alfabetização, afinal nem todas as crianças chegam à escola com o mesmo tipo e o mesmo volume de informações sobre a língua escrita; cabe-nos, pois, considerar o conhecimento que a criança já traz acerca da escrita na hora de propor atividades de ensino.

TEXTUALIDADE: CAMINHO PARA UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOCIALMENTE SIGNIFICATIVO.

Para darmos conta das funções a que se presta a língua escrita, importa que organizemos a nossa ação pedagógica, tendo como suporte a textualidade. Para Blaslavsky (1993, p.44), “atualmente, observa-se uma quase total unanimidade entre os pesquisadores e especialistas na indicação de que, para ensinar a leitura e a escrita, devemos recorrer à dimensão discursiva”. Isso significa recorrer à textualidade, mas o que é **textualidade**? Deixemos Val (1993, p.5) responder: “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases.” E o que é texto? De novo Val: “texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (p.3,4)

Podemos concluir, “ouvindo a voz” de Val (1993), que a noção de texto e de textualidade ampara-se em uma dimensão de interação social, ou seja, texto é aquela unidade de linguagem que faz sentido para os interlocutores. Para que isso aconteça, é necessário que alguns fatores sejam respeitados:

- a) o texto tem de ser coerente para os interlocutores;
- b) as idéias do texto devem estar articuladas entre si;
- c) o conteúdo do texto precisa encontrar amparo no conhecimento prévio dos interlocutores;
- d) o texto deve ser compatível com a situação sociocomunicativa em que se dá a interação social.

Diante disso, podemos concluir que a nossa ação mediadora no processo de alfabetização, baseada na textualidade, exige que apresentemos a nossos alunos textos que sejam coerentes para eles e cujo conteúdo esteja articulado a seu conhecimento prévio. Logo, parece claro que estruturas como “O Ivo viu a uva.”, usadas durante muito tempo por métodos tradicionais de alfabetização porque continham apenas letras já conhecidas pelos alunos, como uma única consoante (v) e vogais, não constituem texto de fato, porque não estabelecem um processo de interlocução, não são unidades de linguagem em uso e não têm coerência – trata-se de frases soltas e não de textos de fato.

Geraldi (1997, p. 178 e 179) critica trabalhos assim artificialistas e formais com a linguagem escrita:

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referência. Querer, em nome de uma suposta neutralidade, abandonar qualquer ação pedagógica que opere com esses sistemas de referência é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes.

Ao aprender a língua, aprende-se, ao mesmo tempo, outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social [...] é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo; é também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Assim, parece certo que nortear o processo de alfabetização com base em palavras ou frases isoladas é denegar as funções para as quais a linguagem se presta. Segundo Vygotsky (1984, p. 133), “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança [...] A escrita deve ser relevante à vida [...] deve ter significado para as crianças [...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. E mais, Vygostky, segundo Blaslavsky (1993, p. 41) considerando as funções da linguagem escrita, lamentava o fato de que “ensinamos as crianças a traçar letras e formar palavras, mas não lhe ensinamos a linguagem escrita”

A consciência acerca disso exige que priorizemos a textualidade no processo de alfabetização, trabalhando, desde o início, com as crianças a partir de textos significativos e compatíveis com o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, assim como compatíveis com seus interesses e necessidades como sujeitos historicamente situados. Segundo Blaslavsky (1993, p. 45), “a sala de aula deve oferecer à criança um rico ambiente de linguagem escrita. Deve dispor de biblioteca e de toda sorte de materiais como revistas,

prospectos, avisos e guias a que a criança possa ter acesso”. E segue a autora: “[...] Vygotsky afirma que, para levar o aluno a uma compreensão interna [construção de sentidos] da língua escrita, é preciso organizar um plano”. Você, “a essas alturas”, deve estar, então, se perguntando: como fazer tal plano, como trabalhar com textos se as crianças não conhecem o alfabeto e nem as relações entre as letras e os sons? Vamos tratar disso na subseção a seguir...

O PROFESSOR ESCRIBA E O PROFESSOR LEITOR: MEDIAÇÃO EM BUSCA DO USO SOCIAL DA ESCRITA E DO DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.

Anunciamos, na primeira seção deste capítulo, que o uso social da escrita e o domínio do código alfabético são como frente e verso de uma mesma folha de papel, ou seja, são duas faces indissociáveis no processo de alfabetização. Quando as crianças entram na escola (trazendo consigo a sua história de contato com a escrita, em um nível mais ou menos avançado de letramento), não dominam os princípios do sistema alfabético, ou seja, não sabem que/como letras (grafemas) tentam representar sons (fonemas). Trata-se de um conhecimento do qual terão de se apropriar na escola – na seção 3 deste capítulo, especificaremos esse aprendizado.

Por ora, consideremos que as crianças chegam à escola e não dominam o código alfabético, e nós, como alfabetizadores conscientes das funções de intercâmbio social e generalização do pensamento a que se presta a língua escrita, sabemos que é nossa atribuição encaminhar o processo de alfabetização com base na textualidade. Isso constitui um desafio porque o trabalho com texto escrito requer sujeitos alfabetizados...

Aqui, vale lembrarmos os conceitos de Vygotsky acerca de Zona de Desenvolvimento Potencial, que você já estudou em Psicologia, ou seja, nós, professores, somos mediadores do processo de apropriação da escrita por parte da criança. Assim, o que a criança pode fazer sem a nossa mediação diferere substancialmente daquilo que ela consegue fazer com a nossa mediação. Blaslavsky (1993, p.29) escreve:

No complexo cenário da sala de aula, nos propomos a explorar a relação que se estabelece entre as estratégias da criança e seus pares e as estratégias do professor, superando a oposição entre o paradigma centrado no professor e o paradigma centrado na criança e considerando a ação de ambos na grande complexidade do ato educativo.

Importa considerar que, se a criança ainda não domina o código para ler e escrever em contextos significativos, o professor o domina e atuará como mediador, tendo presente a ZDP da criança. A solução para esse impasse, então, parece ser a condição de leitor e de escriba que o professor precisa assumir ao longo do percurso de apropriação dos princípios do sistema alfabético por parte das crianças. Explicitemos isso melhor: se a nossa ação pedagógica for planejada de modo articulado e conseqüente, poderemos, através da textualidade, facultar a nossos alunos o domínio do código alfabético, de modo que entendam esse mesmo domínio como “porta” de acesso ao uso social da escrita.

Acreditamos que a forma mais apropriada para levar isso a efeito parece ser o trabalho sob forma de projetos, o que você já estudou na disciplina de Prática Pedagógica/Prática de Ensino. Partindo do diagnóstico de um foco de interesse das crianças em um dado momento histórico do processo, interesse que normalmente emerge de uma problemática que requer estudo, estabelecemos, com os alunos, um eixo temático para encaminhar nossa ação pedagógica. Com base na temática definida, organizamos as atividades de ensino de modo a textualizar, sob diferentes linguagens, essa mesma temática. Suponhamos que haja, na escola, uma crescente agressividade das crianças entre si e suponhamos que a escola esteja situada próximo a regiões de favelização, desemprego, prostituição e/ou narcotráfico.

Conscientes acerca do contexto situacional em que se inserem as crianças e tendo presente a agressividade comportamental que vem se intensificando no dia-a-dia, podemos desencadear um projeto de trabalho que particularize essa temática. Para operacionalizá-lo, valemo-nos de todos os recursos de oralização que vêm desde a Educação Infantil: conversas sobre o tema, eventuais visitas, entrevistas, pequenas palestras etc. Paralelamente, introduzimos nossos alunos na textualização escrita, se possível, começando com

pequenos textos narrativos de ficção – o conto clássico, a fábula, a lenda etc. (esse tipo de texto favorece a construção de categorias de tempo e espaço por parte da criança) e, depois, passando a textos com **outras linguagens**: propagandas, manchetes, poemas, quadri-nhos etc. cujo conteúdo esteja relacionado com a temática em foco.

É certo que as crianças não estarão aptas, no início do processo de alfabetização, para ler esses textos. Assim, caberá ao professor fazer isso por elas, requerendo-lhes, no entanto, o acompanhamento visual que puderem realizar durante o processo de leitura, a fim de que comecem a estabelecer um contato mais efetivo com o texto escrito. Nessa fase, o professor será leitor para a criança. O trabalho com o texto seguirá as fases de análise textual, eminentemente oral, acompanhada de discussões pertinentes ao tema, de ilustrações e de atividades paralelas, de modo a fazer com que as crianças efetivamente construam o sentido do texto, abstraíam a realidade e concebam a escrita como inserida em um contexto sociointeracional.

No decorrer do processo, o professor poderá valer-se da transcrição, no quadro, do texto que está sendo focalizado, solicitando à criança que copie esse mesmo texto, com todas as limitações que isso representar (omissão de palavras ou de sílaba, trocas de letras etc.). Não é interessante que esse processo seja acompanhado da preocupação em excluir palavras de escrita mais complexa ou reduzir estruturas. A criança, aos poucos, estará se acostumando com a escrita, ainda que o faça, nesse primeiro momento, de modo mecânico e incompleto.

Ao copiar, diferentemente do que acontece ao ler, as crianças terão de compor as palavras (na leitura, as palavras já estão compostas), isso vai exigir das crianças um exercício de contato com as letras e com as combinações possíveis, bem como com as correspondências dessas mesmas letras e sons. Ler novamente o texto copiado permitirá que as crianças ensaiem o estabelecimento de tais relações entre letras e sons – a leitura, nessa fase, terá um componente de memorização, uma vez que as várias leituras do professor terminarão por favorecer a memorização, por parte da criança, de passagens do texto. Esse é um primeiro estágio do processo.

No que diz respeito à produção textual, o professor poderá lançar mão de textos coletivos, feitos com toda a turma e registrados no quadro, por ele mesmo, que assume a condição de escriba diante

Para saber mais sobre diferentes linguagens, retome o capítulo 2 do Caderno de Linguagem 1a.

da turma. Tal produção estará associada ao tema focalizado nos textos durante o projeto de trabalho. Feita a produção textual coletiva, vale realizar todas as leituras possíveis, por parte do professor e dos alunos (que lerão substancialmente por memorização a partir da leitura oral do professor). Os alunos poderão, ainda, copiar o texto feito coletivamente, da mesma forma como o fizeram com o texto transcrito no quadro pelo professor.

Esse contato intenso com diferentes relações entre letras e sons, com a composição de palavras, ainda que por meio da cópia mecânica, seguramente contribuirá para que a criança, aos poucos, vá se apropriando de conhecimentos progressivamente mais complexos acerca da escrita e da leitura, e, o mais importante, que tal apropriação se dê em contextos significativos, compreendendo a escrita como recurso para “conversar” com os outros e para organizar o pensamento. Moreira (2002, p. 15), nesse sentido, assinala que “quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita”.

É certo que, para que a criança acompanhe esse processo de desvelamento gradual do código alfabético em contextos de sentido, terá de conhecer minimamente as letras do alfabeto e ter desenvolvido a coordenação motora requerida por ocasião do traçado dessas mesmas letras. Problemas de espelhamento de letras (troca **d** e **b**) e traçado incorreto (esquecer, por exemplo, uma “perninha” do **m**, confundindo-o com o **n**) serão comuns nessa fase inicial, mas não devem impedir a construção de sentidos através da escrita.

DO TEXTO PARA A PALAVRA; DA PALAVRA PARA A SÍLABA; DA SÍLABA PARA O GRAFEMA.

A textualidade, como vimos, desencadeia o processo de trabalho. Partindo dela, no entanto, é fundamental que o professor particularize outras instâncias de uso da linguagem, começando pela palavra, para chegar à sílaba e à relação entre letras e sons.

No caso anteriormente registrado, os textos com os quais o professor trabalharia em classe teriam como eixo temático comum a

discussão acerca da agressividade e da violência – pensemos em textos hipotéticos como o conto clássico “Os três porquinhos” (em que o lobo ameaça os três personagens centrais), quem sabe paralelamente a uma tira de quadrinhos da Turma da Mônica (em que a Mônica persegue o Cebolinha com o coelho Sansão em punho), juntamente com uma manchete de jornal (tratando da violência nas ruas), com um *rap* conhecido pelas crianças (cuja letra aborde a violência) e um poema da Maria Dinorah, focalizando a vida sofrida dos meninos de rua (um dos poemas do livro “O barco de sucata”, por exemplo), isso só para pensar em algumas possibilidades..Obviamente, cada texto teria um trabalho específico, a seu tempo, ao longo do período destinado ao projeto.

No transcurso do trabalho com a textualidade, importa que o professor particularize a palavra, a sílaba e a relação letra/som. Suponhamos que, tendo trabalhado o conto “Os três porquinhos”, o professor tome a palavra **porquinhos**, particularize essa palavra, focalizando as sílabas que a constituem e as letras de que é composta. Trabalho interessante seria exercitar com as crianças a formação de outras palavras a partir das sílabas que compõem porquinhos, fazendo isso de forma significativa e lúdica, em exercícios variados e interessantes. Isso também poderia ser feito no plano das letras/sons, discutindo com as crianças outras palavras em que, por exemplo, o dígrafo **qu** seja usado, assim como empreendendo um estudo sobre quando usar **qu** e quando usar **c** para dar conta do som /k/ (fique claro que você não iria se dirigir às crianças usando a expressão “dígrafo”, está certo?).

Quando tratamos de fonemas, usamos barras oblíquas: /.../.

Com isso, queremos propor o constante ir-e-vir ao longo do trabalho: do texto para a palavra; da palavra para a sílaba; da sílaba para a relação letra/som e daí, de novo, para o texto. Trata-se de um percurso constantemente reificado, dinâmico, pensado cuidadosamente pelo professor, de modo a promover o domínio do código alfabético no bojo da discussão textual, ou seja, dentro de um processo significativo de interação social e de generalização do pensamento.

Ainda que estejamos conscientes das diferenças entre adquirir língua oral e aprender língua escrita, como registramos na primeira seção deste capítulo, concordamos com Smith (1978, p, 180), quando usa o exemplo da fala para defender a necessidade de contextualização para o aprendizado da leitura.

As crianças aprendem facilmente sobre a língua falada quando estão envolvidas no seu uso, quando a língua tem possibilidade de fazer sentido para elas. E do mesmo modo as crianças procurarão entender como ler sendo envolvidas no uso da leitura, em situações em que a língua escrita possa fazer sentido para elas.

Como você vê, nossa proposta não defende a exclusão do estudo da sílaba e das relações entre letras e sons, simplesmente a situa no interior de uma abordagem textual. O princípio de tudo e a finalidade de todo o processo sempre é o texto, a construção de sentidos da leitura e da escrita e o uso social da língua escrita, ainda que as crianças “leiam”, inicialmente, valendo-se da memorização (decoraram o texto lido pelo professor e o repetem - ao fazer isso, porém, torna-se possível a elas começar a perceber as associações entre letras e sons que constituem uma língua alfabética) e ainda que “escrevam” simplesmente copiando mecanicamente o que está colocado no quadro.

Entendemos esses comportamentos como fases iniciais do processo, justificáveis em nome da textualidade na qual se baseia uma prática pedagógica que concebe o uso da escrita sob uma perspectiva social. A partir do texto, porém, cabe ao professor particularizar palavras significativas, palavras-chave na construção textual, e delas fazer derivar a exercitação da sílaba e, desmembrando a sílaba, promover a exercitação das relações entre letras e sons. É certo que isso precisa se dar via exercícios criativos, lúdicos, significativos, que despertem o interesse da criança, fugindo da repetição automatizada de famílias silábicas ou de relações meramente associacionistas entre letras e sons, desvinculadas de quaisquer contextos significativos.

Partindo do texto até chegar ao grafema, estaríamos salvaguardando as duas faces do processo de alfabetização: o domínio do código alfabético e o uso social da escrita, priorizando esse uso social por meio da textualidade, mas assegurando ao aluno o conhecimento de outras instâncias de uso da linguagem, de modo a permitir a ele o domínio do código em si mesmo. Essa postura se justifica porque o conhecimento das famílias silábicas e das relações entre letras e sons é instrumento para o uso social da escrita, portanto não pode ser o foco central, ou seja, o ponto de partida de tudo, tanto menos pode ser a finalidade do processo como um todo.

A seguir, vamos nos debruçar sobre o domínio do código, objetivando tomar conhecimento acerca de algumas particularidades das relações entre letras e sons (que passaremos a tratar como **grafemas** e **fonemas** em nome de maior rigor formal), bem como tomar conhecimento acerca de particularidades do universo da sílaba. Antes, todavia, realizemos as atividades a seguir.

Atividade 3 – O processo de alfabetização em sentido amplo

a) Por que a abordagem da **atividade** de leitura, conceito de Morais (1996), supõe a abordagem do conceito de **textualidade** (conceito retomado por VAL, 1993)? E como esse conceito de textualidade pode ser relacionado às **funções da linguagem** propostas por Vygotsky?

b) Descreva o **percurso metodológico** proposto, nesta seção, para o processo de alfabetização e explique as razões teóricas que justificam essa mesma proposta.

Comentário

No que diz respeito à primeira questão, o conceito de **atividade** de leitura, de Morais (1996), remete ao conceito de **textualidade**, retomado por Val (1993), porque a atividade de leitura implica processos cognitivos presentes no ato de ler; e a leitura, tomada em sentido amplo, dá-se sempre em âmbito textual. O conceito de **textualidade**, por sua vez, remete às funções da linguagem propostas por Vygotsky, porque o intercâmbio social se dá em contextos de sentido, o que implica textualidade.

Já no que tange à segunda questão, o percurso é este: do texto para a palavra; da palavra para a sílaba; e da sílaba para a relação entre grafemas e fonemas. Os pressupostos teóricos que justificam esse percurso são as discussões acerca do uso social da escrita, o que requer a priorização da textualidade; assim como as discussões sobre a natureza alfabética da língua portuguesa, o que requer o foco sobre a sílaba e as relações entre grafemas e fonemas.

A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO: A CAPACIDADE DE LEITURA E DE ESCRITA – O DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.

Seção 3

Objetivo específico

∞ explicar o processo de alfabetização em sentido estrito, focalizando o domínio do código alfabético (domínio da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas) como instrumento em favor da construção de sentidos através do uso da língua escrita.

“A escrita requer simbolização da imagem sonora dos signos, o que, naturalmente, se torna mais difícil para a criança do que a fala”
(VYGOTSKY, 1998).

O processo de alfabetização, já o “dissemos” anteriormente, tem duas faces indissociáveis: o domínio do código e o uso social da escrita. Entendendo o domínio do código como instrumento em favor da construção de sentidos, através da língua escrita, na interação social e para a generalização do pensamento, particularizaremos, nesta seção, a discussão acerca desse mesmo domínio, não o concebendo, fique claro, como justificável por si mesmo, mas como instrumental cujo desenvolvimento coloca-se à disposição do uso social da escrita.

Assim, abordaremos, nesta seção, a **capacidade** de leitura de que trata Morais (1996), entendida como “aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler [e ao escrever] e que é específica da atividade de leitura [e de escrita], ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades”(p.112). Discutir **capacidade** significa

que focalizaremos o processo de associação entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas, destacando, ainda, a instância da sílaba.

A LÍNGUA ESCRITA COMO UMA TENTATIVA DE REPRESENTAÇÃO DA FALA

A língua escrita é uma tentativa de representação da língua falada (já discutimos isso no capítulo 8 do Caderno de Linguagem 1c), o que significa que as palavras, na escrita, tentam representar as palavras na língua falada, e isso somente é possível porque as letras que compõem as palavras escritas procuram simbolizar os sons que compõem as palavras faladas. Trata-se de uma “tentativa” porque a escrita não consegue ser uma representação exata da fala, por vários motivos, entre os quais as diferenças existentes entre os falares registrados em uma mesma língua – a variação lingüística (assunto do capítulo 6 do Caderno 1c de Linguagem, que você já estudou) e a tendência à simplificação, na fala, de estruturas “artificiais” da escrita.

Explicuemos isso melhor. Em relação à variação lingüística, recebemos, em nossas turmas de alunos, crianças cuja fala revela diferenças formais significativas, mas que não impedem a mútua compreensão – há quem diga, por exemplo, “três” e há quem diga “treix”; há quem diga “menino” e há quem diga “mininu”. Já no que se refere à simplificação de estruturas “artificiais” na escrita, a maioria das pessoas diz “peneu” ou “pineu”, assim como há quem diga “poblema” ou “pobrema”. Todas essas manifestações de fala, devidamente contextualizadas, são perfeitamente aceitáveis e, como já estudamos em Linguagem, não há como classificar quaisquer delas como “erro”.

A língua escrita, no entanto, não pode traduzir todas essas variedades de fala; é necessário que haja uma forma única para escrever “três”, “menino”, “pneu” e “problema”, para citar apenas alguns exemplos, independentemente de como cada pessoa realiza essas palavras na fala, porque, do contrário, a escrita seria ainda mais complexa do que é, além do que seria impossível representar todas as incontáveis formas de fala de uma mesma língua. Com escreve Scliar-Cabral (2003, p. 28), “apesar de o sistema alfabético do Brasil ser o mesmo para todo o território, a conversão para os

sons que uma ou mais letras representam não é a mesma para todos os indivíduos, isso porque eles não falam do mesmo jeito”. E segue a estudiosa, registrando:

Para a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, o professor deverá estar atento às realizações de seus alunos, pois os valores das letras (grafemas) não serão os mesmos para todos: se uma criança de Florianópolis diz “si tu kék” [se tu queres], o professor terá de explicar pacientemente que nós não escrevemos como falamos (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 30 – exemplo adaptado).

A consciência do alfabetizador acerca dessas questões é de fundamental importância por várias razões, entre as quais está o conhecimento de que a escrita tenta representar um tipo específico de fala: a fala das elites escolarizadas. Assim, parece certo que as crianças que vêm de regiões geográficas que não têm o prestígio das metrópoles grafocêntricas ou que vêm de estratos socioeconomicamente marginalizados falam de modo diferente do modo como falam as elites escolarizadas; assim, terão maiores dificuldades para se apropriar da língua escrita porque a representação da escrita é muito diferente de seu modo de falar.

Vamos exemplificar isso...É muito provável que uma criança de classe média, filha de pais escolarizados fale “problema”, por exemplo; mas é pouco provável que uma criança vinda de favela e filha de pais analfabetos fale desse mesmo modo – é bastante possível que, na fala desta última criança, a forma em uso seja “pobrema”. Desse modo, aprender a forma escrita de “problema” será mais fácil para a criança de família escolarizada de classe média, porque a forma escrita é muito próxima da forma falada; já para a criança de família não-escolarizada de favela, esse aprendizado será mais difícil, dadas as diferenças entre fala e escrita.

O que estamos “querendo dizer” a você é que o alfabetizador precisa conhecer as aproximações e os distanciamentos entre a escrita padrão e a fala das crianças do grupo social em que está inserida a escola em que atua esse mesmo alfabetizador, a fim de compreender que, não raro, dificuldades no processo de apropriação da língua escrita podem estar associadas a diferenças significativas existentes

entre a **fala** das crianças e a escrita padrão. Entender fenômenos dessa natureza é de suma importância para poder mediar, de modo apropriado, a relação das crianças com a escrita.

Para um maior aprofundamento acerca das diferenças de fala, sugerimos que você retome o capítulo 6 do Caderno de Linguagem 1c.

O CONTÍNUO DA FALA E A NATUREZA ALFABÉTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O português é uma língua alfabética, e isso significa que o ponto de convergência entre a fala e a escrita dá-se no plano dos **grafemas** e dos **fonemas**, o que constitui uma dificuldade expressiva para as crianças, uma vez que exige consciência acerca das unidades mínimas da fala, processo bastante difícil. Vamos entender por quê...

Quando falamos, articulamos sons; sendo mais precisos, produzimos fonemas. Para dizer “casa”, por exemplo, precisamos articular quatro fonemas: /k/, /a/, /z/, /a/. Essa articulação, no entanto, não se dá de forma isolada: quando articulamos o /k/, nosso trato vocal (boca, língua, dentes etc., tudo que usamos para produzir os fonemas) prepara-se para articular o outro fonema, o /a/; ao articular o /a/, o trato vocal prepara-se para articular o /z/ e assim sucessivamente.

Com isso, queremos “dizer” a você que, ao falarmos, não conseguimos perceber onde exatamente termina um fonema e onde exatamente começa o outro, porque a articulação das palavras e das frases se dá de forma contínua. Vamos à narração de um caso, que, como exemplo, possivelmente seja bastante esclarecedor: a professora discutia com as crianças sobre os medos que cada qual tinha. Uma criança, então, levantou a mão e disse “Eu tenho medo do malamém, professora!” A professora, ouvindo isso, perguntou o que era o “malamém”, diante do que a criança respondeu que a mãe, todas as noites antes de dormir, rezava uma oração que dizia “livrai-nos do malamém”. Como você já deve ter percebido, trata-se da oração do Pai Nosso da religião católica, em cujo final está a frase “Livrai-nos do mal, amém!”. A criança, com essa fala, evidenciou a dificuldade de tomar as duas palavras finais como distintas, unindo a construção em um todo **contínuo** que virou o “malamém”.

Esse é apenas um exemplo de como as crianças têm dificuldades de perceber os limites das palavras na fala. Se você pensar sobre

Aqui, vamos priorizar o uso das expressões grafemas e fonemas, evitando, sempre que possível, as expressões **letras** e **sons**, porque, no caso dos dígrafos (nh, lh, ss, rr...), um grafema é formado por mais de uma letra e, em se tratando de sons, sabemos que nem todos os sons são sons da fala – arrastar um móvel, por exemplo, produz um som, e esse som não é um fonema. Assim, em nome do rigor do texto, convidamos você a se habituar com as expressões grafemas e fonemas.

isso, observará que seus alunos, na escrita, unem, muitas vezes, pronomes, ou outras categorias de palavras átonas, com as palavras que os seguem (perdeuse/ denovo/ pravocê) ou unem palavras entre si (bomdia). Esse comportamento traduz a dificuldade das crianças para perceber os limites entre o que entendemos por “palavras”; afinal, nosso conceito de palavra, com base na linguagem escrita, decorre dos espaços em branco existentes entre os diferentes termos que usamos – para nós, uma palavra, na língua escrita, é o que está separado, no texto, por espaços em branco de um lado e de outro. Na língua oral, o conceito de palavra é mais complexo, mas não vamos particularizar essa discussão aqui.

Unir palavras na escrita é um comportamento das crianças que não acontece gratuitamente. Elas fazem isso porque, na verdade, ao falarmos, as palavras ficam, de certo modo, unidas entre si, em uma espécie de blocos, algo como “Ozolhuzazuis dOlavo...” (Os olhos azuis do Olavo...) Os blocos saem em fluxos de voz contínuos, uns unidos aos outros. Separar isso na escrita é uma dificuldade para a criança, porque se trata de uma separação “artificial”. Scliar-Cabral (2003, p. 39) escreve:

A utilização dos sistemas alfabéticos se, por um lado, representa uma grande economia, por outro lado, constitui uma grande dificuldade quando o indivíduo vai se alfabetizar, porque ele percebe a sua fala como um contínuo. [...] A dificuldade maior está em compreender que uma ou mais letras não se referem a uma sílaba (a não ser quando ela é constituída de uma só vogal) e sim a uma unidade menor.

Scliar-Cabral chama a atenção para a segmentação da escrita (separação em unidades mínimas – grafemas – que tentam representar outras unidades mínimas - fonemas), segmentação que não é perceptível na fala, isso quer dizer que não escrevemos da mesma forma como falamos. Segue a autora (2003, p. 39 e 40):

A noção de recorte ou de segmentação é fundamental na iniciação aos sistemas alfabéticos: é preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo [...] vai ser dividido em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é

possível falar em fonemas para crianças pequenas) que são representados por uma ou duas letras.

Assim, como alfabetizadores, precisamos facultar à criança tornar-se consciente acerca dessa segmentação de que trata Scliar-Cabral. Se, ao falarmos, as palavras saem “grudadas” umas nas outras, ao escrevermos, precisamos separá-las, compreendendo, ainda, que cada palavra é formada por unidades menores, as sílabas, as quais, por sua vez, constituem-se de unidades ainda menores, os fonemas na fala e os grafemas na escrita.

Compreender que, ao escrevermos, compomos grafemas entre si para formar palavras, palavras entre si para formar frases e frases entre si para formar textos (e, ao lermos, fazemos o percurso oposto) é crucial para entendermos o funcionamento da língua escrita - e mais, o funcionamento de uma língua escrita alfabética. Alfabetizar, em sentido estrito, é promover o aprendizado de um sistema alfabético, ou seja, dominar o código.

Assim, se objetivamos que as crianças usem a língua escrita como veículo para construção de sentidos em sua interação social, é necessário que lhes facultemos o domínio do sistema alfabético, isto é, é necessário que as crianças tornem-se conscientes acerca da existência da palavra, da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas (e vice-versa).

AS RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS E ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS EM NOSSA LÍNGUA ALFABÉTICA

Uma língua é alfabética quando o “cruzamento” entre a fala e a escrita se dá nas relações entre fonemas e grafemas (e vice-versa). É o caso do português. Conhecer como essas relações se estabelecem é dever de um alfabetizador, sob pena de se tornar mediador de um processo cuja constituição desconhece. Assim, cabe a você nos acompanhar com atenção neste estudo. Vamos lá?

Relações entre grafemas e fonemas acontecem no processo de **leitura**, porque, ao ler, procuramos transformar letras em sons. Já no processo de **escrita**, são estabelecidas relações inversas, ou seja,

Vale relembrar, aqui, que, no caso dos dígrafos, temos duas letras representando um único fonema, ou seja, os dígrafos constituem um grafema que representa um fonema, como no caso de **rr** em “carro”, **ss** em “massa”, **nh** em “ninho”, **lh** em “milho” etc.

entre fonemas e grafemas, porque, ao escrever, procuramos transformar sons em letras. Você deve estar se perguntando: mas qual é a diferença disso tudo? A diferença é bastante importante se considerarmos que ler é mais fácil do que escrever, porque, ao lermos, encontramos as palavras “prontas”, ao passo que, ao escrever, temos de formar essas mesmas palavras.

Pense conosco: se você vir a palavra “exceção” escrita, poderá lê-la sem hesitar, mas se alguém pedir a você que a escreva, é muito provável que você tenha de pensar como fazer isso, não é verdade? Imagine uma criança lendo palavras como “chácara” e “xícara” – se estiver alfabetizada, não terá problemas na leitura, mas, mesmo estando alfabetizada, provavelmente hesitará ao ter de escrever palavras como essas, afinal trata-se de escolher entre dois grafemas diferentes para representar um mesmo fonema.

Com isso, queremos “dizer” a você que ler (processo que implica relacionar grafemas a fonemas) é mais fácil que escrever (processo que implica relacionar fonemas a grafemas) porque, ao escrever, temos de fazer escolhas acerca de quais grafemas vamos utilizar para representar os fonemas. Quando lemos, o autor do texto já fez tais escolhas para nós. Como alfabetizadores, precisamos ter consciência acerca dessas diferenças, a fim de assumirmos nossa função de mediadores com competência teórico-técnica. Passemos, agora, a discutir essas relações, ainda que com brevidade.

A LEITURA E AS RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS

Ao mediar o processo de apropriação da língua escrita, precisamos saber que existem grafemas que correspondem sempre aos mesmos fonemas. Os grafemas **p, b, t, d, f, v, ss, ç, j, rr** são exemplos de grafemas que sempre representam os mesmos fonemas. Quando, na leitura, encontramos esses grafemas, não temos nenhuma dificuldade em saber que fonemas estão representando, porque tais relações não dependem do lugar em que esses grafemas aparecem nas palavras, ou seja, são relações estáveis.

Há, porém, grafemas que, para serem associados a fonemas, dependem dos grafemas que vêm antes ou depois deles mesmos. É o caso, por exemplo, de **s** (em **sala**, o **s** representa um fonema diferente

do fonema que representa em **casa**, por exemplo); é o caso também de **l** (em **mal**, o **l** representa um fonema diferente do fonema que representa em **mala**) e de **r** (em **caro**, o **r** representa um fonema diferente do fonema que representa em **rato**), entre outros casos. Ao lermos, para saber como vamos pronunciar esses grafemas, precisamos observar o lugar onde eles estão. Você conhece a frase clássica “o **s** no meio de vogais tem som de **z**”, não é verdade? Pois é, esse é o caso típico de saber o fonema que o grafema representa a partir da observação do contexto onde esse grafema está, na palavra.

A ESCRITA E AS RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS

Quando vamos escrever, defrontamo-nos com fonemas que serão sempre representados pelo mesmo grafema. Os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ serão sempre representados pelos grafemas **p**, **b**, **t**, **d**, **f**, **v** respectivamente. Isso significa que, quando vamos escrever, não precisamos pensar muito ao representarmos esses sons, afinal cada qual sempre terá o “seu” grafema próprio.

Isso, porém, não acontece com outros fonemas, que não “são tão fiéis” a um mesmo grafema. Dentre os casos normalmente tidos como mais difíceis, está o fonema /s/, que pode ser representado por diferentes grafemas (**s**= sapo; **c**= cipó; **z**= giz; **ç**= aço; **ss**= osso; **sc**= nascer; **x**= máximo; **xc**= excelente, para citar os mais importantes). Ao escrever, a associação desse fonema aos grafemas que o representam exige maior esforço das crianças do que para ler os grafemas que representam esse fonema em palavras escritas.

Como você viu, existem relações estáveis entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas, assim como existem relações que estão na dependência do lugar em que os grafemas aparecem nas palavras, sem mencionar o caso do **x**, que envolve relações com determinados fonemas (máximo; xícara e fixo) as quais não podemos prever. Isso significa que, para as crianças, dominar algumas dessas relações – as estáveis – é mais fácil do que dominar outras delas – as dependentes de contexto. Você, como alfabetizador, precisa estar atento para isso quando encaminha seu trabalho, o que não implica ensinar primeiro os grafemas cuja relação com os fonemas é estável, para, somente ao final do processo, ensinar os demais grafemas (as chamadas dificulda-

des ortográficas). Você, desde o início do processo, estará expondo a criança a todo tipo de relações, afinal estará trabalhando com a textualidade, como veremos na próxima seção. Para fazer isso com competência, porém, você precisa estar seguro a respeito da forma como as letras se relacionam aos sons da fala.

É claro que essas relações entre grafemas e fonemas (leitura) e entre fonemas e grafemas (escrita) não se limitam a essas breves considerações feitas aqui. Há toda uma particularização sobre cada grafema e cada fonema em especial, que você deveria conhecer como alfabetizador, mas que se torna inviável registrarmos aqui porque demandaria um Caderno Pedagógico somente para tal. Limitamo-nos a mostrar a você que ora essas relações são estáveis, ora são dependentes do lugar que os grafemas ocupam nas palavras e que estabelecer essas relações na leitura é mais fácil do que o fazer na escrita.

Assim, sugerimos a você, que já atua em classe de alfabetização ou que venha a atuar, a leitura de uma das obras a seguir registradas, porque é fundamental que você aprofunde seus conhecimentos sobre as relações discutidas nesta subseção, afinal é nesse âmbito que se estrutura uma língua alfabética como o português. Eis as obras...

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

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático da alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

A ordem em que colocamos as obras corresponde ao grau de dificuldade da leitura. O livro de Miriam Lemle é mais acessível para quem está iniciando um estudo dessa natureza. Já o livro de Faraco é mais detalhado e, finalmente, o livro de Scliar-Cabral exige um leitor já inserido nessas discussões. Não colocamos o ano das duas primeiras obras porque elas foram reeditadas muitas vezes.

Insistimos que você faça um estudo mais aprofundado sobre essas relações a fim de que possa compreender por que as crianças aprendem com mais facilidade a usar alguns grafemas do que a usar outros deles e por que, em geral, revelam maiores dificuldades para

lidar com a escrita do que para lidar com a leitura. Você, ao aprofundar seu estudo sobre essas questões, poderá entender melhor o tipo de dificuldades que seus alunos apresentam no processo de domínio do código alfabético.

Agora, passemos a uma breve discussão acerca da sílaba e, ainda que a consciência sobre a existência da sílaba seja anterior à consciência sobre a existência do fonema e do grafema, optamos por colocá-la depois da discussão sobre grafemas e fonemas, porque julgamos o conhecimento sobre as relações entre grafemas e fonemas crucial para o alfabetizador.

A SÍLABA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO

Discutimos, na subseção anterior, acerca da importância de, como alfabetizadores, entendermos que, em uma língua alfabética como o português, o “cruzamento” entre a fala e a escrita acontece no plano da relação grafema X fonema (e vice-versa). Precisamos, no entanto, entender, também, que uma criança, à medida que se alfabetiza, torna-se consciente a respeito das diferentes instâncias que constituem a linguagem falada e escrita. Uma criança, por exemplo, toma consciência do que é **palavra**, para, depois, tomar consciência de que a palavra é formada por **sílabas** e, finalmente, entender que a sílaba é formada por **fonemas** (na fala) e por **grafemas** (na escrita).

Atualmente, é comum nos defrontarmos com discursos educacionais contrários ao trabalho com a sílaba no processo de alfabetização, sem falar nos discursos contrários ao trabalho com as relações entre grafemas e fonemas. Reconhecemos, é certo, que o domínio dessas questões não é o objetivo do processo de alfabetização, mas estamos seguros de que, sem esse domínio, não poderemos atingir o verdadeiro objetivo da alfabetização, que é a construção de sentidos através da língua escrita e o uso da escrita na interação social. Assim, devemos evitar a adoção de posturas que, para criticar os métodos tradicionais de alfabetização, terminam por negar a necessidade de domínio do código alfabético no processo de alfabetização.

Questionar a validade dos métodos sintéticos de alfabetização, tidos como tradicionais, não significa negar o sentido estrito da alfabe-

tização, porque isso implica negar o caráter alfabético da língua. É fundamental que a criança domine o código alfabético (tenha consciência a respeito da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas) para que possa usar esse mesmo código com vistas a fazer uso social da escrita, propósito maior de empreender um processo de alfabetização.

Assim, é preciso que nós, alfabetizadores, conheçamos a importância do domínio da instância da sílaba para que nossos alunos se alfabetizem. Isso decorre do fato de a sílaba ser uma unidade de linguagem em uso. Quantas vezes usamos a sílaba para veicular sentidos? Quando você olha para seus alunos e diz: “sí...lên...cio!”, de modo pausado e com ênfase, está veiculando sentidos através dessa escansão silábica da palavra. Trata-se de um recurso muito comum em diferentes situações de interação social.

Como se isso não bastasse, a sílaba, no português, tem sempre uma vogal, que traz consigo o pico da energia acústica – é a vogal que torna a sílaba “mais audível”, assim, a criança percebe com mais facilidade os limites das sílabas do que os limites dos fonemas e dos grafemas. Exercitar o domínio da sílaba é de fundamental importância no processo de alfabetização. Isso, porém, não significa limitar-se ao “ba-be-bi-bo-bu” mecânico. Podemos exercitar o domínio das unidades silábicas usando recursos criativos e lúdicos, tais como a poesia, as cruzadas, a música, os acrósticos silábicos, enfim, inserindo atividades de cunho silábico em “contextos textuais” significativos.

Nessa discussão, precisamos considerar que as sílabas, em português, têm várias formas de se constituir, no entanto a constituição CV (consoante + vogal) é a mais fácil para a criança, por isso ela revela dificuldades para lidar com os encontros consonantais (CCV – **prato**, por exemplo) e com sílabas mais complexas como o padrão CVC (**perde**, por exemplo) – nesses casos, lidar com o **r**, o **l**, o **s**, o **m** ou o **n** que ficam “pendurados” na vogal exige exercitação. Sobre isso, observe como seus alunos, na translineação (passar de uma linha para a outra), ficam em dúvida com relação a onde colocarão a consoante, ou seja, devem separar “**pe-rde**” ou “**per-de**”, “**ca-mpo**” ou “**cam-po**”? Por trás de dúvidas como essas está o não-domínio da noção de sílaba em todas as suas diferentes configurações (ora CV – **pa-to**; ora CCV – **pra-to**; ora CVC – **par-to**; ora CVCC – **pers-pec-ti-va** etc.)

Essas são algumas questões cujo conhecimento é fundamental para que nós, alfabetizadores, possamos desencadear com compe-

tência teórica o processo de alfabetização de nossos alunos, na condição de mediadores desse mesmo processo. Compreender a importância do domínio do código alfabético (o que envolve o trabalho com a sílaba e com as relações entre grafemas e fonemas) como instrumento para o uso social da escrita é condição para uma prática pedagógica conseqüente nesse campo. Fundamental, do mesmo modo, é compreender que esse domínio tem caráter **instrumental**, isto é, está a serviço do uso social da escrita. Dominar o código em si mesmo **não é o objetivo do processo de alfabetização**.

Atividade 4 - Alfabetização em sentido estrito

- a) Explique em que consiste o domínio do código alfabético.

- b) Justifique a afirmação “o domínio do código alfabético é instrumento para o uso social da língua escrita”.

- c) Em se tratando das relações entre grafemas e fonemas e das relações entre fonemas e grafemas, explique a diferença entre relações estáveis e relações dependentes de lugar em que os grafemas ou os fonemas aparecem nas palavras.

d) No que diz respeito à sílaba, justifique a importância do foco na sílaba no processo de alfabetização.

e) Compreender alfabetização em sentido estrito não significa optar por processos sintéticos de alfabetização. Explique essa afirmação.

Comentário

Questão a – Nessa resposta, você deve ter pontuado que dominar o código alfabético implica entender que a convergência entre a língua oral e a língua escrita se dá no âmbito das relações entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas.

Questão b – Nessa resposta, você deve ter pontuado que as razões para dominar as relações entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas é a possibilidade de valer-se de tais relações para construir sentidos, usando socialmente a língua escrita. O domínio do código alfabético não se justifica por si só.

Questão c – Nessa resposta, você deve ter pontuado que as relações estáveis são aquelas em que um fonema é representado sempre por um mesmo grafema (/p/ é sempre representado pela letra p); e um grafema presta-se para representar um só fonema e nenhum outro mais (a letra b sempre representa /b/). No que tange às relações dependentes do lugar que grafemas e fonemas ocupam nas palavras, você deve ter registrado que há fonemas que se valem de mais de um grafema para sua representação (o caso de /s/, por exemplo) e, por outro lado, há grafemas que representam mais de um fonema (o caso da letra c, por exemplo) – tais relações dependem do local onde grafemas e fonemas se encontram nas palavras.

Questão d – Nessa resposta, você deve ter pontuado que a noção de sílaba é fundamental em uma língua alfabética, porque a sílaba é uma unidade de uso na língua, e o fato de ter sempre uma vogal nuclear permite que a sílaba seja mais facilmente identificada do que o fonema.

Questão e – Nessa resposta, você deve ter pontuado que compreender a dimensão silábica e fônica do processo de alfabetização não significa lançar mão de métodos sintéticos tradicionais de alfabetização, pelo contrário, significa entender o domínio do código como instrumento para a textualização, para o uso social da escrita.

The graphic shows a white page with blue borders on the left and right sides. A blue pushpin is pinned to the top right corner of the page. A blue banner is attached to the top of the page, containing the title.

RELEMBRANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo que acabamos de estudar, discutimos três grandes questões, cada qual particularizada em uma seção distinta. Na primeira seção, procuramos “conversar” com você sobre o universo da linguagem humana, destacando que a língua escrita é parte desse universo e, como tal, presta-se para o intercâmbio social e para a generalização do pensamento, funções da linguagem segundo Vygotsky. Tratamos, ainda, das duas faces indissociáveis do aprendizado da escrita: a construção de sentidos e o domínio do código alfabético.

Na segunda seção, “conversamos” com você sobre a necessidade de dar um encaminhamento textual ao processo de apropriação da língua escrita pela criança, priorizando a construção dos sentidos e o uso social da escrita e entendendo o domínio do código como instrumento necessário para esse mesmo uso. Abordamos princípios metodológicos objetivando discutir a importância de desencadear o trabalho com a alfabetização a partir de textos e, posteriormente, particularizar a palavra, a sílaba e as relações entre letras e sons.

Finalmente, na última seção, “conversamos” sobre detalhes importantes relativos ao domínio do código alfabético, com vistas a apontar a você alguns caminhos para aprofundar conhecimentos a respeito dessa importante questão em se tratando do processo de alfabetização em uma língua alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro aluno!

A equipe que elaborou este caderno pedagógico espera ter tornado clara para você a imensa responsabilidade daqueles que lidam com a alfabetização, sobretudo pela importância social das práticas de leitura e escrita a que todos os homens estão submetidos na sociedade contemporânea.

Por outro lado, foi nossa intenção discutir com você o processo de desenvolvimento das representações gráficas do mundo, criadas pelos homens ao longo de sua história, cujo objetivo principal era subsidiar determinadas necessidades sociais postas em momentos específicos das diversas civilizações, tais como notas de compra e venda, leis, tradições etc.

Procuramos, também, aprofundar o debate já iniciado nos Cadernos de Psicologia e de Linguagem a respeito das perspectivas teóricas com relação ao processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com relação aos encaminhamentos metodológicos para a alfabetização, enfatizando, principalmente, as contribuições da perspectiva histórico-cultural, tendo em vista a importância que reserva à aprendizagem e considerando o professor agente privilegiado no desenvolvimento da criança.

E para que este Caderno Pedagógico viesse ao encontro das necessidades daqueles que lidam com a alfabetização ou mesmo para compreensão da proposta de trabalho defendida aqui, advogamos que o texto, como unidade de sentido seja o ponto de partida da prática alfabetizadora, buscando, com isso, cultivar uma metodologia que privilegie o sentido das informações veiculadas pela escrita, sem descuidar do contexto e dos elementos sintáticos presentes no texto.

Um abraço e até breve !

REFÊRENCIA BIBLIOGRÁFICA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do texto escrito? In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. E ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.135-142.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BLASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1993.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

CARMONA GUTIEREZ, Arsênio. **A linguagem segundo a teoria sócio-histórica**. Florianópolis: UDESC, 2002, mimeo.

CONTINI JÚNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. E ed. São Paulo: Pontes, 2002, p. 53-104.

De LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Prefácio. In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. 3 ed. Campinas SP: Pontes, 2002.

_____. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, v.3, 1982, p.97-126.

KOHL DE OLIVEIRA, Martha. **Vygostky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ucitec, 1996.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções da criança quanto a atributos, funções e conteúdos. In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. E ed. São Paulo: Pontes, 2002, p. 15-54.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SMITH, F. **Understanding reading**. 2 ed. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1978.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**DOCUMENTO DE PROPRIEDADE DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**

Nos termos da legislação sobre direitos autorais, é proibida a reprodução total ou parcial deste documento, por qualquer forma ou meio – eletrônico ou mecânico, inclusive por processos xerográficos de fotocópia e de gravação sem a permissão expressa e por escrito da UDESC.

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

ALFABETIZAÇÃO

Luiz Henrique da Silveira

Governador do Estado de Santa Catarina

Jacó Anderle

Secretário de Estado da Educação e da Inovação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Prof. Anselmo Fábio de Moraes

Reitor

Prof. Sebastião Iberes Lopes Neto

Vice-Reitor

Prof. Raimundo Nonato Gonçalves Robert

Diretor Geral do Centro de Educação a Distância - CEAD

Prof.^a. Neli Góes Ribeiro

Diretora Assistente de Ensino

Prof.^a. Sônia Maria Martins de Mello

Diretora Assistente de Pesquisa e Extensão

André de Oliveira Motta

Projeto Gráfico e capa

Rosana Brasco

Diagramação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD**

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

ALFABETIZAÇÃO

CADERNO PEDAGÓGICO II

Versão III

Autores:

**Adriana do Carmo Breves Lima
Adriana Carvalho Kuerten Dellagnelo
Andrea Hackradt Silva
Angelita Darela Mendes
Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti
Milton Joselito Pereira
Sandra Célia de Cisne**

Colaboradores:

Adriana Regina Sanceverino Losso
Lidnei Ventura
Tônia Marly Machado Losi

Agradecimentos:

Prof. Dr. Arsênio Carmona Gutierrez

Florianópolis, julho de 2004.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO		09
CAPÍTULO I	PARADIGMAS QUE EMBASAMAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	13
Seção 1	Os métodos tradicionais	15
Seção 2	O construtivismo e sua influência na alfabetização	22
Seção 3	A perspectiva histórico-cultural e sua contribuição para a alfabetização	28
Atividade 1	Os chavões e sua influência na aprendizagem	31
Relembrando o capítulo		32
CAPÍTULO II	ALFABETIZAÇÃO: DO USO SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA PARA O DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.	33
Seção 1	A alfabetização, em sentido amplo e escrito, no universo da linguagem humana	35
Atividade 2	O processo de alfabetização no universo da linguagem humana	42
Atividade 3	Alfabetização: um processo com duas faces indissociáveis	42
Seção 2	A alfabetização em sentido amplo: o uso da língua escrita para o intercâmbio social e para a generalização do pensamento	43
Atividade 4	O processo de alfabetização em sentido amplo	55
Seção 3	Alfabetização no sentido estrito: a capacidade de leitura e de escrita – o domínio do código alfabético	56
Atividade 5	Alfabetização em sentido estrito	67
Relembrando o capítulo		69
CAPÍTULO III	ALFABETIZAÇÃO x LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
Seção 1	Educação infantil: como fica a alfabetização nessa habilitação?	73
Atividade 6	Descreva qual o papel do(a) educador(a) infantil no que se refere ao trabalho com a língua escrita.	82
Relembrando o capítulo		83
CONSIDERAÇÕES FINAIS		84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		85

APRESENTAÇÃO

Olá professor(a)! Sua leitura desta apresentação é fundamental para o trabalho da disciplina. Leia-a, portanto, com muita atenção.

Neste Caderno, esperamos mediar o encontro com aspectos relevantes sobre a alfabetização que venham a auxiliar sua prática pedagógica. Com essa intenção, estaremos acompanhando você nessa trajetória, organizada para a compreensão da alfabetização a partir da concepção histórico-cultural.

Você estudou, na disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino da Linguagem I, que a linguagem surgiu para satisfazer a necessidades do homem, certo? Essas necessidades, de acordo com Vygotsky, referem-se às duas funções principais da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. Isso implica dizer que a linguagem se desenvolve a partir da necessidade do homem de se comunicar com os seus semelhantes e a partir da necessidade que o homem tem de transformar em idéia tudo aquilo que é apreendido do mundo, ou seja, de pensar sobre e organizar em sua memória tudo aquilo que vê, sente, percebe, toca, etc.

Ao discutirmos acerca da alfabetização, portanto, não podemos esquecer que a linguagem escrita também está a serviço das necessidades do homem. Sendo assim, as transformações ocorridas na escrita – das formas rupestres aos ideogramas e, então, à escrita alfabética - devem ser entendidas levando em conta o fio condutor dessas mudanças, ou seja, as necessidades históricas postas a cada civilização devido às particularidades do intercâmbio social.

A partir da instauração da sociedade moderna, leia-se grafocêntrica, que tem o uso social da escrita como uma de suas marcas principais, é praticamente impossível que os sujeitos exerçam uma vivência cidadã sem apropriação dessa importante ferramenta. Nesse sentido, a apropriação das atividades de leitura e escrita, a alfabetização, configura-se como necessidade de todos os homens e, portanto, como necessidade fundamental para o exercício da cidadania.

Imagine, só por um instante, nas condições atuais, um sujeito que não domine a língua escrita - o tradicional caso de analfabetismo. Agora, pense sobre as práticas sociais das quais ele está integral ou parcialmente excluído. Considere alguns dos inúmeros exemplos possíveis: conhecimento

da bula de determinado remédio receitado pelo médico; obtenção de informações sobre determinado produto expressas no rótulo; leitura dos mais variados textos impressos, como jornais, revistas, livros etc; enfim, podemos afirmar que a escrita tem a propriedade de subsidiar boa parte das atividades cotidianas contemporâneas.

Embora seja inegável que muitas informações possam ser obtidas atualmente por meio da oralidade ou de outras formas simbólicas diferentes da linguagem alfabética (desenhos, logotipos, escudos etc.), a verdade é que o exercício das práticas sociais do nosso tempo tem, em grande medida, a escrita como pressuposto, podendo mudar apenas a intensidade e o uso desse sistema. Sendo assim, é necessário considerar que a apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania sofrem uma impregnação recíproca, estando uma imbricada na outra. Isso, evidentemente, se considerarmos a cidadania não idealisticamente, como direitos universais, mas como inserção efetiva no modo de viver contemporâneo.

Não queremos superdimensionar a vocação política da alfabetização, mas, ao que tudo indica, aqueles que dispõem dessa ferramenta, ou seja, os indivíduos alfabetizados, têm mais condições de reivindicação, de atuação social crítica e questionadora do mundo, das instituições e das pessoas que os cercam. Nos nossos dias, ser cidadão é também ter acesso ao jornal, à revista ou ao livro; ler o seu conteúdo, compreender as informações de que esses textos são portadores e ter a autonomia de concordar ou não com o autor.

Sabemos, no entanto, que o caso brasileiro, no que se refere à alfabetização, é trágico. Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (Censo 2000) – colocam o Brasil dentre os países com maiores índices de analfabetismo – cerca de um terço da população (31,4%) acima de quinze anos de idade é analfabeta ou analfabeta funcional (escolaridade até a quarta série do ensino fundamental). Decorre daí que mais de quinze milhões de brasileiros nunca estiveram na escola ou não passaram da primeira série do ensino fundamental.

A expressão dessa realidade trágica, todavia, não pode servir de comodismo ou desalento para aqueles cujo instrumental de trabalho seja a educação. Ao contrário, tal constatação precisa reforçar o compromisso político daqueles que conseguem perceber a educação como ferramenta essencial na apropriação da vasta produção cultural da humanidade e na elevação do nível de consciência da população. Sob esse aspecto, alfabetizar significa formar sujeitos que façam uma leitura da realidade para muito além das letras. Fica aqui registrado, então, que o eixo que norteia o nosso

entendimento acerca da alfabetização é a intrínseca relação entre o uso social da escrita e o exercício da cidadania.

Passemos, pois, ao conteúdo do Caderno. No primeiro capítulo, apresentamos paradigmas que influenciam as práticas alfabetizadoras, quais sejam, a tradicional, a construtivista e a sociocultural, procurando desvelar influências nas direções metodológicas e nas posturas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

No segundo capítulo, apontamos elementos teórico-metodológicos pertinentes à organização e ao encaminhamento das práticas alfabetizadoras. Nesse sentido, procuramos situar a contribuição da teoria histórico-cultural, já estudada no Caderno de Linguagem, buscando estabelecer, a partir de seus pressupostos sobre a linguagem, relações entre conhecimentos lingüísticos e aprendizado da leitura e da escrita, assim como focalizando os elementos necessários para a compreensão da alfabetização como mediadora do conhecimento.

No terceiro capítulo, fazemos uma discussão acerca do letramento, conceito estreitamente relacionado ao uso social da escrita, porém não necessariamente vinculado ao domínio do código alfabético. A opção por tratarmos do letramento neste Caderno justifica-se pelo fato de estarmos nos dirigindo tanto a professores de Séries Iniciais quanto a professores de Educação Infantil.

Esperamos que os conteúdos aqui registrados atendam a suas expectativas. Bom trabalho!

CAPITULO I

PARADIGMAS QUE EMBASAM AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Ler dá ao homem complitude [...] e escrever o torna preciso.
(BACON citado por Kato, 1986, p.6)

Objetivo Geral

Identificar paradigmas que sustentam concepções de alfabetização contemporaneamente.

OS MÉTODOS TRADICIONAIS

Seção 1

Objetivo específico:

- ☞ descrever as bases teóricas dos processos tradicionais de alfabetização

[...] a chave da linguagem escrita se encontra na relação desta com a linguagem falada (MORAIS, 1996, p.38)

As metodologias de alfabetização vêm sofrendo modificações no decorrer de nossa história educacional, acompanhando, de certa forma, as necessidades geradas pelas formas de organização social e econômica de nosso país. Desse modo, podemos inferir que a utilização da leitura e da escrita está submetida a enfoques teóricos e metodológicos dirigidos às instituições educacionais através de diretrizes e propostas pedagógicas que, por sua vez, procuram responder a interesses estruturais mais amplos.

Por essa razão, faz-se necessário considerar o fato de que algumas tendências relacionadas à alfabetização sofreram, e continuam sofrendo, influência de pacotes educacionais ligados a modismos de época, sem que, para isso, os professores tenham consciência acerca dos fundamentos teóricos que as determinam. Por esse motivo, ouvimos dizer que as práticas alfabetizadoras resultam numa mescla de diferentes concepções pedagógicas.

Pretendemos, nesta seção, que você compreenda que o processo de apropriação da leitura e da escrita não se resume à aplicação mecânica de métodos e técnicas de ensino. É preciso considerar que as metodologias em geral são constituídas por múltiplas dimensões (psicológicas, históricas, políticas, entre outras) e, por essa razão, indicam uma determinada visão de homem e de sociedade.

A opção por discutir a respeito dos métodos tradicionais deve-se ao fato de que eles ainda se encontram presentes nas classes de

alfabetização de nossas escolas. Por outro lado, lembrávamos anteriormente que o professor vai justapondo informações, ou seja, algumas novas metodologias são adotadas sem que, para isso, o professor compreenda suas diferenças conceituais com relação aos métodos tradicionais; com isso, mudamos algumas coisas e outras não. É necessário ter claro quais rupturas foram feitas e por que esses métodos não atendem à aprendizagem da leitura e da escrita, o que vai muito além do domínio mecânico do código.

Então vejamos! A grande crítica aos métodos tradicionais é justificada pela ausência da utilização da linguagem como discurso veiculado na sociedade, presente no dia-a-dia dos sujeitos, ficando a linguagem utilizada nas cartilhas reduzida ao âmbito da escola, de forma fragmentada e artificial. A exemplo disso, temos: “A mula mói limão”. Como você pode verificar, esse tipo de frase não encontra sentido no cotidiano do aluno, sendo utilizada como um pretexto para a fixação de algumas letras.

Isso contraria o que nos diz Foucambert quando comenta que “a escrita é a possibilidade de dar ao pensamento substância concreta e palpável e a possibilidade de experimentá-lo, situá-lo, transformá-lo” (FOUCAMBERT, 1998, p.51).

Perceba que a alfabetização, tomada a partir dos métodos tradicionais como pura transcrição do fonema (som) para o grafema (letra ou letras), tem por base o conhecimento da língua como algo externo ao indivíduo. Nesse processo, a criança é vista como uma tábua rasa, um receptáculo vazio, cabendo ao professor preencher tal receptáculo com textos e com suas respectivas famílias silábicas. Nesse caso, a alfabetização é entendida somente como a aquisição de uma habilidade mecânica, motora, e não como a aquisição de uma atividade complexa. Segundo Barbosa,

[...] aprendizagem [...] é vista através de um treinamento particular baseado na repetição. [...] Para aprender a ler e escrever, a criança deveria incorporar um objeto exterior – a língua escrita, utilizando para isso os órgãos da percepção: para a forma da letra, os olhos, para o som das letras, os ouvidos” (BARBOSA, 1990, p.).

É nesse empreendimento que as cartilhas adotam a técnica da decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro, para o

que partem dos elementos menores: as letras, as sílabas e as palavras, sistematizadas através de exercícios de repetição e fixação, estabelecendo, assim, a idéia de “reforço”. Discutiremos isso à parte.

É comum vermos, na escola, o professor que alfabetiza a partir da memorização das letras considerar tal método infalível. A crença se deve à segurança que esse processo lhe passa, pois basta que execute suas orientações passo a passo, afinal o planejamento já está praticamente pronto. Caso o aluno não alcance êxito na leitura e na escrita, o fracasso é atribuído a alguma deficiência ou a problemas familiares e nunca à relação ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que é uma variável importante a ser considerada nesse processo.

Na alfabetização, os métodos tradicionais, conhecidos, de modo geral, como sintéticos, apresentam muitos pontos em comum. O maior deles, segundo alguns autores, diz respeito à concepção estruturalista de linguagem, que vê a língua como um sistema autônomo, construído por leis próprias, desvinculadas das relações sociais e, por conseqüência, da cultura e da história.

Por essa razão, faz-se necessário que o professor analise os pressupostos teóricos que dão sustentação a esses métodos, explicitando sua concepção de ensino-aprendizagem e, a partir dela, qual concepção de linguagem está subsidiando o trabalho com a língua escrita. O primeiro passo para desvelar tais métodos é ter conhecimento da corrente psicológica que os fundamenta.

Pois bem! A concepção que dá suporte aos métodos tradicionais vem das correntes associacionistas e *behavioristas*. Nelas, o processo de alfabetização é visto como algo externo ao sujeito, sendo concebido como pura associação mecânica entre estímulos visuais e sonoros (grafia, grafia-som), considerados mecanismos básicos para o domínio efetivo da leitura e da escrita. Nesse sentido, está justificada a necessidade de treinos auditivos, visuais e desenvolvimento de habilidades motoras, aliados a reforços positivos/negativos dados às respostas para tais estímulos.

Com relação a essa questão, se você consultar o Caderno de Psicologia I, poderá rever em que consiste o *behaviorismo*, estabelecendo relações entre os paradigmas dessa corrente de pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização. O alfabetizador cuja atuação se pauta pelo *behaviorismo* empreende ações fundamentadas no

condicionamento do comportamento dos alfabetizandos, acreditando que

[...] uma vez aprendida e automatizada, a resposta condicionada passa a se estender a outras classes de estímulos, ou seja, pode ser generalizada a situações semelhantes à situação de condicionamento inicial. Essa tendência se denomina generalização (Caderno de Psicologia I, 2003, p. 58).

Assim, adotar práticas alfabetizadoras tradicionais, como aquelas previstas nos métodos sintéticos, implica conceber o aprendizado da leitura e da escrita como decorrente de ações isoladas - o conhecimento das relações entre letras e sons destituído de qualquer contexto - supondo que esse conhecimento dissociado de configuração textual possa ser generalizado, posteriormente, para a construção de sentidos na textualidade através da relação estímulos X reforços positivos ou negativos.

Lembramos que os métodos tradicionais têm como principal objetivo alfabetizar enfatizando a associação entre a parte gráfica e a sonoridade da língua escrita. Assim, para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e letra, ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita. Essa correspondência é, para tais métodos, a chave da leitura.

Para essa concepção, a utilização de textos, nas práticas de alfabetização, dá-se como pretexto ou estímulo para o professor ensinar alguma palavra ou sílaba e não como uma unidade de sentido da língua, mediadora de conhecimentos sistematizados historicamente.

Desarticulados de qualquer contexto, os textos são elaborados aleatoriamente pelo professor ou retirados das cartilhas que, ao empregarem essa metodologia, privilegiam o domínio do sistema gráfico, vale dizer, as cartilhas têm como único objetivo colocar em evidência a estrutura da língua escrita tal como é concebida por esses métodos de alfabetização.

Você, ao analisar a maioria dos textos usados em cartilhas, sobretudo as mais antigas, pode perceber que eles possuem elementos próprios da escrita, ou seja: letras, frases, sinais de pontuação, sinais de acentuação e obedecem a algumas convenções da escrita, tais como: as letras e as palavras estão escritas na disposição espacial correta (da esquerda para direita), há espaçamento entre as palavras, emprega-se letra maiúscula no nome próprio e no início do período;

verifique, porém, que esses textos não se parecem com aquilo que escrevemos em situação de uso real da escrita e, quando nós o fazemos, fazemos de uma maneira muito parecida com o jeito de falar. Os “textos” citados, na verdade, só existem mesmo nas cartilhas. É um conteúdo escolar, uma linguagem sem qualquer vínculo com o uso real da linguagem em sociedade. Segundo Klein,

[...] estes métodos, em que pese sua eficiência do ponto de vista da decodificação, ou seja, das relações letra/som que ocorrem no interior da palavra, eliminam da língua aquilo que constitui sua essência: a significação das palavras, constituída na história dos homens e reconstruída no processo de interação verbal (1992, p.37).

Esse pensamento da autora reitera o que você estudou no Caderno de Linguagem I, ou seja, não é qualquer escrita que é um texto. Para que se torne um texto, é necessário que tenha sentido, coesão entre as partes, de modo que se possa identificar uma unidade.

Para se fazer entender, Klein toma como exemplo o corpo humano, pois o fato de termos partes humanas e juntá-las não significa que vamos ter um corpo humano, pois essas partes necessitam estar articuladas, ligadas umas com as outras, com uma certa lógica, com uma certa estrutura. A língua portuguesa, da mesma forma, tem uma lógica que é diferente das outras línguas; havendo alteração nessa ordem, altera-se o significado. Completa acrescentando que, quando escrevemos: “um grande homem” ou um “homem grande”, há mudança de sentido. Essa articulação é que faz a diferença entre o texto real e o falso texto.

Como você já deve ter percebido, é exatamente nesse ponto o problema com as cartilhas, porque, preocupadas que estão com o código, sacrificam a coesão, a unidade de sentido do texto, sacrificando o significado, para poder enxertar palavras que focalizem determinada sílaba, letra etc. Todo esse enxerto forçado obriga a cartilha a abandonar a ligação entre as partes do texto. Então, aquilo que resulta é um amontoado de frases, mas não um texto.

Quando chega à escola, a criança já é portadora de um discurso articulado, vale dizer, ela já vem para escola trazendo, na oralidade, os elementos da articulação textual: “mas”, “depois”, “então”, “neste caso” etc., porém, na escola, ela desenvolve a idéia de que falamos com esses elementos, mas, para aprender a escrever, abrimos mão do discurso, cortamos suas articulações. Ao dominar a linguagem

oral, a criança domina o caráter articulado da linguagem oral, articulado, não no sentido fonético, mas da estrutura do discurso.

Ao trabalhar com a cartilha, no entanto, a criança é levada a desenvolver a idéia de que, quando escrevemos, o fazemos por meio de frases soltas, desarticuladas. E disso decorrem as dificuldades da criança em escrever um simples bilhete, justamente porque não sabe trabalhar com aquela articulação. Nesse sentido, as cartilhas, concretizando e dificultando o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais, concebem o aprendiz como um leitor de letras e frases soltas.

Com relação a essa discussão, Barbosa (1990, p. 54) critica o objetivo clássico das cartilhas: “A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor.” Essa concepção de cartilha justifica abordagens destituídas de textualidade, como os conhecidos exemplos de frases em que figuram somente consoantes já dominadas pelas crianças ao lado das vogais, a exemplo de “O Ivo viu a uva.”, que voltaremos a mencionar à frente.

Como alfabetizadores, temos nos defrontado, nos últimos anos, com a análise de uma série de livros endereçados à 1ª série e a nós encaminhados pelas editoras, a fim de que façamos nossa escolha, tendo em vista o Programa Nacional do Livro Didático. Nesse conjunto de obras, têm surgido algumas publicações que fogem à regra da cartilha tradicional, trazendo propostas diferenciadas para o trabalho com a alfabetização, a exemplo de textos com diferentes linguagens (textos de mídia, das artes, das ciências etc.), concebidos em abordagens centradas na textualidade.

Ainda que essas obras apresentem problemas, entre os quais diagramação inapropriada para crianças (tais como o uso de letras muito pequenas, ou, ainda, a profusão de imagens em espaços reduzidos, entre outros), precisamos admitir que têm aberto novos caminhos, contribuindo para que sepultemos definitivamente as cartilhas tradicionais fundamentadas em uma concepção *behaviorista* de ensino e de aprendizagem. Cabe-nos analisar com cuidados essas novas propostas e, uma vez que os livros chegam à nossa escola e, para muitos de nossos alunos, constituem a única fonte bibliográfica em casa, vale dedicarmos maior atenção aos processos de análise e escolha de tais obras.

O que, de fato, é inaceitável é que continuemos a adotar cartilhas tradicionais que negam a perspectiva de textualidade ao trabalho com a alfabetização. Barbosa (1990, p. 56) assinala que as cartilhas, em sua feição clássica,

[...] trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. Apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos da área da alfabetização, as cartilhas continuam a ser utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras.

Assim, como educadores cuja formação nos permite conhecer os fundamentos epistemológicos dos métodos de alfabetização, compreendendo que as cartilhas tradicionais inspiram-se na corrente *behaviorista*, cabe-nos participar ativamente da análise e da discussão acerca das obras que chegam a nós todos os anos, direcionando as nossas escolhas a partir dos fundamentos que estamos construindo em nosso Curso de Pedagogia a Distância. Desse modo, não podemos mais ser omissos em tais escolhas e continuar dando seguimento a práticas pedagógicas equivocadas, como aquelas veiculadas nas cartilhas tradicionais, as quais denegam ou falseiam a concepção de texto.

Focalizar a problemática das cartilhas implica considerar que em todo o decorrer do século XX, a alfabetização esteve direcionada pelos métodos intitulados tradicionais e centrada no uso desse tipo de material. Apesar das críticas e das novas abordagens que vêm sendo propostas, esses métodos, na prática, continuam subsidiando a alfabetização até os dias atuais. E, ainda, muitos professores procuram fazer uso de procedimentos dos métodos sintéticos, nos chamados “métodos mistos”, os quais articulam, **de modo assistemático e descompromissado**, a dimensão textual e a dimensão fônica do aprendizado da escrita, sem, de fato, priorizar a textualidade.

O CONSTRUTIVISMO E SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

Seção 2

Objetivo específico:

☞ descrever as bases teóricas dos processos construtivistas.

Com a palavra [...] é a vida inteira como tal que é posta em comum (PIAGET, 1971, p.25)

A partir da década de 1980, o construtivismo piagetiano passou a ocupar um espaço privilegiado nas discussões sobre a relação ensino-aprendizagem e representou um grande avanço na ruptura dos paradigmas associacionistas que até então eram majoritários.

Provavelmente, como educador(a), você já teve contato com essa tendência e já estudou seus pressupostos no Caderno de Psicologia. Lá, você pôde verificar que, no que se refere à aprendizagem, essa corrente teórica preocupa-se em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência se dá pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Diferentemente das correntes que subsidiam a visão tradicional, no construtivismo, para Piaget, o homem não nasce inteligente, mas desenvolve sua inteligência a partir do processo de interação que estabelece com o meio; assim, ele é capaz de agir sob estímulos externos e, com isso, construir seu próprio conhecimento.

Vale lembrar que essa concepção teve influência de teses evolucionistas que defendem a idéia de que a ontogênese (evolução do sujeito) repete a filogênese (evolução da humanidade); dito de outro modo, essa perspectiva defende que o desenvolvimento da sociedade humana seria repetido pelo sujeito durante seu processo de desenvolvimento.

Mas qual a importância de entendermos isso? Faz-se necessária essa compreensão porque é a partir dela que as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky dirigiram e analisaram seu objeto de pesquisa sobre a aquisição da leitura e da escrita junto às crianças latino-americanas pertencentes à classe média e à classe baixa de alguns países do Continente Americano. Para essas pesquisadoras, o importante seria perceber como essas crianças estavam construindo esse conhecimento independentemente dos métodos utilizados pelas escolas.

Moll (1996, p.104-106) especifica que o projeto das pesquisadoras teve como princípios norteadores a não-identificação da leitura como decifrado ou como cópia de um modelo. As autoras tinham como meta a identificação de progressos conceituais com avanços não-resultantes do decifrado ou da exatidão da cópia; para elas, o que interessava era como as crianças entendiam a leitura e a escrita a partir de suas hipóteses.

A partir dos anos 80, com o construtivismo, houve uma mudança de paradigma teórico. Veja, no ensino tradicional, a ênfase estava em “ensinar”, fazer com que o aluno armazenasse informações, definições, portanto os protagonistas, nesse processo, eram o professor e o método de ensino. Já no construtivismo, inverteu-se esse paradigma, a criança passou a ser protagonista, e a ênfase se reduziu à aprendizagem.

Com relação a essa corrente de pensamento, tendo presente as discussões realizadas na disciplina de Psicologia II, precisamos considerar que “o construtivismo baseado na teoria genética tem sido responsabilizado pela ênfase excessiva à dimensão individual do conhecimento, ignorando a inserção cultural da criança” (Caderno de Psicologia II, 2002, p. 31).

A vertente construtivista, em se tratando da alfabetização, prioriza o caráter essencialmente individual do processo cognitivo; segundo esses postulados, “a interação com professores, com os pares ou com materiais instrucionais pode ajudar na tarefa de construir novos significados, mas, de modo algum, pode substituir a responsabilidade e o esforço de quem aprende”(p.31). Essa postura epistemológica, no que diz respeito especificamente à alfabetização, suscita questionamentos, porque ignora a função mediadora do professor na apropriação do conhecimento acerca da leitura e da escrita, deixando de considerar a dimensão social desse processo.

É verdade que a complexidade e a riqueza dos conjuntos organizados de conhecimentos que o aluno está sendo capaz de construir dependem do seu desenvolvimento intelectual individual, no entanto as experiências que o aluno pôde ter no transcurso de sua vida cotidiana e história escolar e as próprias condições materiais de sua existência, são aspectos que assumiram extrema relevância nas análises atuais. As contribuições da teoria genética são decisivas, porém insuficientes, na medida em que não dão a devida ênfase ao papel do outro como mediador de toda a aprendizagem (Caderno de Psicologia II, 2002, p. 31).

Com a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da alfabetização, assistimos a um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos de ensino. Aqui, é preciso deixar claro que o Construtivismo não é um método de ensino. O Construtivismo se refere ao processo de aprendizagem, que coloca o sujeito da aprendizagem como alguém que constrói conhecimento.

Uma prática construtivista na alfabetização prioriza a instância individual do processo, além de tomá-lo sob uma perspectiva evolucionista, perpassando diferentes fases de aprendizagem da leitura e da escrita, como ocorrera com a humanidade. Na abordagem construtivista da alfabetização, os dois primeiros níveis (pré-silábico e silábico) estão relacionados à distinção que as crianças fazem entre o desenho e a escrita, e o terceiro (alfabético), à descoberta da escrita segundo seu aspecto fonético. Esse conhecimento obedece a uma estrutura justaposta. Segundo Grossi (citada por MOLL, 1996, p.107)

[...]quando alguém se alfabetiza, percorre uma trajetória à qual é dado o nome de psicogênese da alfabetização. A psicogênese se caracteriza, neste caso, por uma seqüência de níveis de concepção dos sujeitos que aprendem. Esses níveis são ligados a uma hierarquia de procedimentos, de noções e de representações, determinada pelas propriedades das relações e das operações em jogo.

O discurso pedagógico, imbuído dessa concepção, enfatiza que o ensino oferecido pela escola deve levar o aluno a aprender a aprender, tendo por base o pressuposto de que o conteúdo deverá ser

reconstruído pelo aluno a partir de interações desenvolvidas com o objeto de conhecimento. Desse modo, os conteúdos escolares passam apenas a ser facilitados, oportunizados para a compreensão do aluno, tornando-se o professor ajudante nesse processo, cabendo ao aluno a construção do seu conhecimento. O papel do professor, nesse caso, é de mediador ou facilitador para que o processo de aprendizagem ocorra. A compreensão de mediação, nessa perspectiva, assume a idéia de que mediar é oferecer condições para que o aluno aprenda sozinho. O erro, anteriormente tão criticado no ensino tradicional, passa a ser visto como uma etapa significativa do percurso do aluno, isso pressupõe uma mudança de atitude do professor na aceitação das respostas do aluno; a ênfase está no seu processo, nas hipóteses que conseguiu estabelecer no contato com o conhecimento.

Segundo Braslavsky, por manter-se fiel aos pressupostos psicológicos, ao procurar desvendar o enigma do processo de aprendizagem,

[...] tal abordagem dissocia o ensino da aprendizagem expressamente a favor dessa última e muitas vezes em tom polêmico. Além de outros questionamentos epistemológicos e lingüísticos, essa dissociação tem dado lugar a controvérsias sobre as aplicações pedagógicas (BRASLAVSKY, 1993, p. 26).

Quanto à discussão dessa questão, a autora cita Smolka (1993), autora do livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização, processo discursivo”, em que faz considerações sobre as pesquisas de Ferreiro e Teberosky e alerta para o fato de que

[...] tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando a criança e turmas de crianças em termos de níveis e hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões (SMOLKA, 1993, p.27-28).

No que diz respeito ao construtivismo, é preciso levar em conta que essa perspectiva abriu passagem para a participação do aluno na escola, respeitando suas intervenções e raciocínios.

A alfabetização na escola deixa de ser uma atividade mecânica e árida para constituir um processo

significativo, em que as funções (pessoais e sociais) da linguagem estão sendo constantemente exercitadas (ALVES, 1999, p.27).

Pagamos, no entanto, o preço das confusões estabelecidas do ponto de vista epistemológico, ou seja, o sujeito não está limitado a reconstruir sua história através de etapas evolutivas, ele apreende e transforma sua cultura através de inserções sociais, culturais, e esse aprendizado vai depender dos espaços sociais partilhados. Para Braslavsky, por exemplo, todo projeto de alfabetização deverá “explorar o que ocorre com esse processo a partir do ingresso da criança na escola, levando-se em conta a heterogeneidade constatada no ponto de partida e a qualidade do ensino posto em prática” (1993, p.29).

Perceba, neste ponto de vista, que ensino e aprendizagem caminham juntos, e o professor tem espaço nesse cenário. A relação estabelecida compreende as estratégias das crianças e de seu pares e as estratégias do professor; desse modo, o processo busca superação da oposição entre o paradigma centrado no professor (ensino tradicional) e o paradigma centrado no aluno (construtivismo).

No que diz respeito à utilização da linguagem na abordagem construtivista, tal linguagem deve aparecer na sala de aula tanto nas situações de oralidade quanto nas de expressão escrita. Com relação ao que vimos acontecer com as práticas tradicionais de alfabetização, isso significa um grande avanço, não é mesmo? É preciso, porém, estarmos atentos ao conceito de linguagem subjacente a essa proposição, pois, sendo a criança considerada como única referência, sua apropriação da escrita será definida pelo limitado universo que compõe a sua língua oral. Foucambert, auxiliado pelas contribuições de Élie Bajard, sobre isso, considera que “em lugar de confrontar a criança com uma representação da língua (escrita) no seu funcionamento real, propõem a ela reinventá-la (a partir do oral).” (1998, p.152-153).

O que isso significa na prática? A criança escreve como fala, reproduzindo, na escrita, sua forma de pronunciar as palavras que, devido à complexidade de nossa língua portuguesa, acaba fugindo do padrão estabelecido. Estabelece-se, aí, um grande conflito para o professor que, respeitando o ritmo do desenvolvimento do aluno (o seu processo psicológico), sua realidade cultural, sua subjetividade, acaba ficando confuso quanto às formas

de ensinar a forma ortográfica das palavras, das frases etc. Embora o uso do texto seja uma constante, ele se configura como um artifício para levar a criança a acreditar que pode produzir um texto escrito, mesmo que esteja com sérios problemas do ponto de vista lingüístico.

Percebemos que a linguagem ganha espaço como expressão individual (a criança participa), como comunicação, mas perde espaço quanto ao conhecimento de sua organização interna, já que, para isso, é necessária a intervenção do professor, pois a criança, sozinha, não irá reconstruir este conhecimento. Para ilustrarmos essa reflexão, voltaremos a Foucambert, quando questiona o seguinte: “Na abordagem derivada de Ferreiro, [...] trabalha-se, para aprender a escrita, a partir da produção de alguém que não conhece a escrita. Será que, para aprender o inglês se trabalharia a partir de um texto produzido por alguém que não conheça o inglês?”

Continuando sua reflexão acrescenta:

Toda mensagem recebida é ao mesmo tempo fonte de informação factual e informação lingüística e é sempre encarada na relação desses dois níveis. É, repetimos, pela mensagem que se tem acesso ao código. É preciso, então, que a mensagem utilize esse código e não outro. Em outras palavras, é pelo fato de a criança confrontar-se com mensagens escritas das quais não pode ser autora, que ela vai construir um sistema provisório que lhe indicará o funcionamento vigente do código gráfico (FOUCAMBERT, 1998, p.153-154)

Iniciamos este capítulo fazendo um alerta a você, professor, quanto aos diferentes modismos que vêm encontrando em sua prática pedagógica e acerca da necessidade de desvelá-los, quebrando seus paradigmas que, como observamos anteriormente, poderão comprometer, de certo modo, a função social do professor em contribuir com a aprendizagem de seus alunos. Na próxima seção, apresentaremos a perspectiva histórico-cultural, lembrando que ela não faz distinção entre os atores envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Ao contrário, ambos, professor e alunos, são considerados em toda complexidade do ato educativo.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO–CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Seção 3

Objetivo específico:

∞ descrever as bases teóricas do sociointeracionismo na alfabetização.

[...] durante um longo período de tempo, a palavra é, para uma criança, uma propriedade mais do que um símbolo ou objeto. (VYGOTSKY, 1979, p.72)

Das concepções abordadas até aqui, você pôde verificar que os paradigmas descritos tratam do aprendizado da língua escrita. Retomando-os, veremos que os métodos tradicionais, por exemplo, por serem subsidiados por uma visão objetiva vinda da Psicologia, passam a enfocar seus encaminhamentos didáticos para o controle e a manipulação do comportamento, já que sua corrente psicológica (*behaviorismo*) exclui a consciência, “substituindo-a por outro objeto – o comportamento” (FREITAS, 1994, p.55).

Ainda com relação às metodologias tradicionais, tivemos a influência da psicologia subjetivista, em que ocorre o inverso da visão anterior, ou seja, acentua-se o valor do sujeito e “exalta-se a sua natureza individual” (FREITAS, 1994, p.61). Nessa perspectiva, o conhecimento vivido pelo aluno é supervalorizado, mas, segundo Freitas, esse conhecimento não é situado na sociedade da qual esse sujeito faz parte; são negligenciados os aspectos históricos que determinam o próprio conhecimento. Para o autor, o sujeito fica fechado em sua subjetividade.

Desse modo, algumas metodologias tradicionais apontam para a participação do aluno, porém sua linguagem fica reduzida a textos sobre o “barquinho amarelo”, a descrição da maçã, o coelhinho,

enfim, àquilo que a criança conhece de sua realidade imediata.

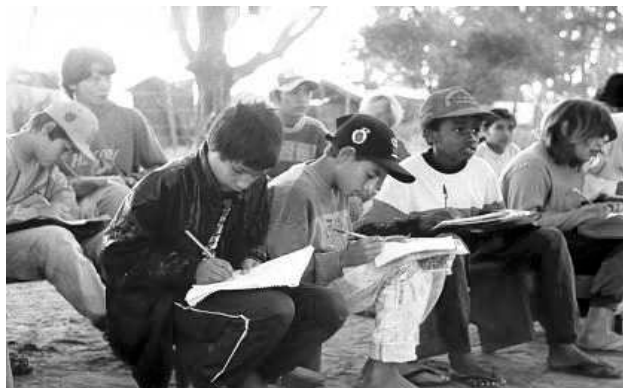
E o construtivismo? Você provavelmente deve ter estudado que ele se contrapõe às correntes objetiva e subjetiva, representando uma terceira perspectiva chamada interacionista. Freitas esclarece que essa visão psicológica procura integrar as visões anteriores, ou seja, “o naturalismo” (sujeito) e o “ambientalismo” (meio). Desse modo, o sujeito aprende a partir de um processo interativo com o seu mundo.

Como você pôde verificar na seção anterior, o conhecimento, nessa perspectiva, ficou subordinado ao conhecimento individual. Conseqüentemente, a interação tomada por Piaget não atribuiu a devida relevância à interação social, entendida a partir de uma dimensão mais ampla, isto é, dos intervenientes culturais e históricos que influenciam as interações sociais. Para reforçar essa observação, Freitas cita Souza e Kramer, articulando o pensamento das autoras da seguinte forma: “[...] o sujeito epistêmico de Piaget constrói conhecimento, interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, esse ‘meio’ não inclui a cultura nem a história social dos homens” (FREITAS, 1994, p.66).

Provavelmente você deve estar aguardando a discussão sobre a perspectiva histórico-cultural. Antes, contudo, observe o que pretendemos com essa seção: **o objetivo, neste espaço de reflexão, é que você identifique, na perspectiva histórico-cultural, uma ferramenta teórica cujas contribuições possam ser utilizadas em sua prática alfabetizadora, compreendendo, para isso, a concepção de homem subjacente a essa teoria, a concepção de linguagem e da relação ensino-aprendizagem.**

Inicialmente, lembramos que, na educação, essa perspectiva também é conhecida como sócio-histórica ou sociointeracionista. Conforme você já deve ter estudado, ela se baseia no materialismo dialético, compreendendo a **interação** a partir de relações sociais contextualizadas pela cultura e pela história construída pela humanidade. Outro ponto importante é o lugar de destaque ocupado pela linguagem na construção da consciência, já focalizado no Caderno Pedagógico de Linguagem I, já que, segundo Vygotsky, a criação de instrumentos materiais e a criação da linguagem (função simbólica) foram fatores que, conjugados, permitiram à espécie humana o salto de qualidade sobre as demais.

A linguagem, nessa visão, amplia-se, correspondendo a uma dimensão histórica e social; desse modo, seu produto é resultado



não de um sujeito isolado, mas da relação entre sujeitos, ou seja, do trabalho coletivo e histórico desenvolvido por esses sujeitos.

O caráter da natureza social e cultural da linguagem deve-se às regras sociais que se originam da prática dos homens quando do uso que fazem da linguagem. Isso se deve ao fato de que as decisões e escolhas de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro e pela força dos grupos sociais num dado momento histórico. Nessa perspectiva, a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas é capaz de organizar e revelar a consciência e o pensamento humano, pois, devido ao seu caráter simbólico, representa o mundo psicológico e material criado pelos homens.

Essa perspectiva teórica é representada, na alfabetização, por autores como Vygotsky e Bakhtin e auxilia o trabalho com a alfabetização, uma vez que ambos discutem a linguagem como um objeto de aprendizagem, como representativa das relações sociais. Outro ponto importante é que a aprendizagem não acontece através de etapas pré-fixadas, mas está sujeita ao câmbio dialético existente entre os processos de ensino e desenvolvimento. Se, para Piaget, a aprendizagem deve aguardar o desenvolvimento do organismo para se efetivar, Vygotsky acredita que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1989, p.116). No Caderno de Psicologia, você vai encontrar a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal. Lá, o papel do professor poderá ser interpretado como mediador, como um adulto ou alguém mais experiente que poderá orientar as realizações de tarefas e qualificar a aprendizagem de seus alunos através de suas intervenções.

A participação do professor é importante para aprendizagem da língua escrita, pois implica, segundo Vygotsky, o domínio e o desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e a própria linguagem. Para o autor, a aprendizagem ocorre primeiramente no nível interpsicológico, isso significa dizer, entre os indivíduos, para depois, passar para o nível intrapsicológico, o que supõe a internalização do conhecimento de forma individual.

Por essa razão, a linguagem deve ser praticada numa atividade da qual participem alunos e professores. Esta prática com a linguagem não pode se restringir a exercícios repetitivos. A interação na sala de aula oportuniza a dimensão discursiva da linguagem, tornado-a viva e, desse modo, torna-se produtiva e rica na interlocução entre professor-aluno e aluno-aluno, numa verdadeira convivência social. A figura do professor é, então, a de mediador, orientador e parceiro dos trabalhos escolares, ao contrário da idéia de mero facilitador, como advogam algumas perspectivas.

Atividade 1 - Os chavões e sua influência na aprendizagem

Você deve ter convivido, no decorrer de sua prática pedagógica, com alguns chavões oriundos das tendências tradicionais e construtivistas, tais como: “É preciso respeitar o ritmo próprio do aluno”; “O aluno constrói seu próprio conhecimento”. Discuta com seus colegas a influência desses chavões no meio educacional e sintetize, nas linhas a seguir, seus efeitos para a alfabetização.

Comentário

O objetivo dessa atividade é que você reflita sobre o impacto dos chavões na alfabetização, que acabam por minimizar o ato de ensinar, interferindo no papel do professor que, a depender da interpretação de tais chavões, reduz sua atuação à de um espectador da aprendizagem do aluno.



RELEMBRANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, através da discussão dos paradigmas que orientam as práticas alfabetizadoras, você pôde verificar que eles apontam para diferentes formas de pensar a linguagem e a relação ensino-aprendizagem e podemos afirmar que, a depender da direção dada a esses aspectos, estaremos ou não interferindo diretamente na formação do indivíduo.

Dito isso, reiteramos que, para contribuir na formação de um indivíduo capaz de agir e refletir sobre a realidade, devemos pensar na alfabetização comprometida com uma concepção de linguagem que leve em conta não apenas o aspecto material da língua, mas também todos os significados resultantes do uso da linguagem em situações reais de interação social.

Perceba que, vista sob esse prisma, a alfabetização requer muito mais do que mera codificação e decodificação. O processo de aquisição da linguagem escrita e oral, dessa forma, resultará das relações sociais oportunizadas pelo professor e seus alunos no ambiente escolar. Desse modo, contemplar a dimensão discursiva da linguagem no processo de alfabetização implica o uso e a realização efetiva da linguagem em situações diversas do cotidiano. No capítulo a seguir, estaremos retomando essa concepção de linguagem, procurando mostrá-la a partir da especificidade dos encaminhamentos metodológicos.

*ALFABETIZAÇÃO: DO USO
SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA
PARA O DOMÍNIO DO
CÓDIGO ALFABÉTICO.*

[...] a leitura incide sobre
“o que se tem a dizer”
porque, lendo a palavra do outro,
posso descobrir nela
outras formas de pensar
que, contrapostas às minhas,
poderão me levar à construção de novas formas
e, assim sucessivamente
(GERALDI, 1997, p.171).

Objetivo Geral

Descrever princípios teórico-metodológicos
para o trabalho com alfabetização,
partindo do uso social da língua escrita
até chegar ao domínio do código alfabético.

A ALFABETIZAÇÃO, EM SENTIDO AMPLO E ESTRITO, NO UNIVERSO DA LINGUAGEM HUMANA.

Seção 1

Objetivos específicos:

- ☞ descrever o processo de alfabetização como parte do universo da linguagem humana, portanto situado em um contexto histórico-cultural e lingüístico específico;
- ☞ identificar duas formas indissociáveis de conceber esse processo – sob um ponto de vista amplo, fundamentado no uso social da língua escrita, e sob um ponto de vista estrito, fundamentado na perspectiva de domínio do código.

É através dessa prática [ato de ler para alguém ouvir] que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro. (De LEMOS, 2002, p.11)

O UNIVERSO DA LINGUAGEM HUMANA E A ALFABETIZAÇÃO

A linguagem desenvolveu-se historicamente como parte do processo de hominização. Em razão de exigências da atividade humana ao longo do processo evolutivo e graças ao aprimoramento do aparato neurofisiológico da espécie, os homens desenvolveram a linguagem, diferenciando-se sobremaneira dos demais seres vivos. O surgimento e o desenvolvimento da linguagem trazem consigo, portanto, uma perspectiva histórica, cultural e social, já que derivam particularmente da interação humana estabelecida por ocasião das relações de trabalho, processo imbricado ao aperfeiçoamento do sistema nervoso central da espécie (CARMONA, 2003). Essa é uma discussão que já realizamos em outras disciplinas, como Psicologia e Linguagem I, e que estará subjacente às reflexões a que procederemos ao longo desta seção.

O desenvolvimento da linguagem, segundo Vygotsky (KOHL DE OLIVEIRA, 2001), presta-se a duas funções essenciais: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Com relação ao intercâmbio social, precisamos considerar que a linguagem medeia a interação humana, o que se dá através do signo; já no que diz respeito ao pensamento generalizante, trata-se da possibilidade humana de, valendo-se da linguagem, organizar a realidade, transformando em idéia o que é apreendido no mundo real e atribuindo uma determinada ordem a essa apreensão.

Geraldi (1997, p. 4 e 5), nesse sentido, escreve:

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem [...] é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; [...] ela é, ainda, a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que essas posições se tornam públicas; é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem.

Conceber a linguagem como oriunda de necessidades da atividade do homem e como viabilizadora da intercomunicação humana e da generalização do pensamento revela-se crucial para o

trato com a alfabetização, uma vez que implica maior compromisso com uma abordagem significativa da língua escrita – se a linguagem existe para dar conta de necessidades humanas de interação e de simbolização, promover o domínio da escrita precisa ser um processo em que, necessariamente, haja significado social e cultural.

A **linguagem** dá conta das funções de que trata Vygotsky porque é uma capacidade historicamente adquirida que permite aos homens, estando inseridos em um contexto social, aprender uma língua, que, por sua vez, é sistema abstrato, desenvolvido histórico-culturalmente, que se realiza através da **fala** ou da **escrita** – existem diferentes línguas históricas no mundo, o português é uma delas. Como usuários da língua de seu contexto histórico-cultural, os homens medeiam suas relações com os outros e com o mundo que os cerca (para interagirem com usuários de outra língua histórica, os homens terão de conhecer aquela língua ou se valer de recursos não-verbais para tal).

A linguagem, em qualquer de suas funções, vale-se do **signo**, que, como vimos na disciplina de Linguagem I, é a união de um significante (forma) com um significado (que geralmente é um conceito). Os signos, por sua vez, podem ser verbais e não-verbais. Os signos são verbais quando são palavras - o significante é formado por fonemas (na fala) ou por **grafemas** (na escrita), e são não-verbais quando não são palavras, ou seja, o significante é formado por ícones (a fotografia, por exemplo), por sons (o sinal do recreio, por exemplo), por imagens simbólicas (a cruz, por exemplo).

Outro aspecto que precisamos considerar e que diz respeito especificamente à língua, é que a língua pode ser oral ou escrita. A língua é oral quando lida com signos cujo significante é formado pela combinação de fonemas; é escrita quando lida com signos cujos significantes são formados pela combinação de grafemas. A língua oral é diferente da língua escrita; enquanto a língua oral é adquirida a partir do contato com a fala da comunidade lingüística a que o sujeito pertence, a língua escrita precisa ser aprendida – para adquirir a língua falada, basta exposição à fala, mas, para aprender a língua escrita, não basta exposição à escrita, é preciso que haja um processo de ensino e de aprendizagem.

Cuidado, grafema não é o mesmo que letra, embora sejam conceitos muito próximos. Um grafema pode ser formado por mais de uma letra, como no caso dos dígrafos: lh, nh, ss, rr, ch...

Sobre essas diferenças, Braslavsky (1993, p. 44) escreve:

Resumindo, podemos dizer que, dado o caráter abstrato da língua alfabética e dadas as diferenças estruturais que existem entre a linguagem oral, interior e escrita, a criança tem que realizar uma atividade reflexiva consciente. A partir das diferenças entre a aquisição da fala e [a aprendizagem] da escrita, Vygotsky pôde explicar a diferença temporal que há entre a idade lingüística da fala e a idade lingüística da escrita.

A “essas alturas”, você deve estar se perguntando algo como: “por que preciso saber isso tudo para alfabetizar?” O processo de alfabetização implica a apropriação da língua escrita com vistas à construção de sentidos – quer para o intercâmbio social, quer para fins de generalização do pensamento, percebendo as relações entre a escrita e a oralidade. Assim, no processo de alfabetização (embora lidemos com a fala e com a linguagem não-verbal), o nosso foco é a apropriação, por parte da criança, da língua escrita, constituída por signos verbais escritos, o que precisa se dar necessariamente em contextos significativos sob o ponto de vista social, histórico e cultural.

Para fazermos isso na língua portuguesa, da qual somos usuários, precisamos reconhecer que ela é uma língua alfabética, o que significa dizer que é uma língua em que segmentos mínimos (fonemas na fala e grafemas na escrita) combinam-se para formar as palavras e dar conta da construção de sentidos que empreendemos em nossas relações sociais e na abstração do real. Isso não acontece, por exemplo, em línguas chamadas **logográficas**, nas quais as unidades mínimas de significado não são decomponíveis, ou seja, não podem ser segmentadas e recombinaadas, como o fazemos em uma língua alfabética.

Assim, como alfabetizadores brasileiros, precisamos estar conscientes de que o objetivo de nosso trabalho é facultar a nossos alunos a possibilidade de aprendizado da língua escrita alfabética, uma vez que eles já utilizam a faculdade de linguagem de que dispõem desde quando começaram a se valer oralmente da linguagem verbal (língua oral) e da linguagem não-verbal para se comunicar com as pessoas em seu entorno social ou para abstrair a realidade, generalizando o pensamento, afinal a linguagem é o

Para saber mais sobre isso, retome o capítulo 7 do Caderno de Linguagem 1c.

que nos permite formar conceitos, lidar com realidades pertinentes a tempos e a espaços distintos dos nossos, graças à função simbólica do signo. Sabemos, enfim, que a linguagem é mediadora nas relações que estabelecemos com o outro e com a realidade; assim, o aprendizado da língua escrita por parte de nossos alunos significa a apropriação de um novo sistema lingüístico (que, na verdade, tenta representar o sistema da língua falada), apropriação esta cuja finalidade é produzir e construir sentidos no universo interpessoal e intrapessoal, fazendo uso social da língua escrita.

OLHAR AMPLO E O OLHAR ESTRITO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

É histórico o embate entre diferentes métodos de alfabetização. Sabemos que, em síntese, existem três diferentes modos de desencadear o processo de aprendizagem da leitura e da escrita: sinteticamente, globalmente ou “misturando” o método global e o sintético.

Os métodos sintéticos, tidos como tradicionais, são aqueles que partem do objeto **língua escrita**, preocupando-se principalmente com o domínio do código, e, para isso, partem do conhecimento das letras do alfabeto, do conhecimento das famílias silábicas ou do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas. A natureza **decomponível** da língua alfabética é intensamente exercitada nesses métodos. Os métodos globais, entre os quais entendemos possível enquadrar grande parte da prática construtivista, por sua vez, são aqueles que partem da interação entre o sujeito e o objeto, concebendo tal sujeito como sócio-historicamente situado ou tomando-o na relação individualizada que estabelece com o objeto “escrita”. Esses processos secundarizam a natureza alfabética da língua, dando prioridade a contextos significativos. Finalmente, os métodos mistos mesclam estratégias globais e sintéticas e, ainda que se ocupem de unidades de sentido, sem perder de vista o caráter decomponível da língua alfabética, o fazem de forma assistemática e desordenada, lançando mão ora de estratégias globais, ora de estratégias sintéticas, sem considerar, ou até mesmo desconhecendo, as razões pelas quais certas práticas durante o processo de alfabetização, demandam o uso de uma ou de outra estratégia.

Decomponível, aqui, significa que pode ser segmentado e recombinação novamente. A escrita de **casa** (em nossa língua, que é alfabética) decorre da combinação de quatro grafemas: **c, a, s, a**. Se segmentarmos a palavra **casa**, podemos combinar os grafemas usados para escrevê-la com outros grafemas e formar outras palavras.

A base epistemológica desses métodos já foi discutida no capítulo 2, mas é importante que retomemos, de modo geral, a discussão acerca dos métodos, a fim de compreendermos que o método global e o método sintético não podem ser tomados como mutuamente excludentes, uma vez que a síntese e a globalidade são duas faces distintas de um mesmo fenômeno, duas faces indissociáveis, a exemplo de uma folha de papel, que tem dois lados – frente e verso - impossíveis de serem separados. Com isso, queremos “dizer” que lidar com unidades de sentido, fazendo uso social da escrita, e dominar o código são como frente e verso de uma mesma folha de papel.

Vamos entender isso melhor. Sem dominar as relações entre letras e sons, ninguém estará alfabetizado, assim, parece claro que, como alfabetizadores, precisamos instrumentalizar nossos alunos de modo que sejam capazes de realizar essas associações. Ler, no entanto, não se limita a associar letras a sons, ler exige outras habilidades cognitivas. Assim, entendemos que uma criança estará lendo quando, além de associar letras a sons, for capaz de realizar outras atividades cognitivas para construir sentidos a partir dessas mesmas associações. Entendemos, pois, a associação entre letras e sons como instrumento para “dar entrada no cérebro” a informações com base nas quais a criança realizará outros processos cognitivos que lhe permitirão fazer uso social da língua escrita. Para entender o que lemos, precisamos, por exemplo, fazer associações entre o conteúdo lido e o nosso conhecimento de mundo, assim como situar o que lemos em nosso contexto histórico-cultural. Por outro lado, para escrever uma unidade de sentido, precisamos, por exemplo, organizar o conhecimento informacional de que dispomos, em um texto coerente e coeso, tendo presente o contexto situacional em que se dá a interação social, os referenciais culturais que pautam essa interação, os significados ideológicos nela implicados, por exemplo.

Como podemos observar, trata-se de duas faces de um mesmo fenômeno. O domínio do código é um conhecimento instrumental para que a criança se valha **também** da língua escrita para operacionalizar as duas funções básicas da linguagem: relacionar-se com seus pares e abstrair a realidade através da simbolização do signo verbal escrito, funções das quais ela já se vale, na oralidade, antes de entrar na escola.

Nesse sentido, Braslavsky (1993, p. 35) escreve:

Vygotsky distingue dois planos de linguagem: seu aspecto interno, significativo e semântico, e o externo ou fonético, que embora formem uma verdadeira unidade, tem suas próprias leis de movimento. O que importa na didática da alfabetização é que a criança adquira a compreensão interna desta linguagem que ela incorpora depois de haver adquirido a linguagem oral e quando começa a utilizar a linguagem interior.

Tal objetivo, que alude à compreensão do texto, não nega os aspectos fônicos que têm lugar no segundo momento da evolução dos simbolismos, quando a linguagem sonora atua como mediadora da compreensão [...] porém os recursos fônicos não têm importância por si só. Apenas ajudam a criança a acessar o simbolismo direto, ou seja, a profundidade da semântica que, graças à dimensão discursiva, intervém desde a origem da alfabetização inicial.

Assim, não podemos compactuar com métodos que se fixem em uma só dessas duas faces, porque fazer isso significa negar a condição instrumental da associação entre grafemas e fonemas, ou, por outro lado, negar a função social a que essa associação se presta.

Nesse sentido, estamos propondo, neste caderno, um percurso de alfabetização que contemple a língua escrita em seu sentido amplo (globalidade) e em seu sentido escrito (domínio do código).

Na próxima seção – seção 2, discutiremos o aprendizado da língua escrita em sua função social (sentido amplo), tratando desse aprendizado com vistas ao intercâmbio social e à generalização do pensamento. Na seção 3, focalizaremos o “outro lado da moeda”, isto é, discutiremos a alfabetização sob o ponto de vista estrito, tratando do domínio do código alfabético. Antes, porém, realizemos as atividades a seguir.

Atividade 2 - O processo de alfabetização no universo da linguagem humana.

Por que é importante que o alfabetizador entenda o processo de alfabetização como parte do universo da linguagem humana, sob uma perspectiva histórico-social?

Atividade 3 – Alfabetização: um processo com duas faces indissociáveis.

O processo de alfabetização tem duas faces indissociáveis. Que faces são essas? Por que são indissociáveis?

Comentário

Com relação à primeira questão, você precisa considerar que conceber a alfabetização sob o enfoque sócio-histórico significa situar todo o processo de apropriação da leitura e da escrita em uma perspectiva textual, uma vez que o intercâmbio social, através da língua escrita, necessariamente se dá por meio dos textos significativos – trata-se, pois, de uma questão de fundamental importância para o alfabetizador.

No que diz respeito à segunda questão, você deve observar que, no processo de alfabetização, a construção dos sentidos e o domínio do código são como duas faces de uma mesma moeda, considerando que o domínio do código é instrumento para a construção dos sentidos com vistas ao uso social da escrita.

A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO AMPLO: O USO DA LÍNGUA ESCRITA PARA O INTERCÂMBIO SOCIAL E PARA A GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO.

Seção 2

Objetivo específico

☞ explicar o processo de alfabetização em sentido amplo, focalizando o aprendizado da língua escrita com vistas ao intercâmbio social e à generalização do pensamento e descrevendo princípios metodológicos gerais para a operacionalização desse mesmo processo.

[...] é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (processo comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (processo cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar (De LEMOS, 2002, p. 120).

Registramos, na seção anterior, as duas funções da linguagem concebidas por Vygotsky: o intercâmbio social e o pensamento generalizante, e é com base nessas duas funções que trataremos, aqui, do processo de alfabetização em sentido amplo, uma vez que o fundamento de nosso Curso de Pedagogia a Distância é a teoria sócio-histórica. Vamos considerar, ainda, os processos cognitivos implicado nos processos de leitura e escrita, ainda que o façamos de modo genérico.

Vygotsky concebeu a linguagem como sistema simbólico básico dos grupos humanos, como sistema mediador dos processos psicológicos superiores, entre os quais a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento abstrato. Sabemos, com base dos estudos de Vygotsky, que a linguagem, além da função de intercâmbio social, tem função conceitual, uma vez que permite a ordenação e a categorização do real, para que possa ser comunicado simbolicamente aos outros e ao próprio sujeito. “É essa função conceitual que torna a linguagem um instrumento do pensamento, sendo, pois, no significado que se encontra a unidade entre as funções de intercâmbio social e pensamento generalizado” (BORGES, 2001, p. 25). Aceitar esses postulados de Vygotsky no que diz respeito à linguagem implica conceber a língua escrita como elemento de mediação simbólica em favor da interação humana e do pensamento conceitual, o que exige priorizar unidades significativas no processo de alfabetização, ou seja, priorizar a textualidade.

As crianças que constituem nossas classes de alfabetização, quando chegam à escola, já fazem uso da língua oral para dar conta das duas funções de que “fala” Vygotsky - já mencionamos isso na seção anterior. Na escola, quando essas mesmas crianças ingressam em uma classe de alfabetização, o fazem para se apropriar da língua escrita com vistas a fazer uso social desse sistema. As diferenças entre a fala e a escrita justificam a necessidade de domínio de ambos os sistemas para dar conta das funções em questão; a fala acontece no tempo, tem retorno imediato; enquanto a escrita se dá no espaço (superfície do papel) e tem caráter mediato; a fala é momentânea, enquanto a escrita tem relativa perenidade, sem mencionar outras tantas diferenças.

O aprendizado da escrita, assim, traz consigo a possibilidade de interação entre interlocutores que não estão presentes no mesmo tempo e no mesmo espaço (você, por exemplo, está interagindo conosco, sem estarmos todos no mesmo ambiente neste mesmo momento), abrindo infinitas possibilidades de intercâmbio entre sujeitos distantes espacial e temporalmente. Além disso, a língua escrita permite a organização do pensamento de forma sistemática e permanente, porque faculta ao sujeito registrar as conceitualizações e as categorizações que faz, abstraindo a realidade, o que torna possível retomar tais conceitualizações, aperfeiçoá-las, discutir acerca delas, encaminhá-las a outras pessoas, enfim, manipulá-las de modo

mais sistemático e controlado, sem mencionar que esse mesmo sujeito, através da leitura de textos alheios, pode fazer isso tudo com conceitualizações realizadas e registradas por outras pessoas.

Como podemos ver, é fundamental que a criança seja alfabetizada para que possa contar com a possibilidade de interagir socialmente e de organizar o pensamento através da escrita. Se essas são as funções mais importantes da linguagem – oral ou escrita – parece fundamental que nós, alfabetizadores, mediemos o aprendizado do sistema escrito em contextos significativos para a criança, contextos que, de fato, permitam a ela estabelecer relações sociais e abstrair a realidade valendo-se do signo verbal escrito.

E em que isso implica? O conhecimento acerca das funções da escrita exige que encaminheemos o processo de alfabetização considerando o conhecimento que a criança tem acerca da língua escrita e o uso que faz desse conhecimento socialmente, ou seja, considerando o conceito de letramento, bem como tendo como fundamento a textualidade e a forma como a criança se vale da escrita para categorizar e conceitualizar a realidade. Vamos entender isso melhor?

LETRAMENTO: QUAL É A HISTÓRIA DE CONTATO COM A ESCRITA QUE ACOMPANHA AS CRIANÇAS AO CHEGAREM À ESCOLA? QUE USO SOCIAL FAZEM DESSE CONHECIMENTO?

É certo que, quando as crianças chegam à escola, trazem consigo importantes informações sobre a escrita e fazem uso social dela, afinal vivem em uma sociedade **grafocêntrica** e estão constantemente expostas à palavra escrita.

Seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos seis anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como nós o fazemos, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema (CONTINI JÚNIOR, 2002, p. 53).

Sociedade grafocêntrica é a sociedade centrada na escrita; a sociedade na qual a escrita desempenha importante papel, porque está presente em todas as instâncias sociais.

A criança que, por exemplo, identifica a latinha de Coca-cola dentre as demais latinhas de refrigerante está fazendo uso social da escrita, mesmo que não conheça as particularidades do código alfabético – trata-se de uma criança letrada, embora não-alfabetizada. Segundo Moreira (2002, p. 15), “no momento em que a criança define um portador de texto como objeto que serve para ler, podemos supor já ter descoberto alguns dos usos da escrita”.

A noção de letramento é importante porque nos leva a considerar o tipo de contato que a criança tem com a escrita antes de chegar à escola. Crianças filhas de pais escolarizados normalmente estão em contato constante com a língua escrita, quer através das historinhas que os pais lêem para elas, quer em razão da convivência diária com diferentes portadores de texto, tais como jornais, revistas, livros, joguinhos etc. Já as crianças filhas de pais não-escolarizados tendem a revelar um contato menos intenso com a língua escrita, a não ser pelos recursos de mídia com os quais convivem diariamente, a exemplo de *outdoors*, propagandas, rótulos de embalagens diversas (tais como o *layout* da latinha de Coca-cola) etc. Podemos observar que, aqui, há uma dimensão socioeconômica determinante – famílias socioeconomicamente privilegiadas normalmente facultam aos filhos uma exposição mais intensa e diversificada à escrita (e incentivam essa exposição) do que o fazem famílias com restrições financeiras.

Abaurre (2002, p. 137) focaliza o letramento com destaque à convenção formal da escrita:

Em maior ou menor grau, a convencionalidade [da língua escrita] começa logo a ser incorporada pelas crianças, e é evidente que quanto maior for o seu contato com essas atividades [leitura e escrita], no ambiente em que vivem, mais atentas elas estarão para os aspectos convencionais da escrita.

Conhecer a história de contato com a escrita que acompanha cada qual de nossos alunos é de fundamental importância para que façamos nossas escolhas na hora de planejarmos o encaminhamento do processo de alfabetização, afinal nem todas as crianças chegam à escola com o mesmo tipo e o mesmo volume de informações sobre a língua escrita; cabe-nos, pois, considerar o conhecimento que a criança

já traz acerca da escrita na hora de propor atividades de ensino. Voltaremos a tratar de letramento no próximo capítulo.

TEXTUALIDADE: CAMINHO PARA UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOCIALMENTE SIGNIFICATIVO.

Para darmos conta das funções a que se presta a língua escrita, importa que organizemos a nossa ação pedagógica, tendo como suporte a textualidade. Para Braslavsky (1993, p.44), “atualmente, observa-se uma quase total unanimidade entre os pesquisadores e especialistas na indicação de que, para ensinar a leitura e a escrita, devemos recorrer à dimensão discursiva”. Isso significa recorrer à textualidade, mas o que é **textualidade**? Deixemos Val (1993, p.5) responder: “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases.” E o que é texto? De novo Val: “texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (p.3 e 4)

Podemos concluir, “ouvindo a voz” de Val (1993), que a noção de texto e de textualidade ampara-se em uma dimensão de interação social, ou seja, texto é aquela unidade de linguagem que faz sentido para os interlocutores. Para que isso aconteça, é necessário que alguns fatores sejam respeitados:

- a) o texto tem de ser coerente para os interlocutores;
- b) as idéias do texto devem estar articuladas entre si;
- c) o conteúdo do texto precisa encontrar amparo no conhecimento prévio dos interlocutores;
- d) o texto deve ser compatível com a situação sociocomunicativa em que se dá a interação social.

Diante disso, podemos concluir que a nossa ação mediadora no processo de alfabetização, baseada na textualidade, exige que apresentemos a nossos alunos textos que sejam coerentes para eles e cujo conteúdo esteja articulado a seu conhecimento prévio. Logo, parece claro que estruturas como “O Ivo viu a uva.”, usadas durante muito tempo por métodos tradicionais de alfabetização porque

continham apenas letras já conhecidas pelos alunos, como uma única consoante (v) e vogais, não constituem texto de fato, porque não estabelecem um processo de interlocução, não são unidades de linguagem em uso e não têm coerência – trata-se de frases soltas e não de textos de fato.

Geraldi (1997, p. 178 e 179) critica trabalhos assim artificialistas e formais com a linguagem escrita:

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referência. Querer, em nome de uma suposta neutralidade, abandonar qualquer ação pedagógica que opere com esses sistemas de referência é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes.

Ao aprender a língua, aprende-se, ao mesmo tempo, outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social [...] é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo; é também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Assim, parece certo que nortear o processo de alfabetização com base em palavras ou frases isoladas é denegar as funções para as quais a linguagem se presta. Segundo Vygotsky (1984, p. 133), “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança [...] A escrita deve ser relevante à vida [...] deve ter significado para as crianças [...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. E mais, Vygostky, segundo Braslavsky (1993, p. 41) considerando as funções da linguagem escrita, lamentava o fato de que “ensinamos as crianças a traçar letras e formar palavras, mas não lhe ensinamos a linguagem escrita”

A consciência acerca disso exige que priorizemos a textualidade no processo de alfabetização, trabalhando, desde o início, com as crianças a partir de textos significativos e compatíveis com o seu

desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, assim como compatíveis com seus interesses e necessidades como sujeitos historicamente situados. Segundo Braslavsky (1993, p. 45), “a sala de aula deve oferecer à criança um rico ambiente de linguagem escrita. Deve dispor de biblioteca e de toda sorte de materiais como revistas, prospectos, avisos e guias a que a criança possa ter acesso”. E segue a autora: “[...] Vygotsky afirma que, para levar o aluno a uma compreensão interna [construção de sentidos] da língua escrita, é preciso organizar um plano”. Você, “a essas alturas”, deve estar, então, se perguntando: como fazer tal plano, como trabalhar com textos se as crianças não conhecem o alfabeto e nem as relações entre as letras e os sons? Vamos tratar disso na subseção a seguir...

O PROFESSOR ESCRIBA E O PROFESSOR LEITOR: MEDIAÇÃO EM BUSCA DO USO SOCIAL DA ESCRITA E DO DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.

Anunciamos, na primeira seção deste capítulo, que o uso social da escrita e o domínio do código alfabético são como frente e verso de uma mesma folha de papel, ou seja, são duas faces indissociáveis no processo de alfabetização. Quando as crianças entram na escola (trazendo consigo a sua história de contato com a escrita, em um nível mais ou menos avançado de letramento), não dominam os princípios do sistema alfabético, ou seja, não sabem que/como letras (grafemas) tentam representar sons (fonemas). Trata-se de um conhecimento do qual terão de se apropriar na escola – na seção 3 deste capítulo, especificaremos esse aprendizado.

Por ora, consideremos que as crianças chegam à escola e não dominam o código alfabético, e nós, como alfabetizadores conscientes das funções de intercâmbio social e generalização do pensamento a que se presta a língua escrita, sabemos que é nossa atribuição encaminhar o processo de alfabetização com base na textualidade. Isso constitui um desafio porque o trabalho com texto escrito requer sujeitos alfabetizados...

Aqui, vale lembrarmos os conceitos de Vygotsky acerca de Zona de Desenvolvimento Potencial, que você já estudou em Psicologia, ou seja, nós, professores, somos mediadores do processo de apropriação da escrita por parte da criança. Assim, o que a criança pode fazer sem

a nossa mediação diferere substancialmente daquilo que ela consegue fazer com a nossa mediação. Braslavsky (1993, p.29) escreve:

No complexo cenário da sala de aula, nos propomos a explorar a relação que se estabelece entre as estratégias da criança e seus pares e as estratégias do professor, superando a oposição entre o paradigma centrado no professor e o paradigma centrado na criança e considerando a ação de ambos na grande complexidade do ato educativo.

Importa considerar que, se a criança ainda não domina o código para ler e escrever em contextos significativos, o professor o domina e atuará como mediador, tendo presente a ZDP da criança. A solução para esse impasse, então, parece ser a condição de leitor e de escriba que o professor precisa assumir ao longo do percurso de apropriação dos princípios do sistema alfabético por parte das crianças. Explicitemos isso melhor: se a nossa ação pedagógica for planejada de modo articulado e conseqüente, poderemos, através da textualidade, facultar a nossos alunos o domínio do código alfabético, de modo que entendam esse mesmo domínio como “porta” de acesso ao uso social da escrita.

Acreditamos que a forma mais apropriada para levar isso a efeito parece ser o trabalho sob forma de projetos, o que você já estudou na disciplina de Prática Pedagógica/Prática de Ensino. Partindo do diagnóstico de um foco de interesse das crianças em um dado momento histórico do processo, interesse que normalmente emerge de uma problemática que requer estudo, estabelecemos, com os alunos, um eixo temático para encaminhar nossa ação pedagógica. Com base na temática definida, organizamos as atividades de ensino de modo a textualizar, sob diferentes linguagens, essa mesma temática. Suponhamos que haja, na escola, uma crescente agressividade das crianças entre si e suponhamos que a escola esteja situada próximo a regiões de favelização, desemprego, prostituição e/ou narcotráfico.

Conscientes acerca do contexto situacional em que se inserem as crianças e tendo presente a agressividade comportamental que vem se intensificando no dia-a-dia, podemos desencadear um projeto de trabalho que particularize essa temática. Para operacionalizá-lo, valemo-nos de todos os recursos de oralização que vêm desde a Educação Infantil: conversas sobre o tema, eventuais visitas, entrevistas, pequenas palestras etc. Paralelamente, introduzimos

nossos alunos na textualização escrita, se possível, começando com pequenos textos narrativos de ficção – o conto clássico, a fábula, a lenda etc. (esse tipo de texto favorece a construção de categorias de tempo e espaço por parte da criança) e, depois, passando a textos com **outras linguagens**: propagandas, manchetes, poemas, quadrinhos etc. cujo conteúdo esteja relacionado com a temática em foco.

Para saber mais sobre diferentes linguagens, retome o capítulo 2 do Caderno de Linguagem 1a.

É certo que as crianças não estarão aptas, no início do processo de alfabetização, para ler esses textos. Assim, caberá ao professor fazer isso por elas, requerendo-lhes, no entanto, o acompanhamento visual que puderem realizar durante o processo de leitura, a fim de que comecem a estabelecer um contato mais efetivo com o texto escrito. Nessa fase, o professor será leitor para a criança. O trabalho com o texto seguirá as fases de análise textual, eminentemente oral, acompanhada de discussões pertinentes ao tema, de ilustrações e de atividades paralelas, de modo a fazer com que as crianças efetivamente construam o sentido do texto, abstraíam a realidade e concebam a escrita como inserida em um contexto sociointeracional.

No decorrer do processo, o professor poderá valer-se da transcrição, no quadro, do texto que está sendo focalizado, solicitando à criança que copie esse mesmo texto, com todas as limitações que isso representar (omissão de palavras ou de sílaba, trocas de letras etc.). Não é interessante que esse processo seja acompanhado da preocupação em excluir palavras de escrita mais complexa ou reduzir estruturas. A criança, aos poucos, estará se acostumando com a escrita, ainda que o faça, nesse primeiro momento, de modo mecânico e incompleto.

Ao copiar, diferentemente do que acontece ao ler, as crianças terão de compor as palavras (na leitura, as palavras já estão compostas), isso vai exigir das crianças um exercício de contato com as letras e com as combinações possíveis, bem como com as correspondências dessas mesmas letras e sons. Ler novamente o texto copiado permitirá que as crianças ensaiem o estabelecimento de tais relações entre letras e sons – a leitura, nessa fase, terá um componente de memorização, uma vez que as várias leituras do professor terminarão por favorecer a memorização, por parte da criança, de passagens do texto. Esse é um primeiro estágio do processo.

No que diz respeito à produção textual, o professor poderá

lançar mão de textos coletivos, feitos com toda a turma e registrados no quadro, por ele mesmo, que assume a condição de escriba diante da turma. Tal produção estará associada ao tema focalizado nos textos durante o projeto de trabalho. Feita a produção textual coletiva, vale realizar todas as leituras possíveis, por parte do professor e dos alunos (que lerão substancialmente por memorização a partir da leitura oral do professor). Os alunos poderão, ainda, copiar o texto feito coletivamente, da mesma forma como o fizeram com o texto transcrito no quadro pelo professor.

Esse contato intenso com diferentes relações entre letras e sons, com a composição de palavras, ainda que por meio da cópia mecânica, seguramente contribuirá para que a criança, aos poucos, vá se apropriando de conhecimentos progressivamente mais complexos acerca da escrita e da leitura, e, o mais importante, que tal apropriação se dê em contextos significativos, compreendendo a escrita como recurso para “conversar” com os outros e para organizar o pensamento. Moreira (2002, p. 15), nesse sentido, assinala que “quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita”.

É certo que, para que a criança acompanhe esse processo de desvelamento gradual do código alfabético em contextos de sentido, terá de conhecer minimamente as letras do alfabeto e ter desenvolvido a coordenação motora requerida por ocasião do traçado dessas mesmas letras. Problemas de espelhamento de letras (troca **d** e **b**) e traçado incorreto (esquecer, por exemplo, uma “perninha” do **m**, confundindo-o com o **n**) serão comuns nessa fase inicial, mas não devem impedir a construção de sentidos através da escrita.

DO TEXTO PARA A PALAVRA; DA PALAVRA PARA A SÍLABA; DA SÍLABA PARA O GRAFEMA.

A textualidade, como vimos, desencadeia o processo de trabalho. Partindo dela, no entanto, é fundamental que o professor particularize outras instâncias de uso da linguagem, começando pela palavra, para chegar à sílaba e à relação entre letras e sons.

No caso anteriormente registrado, os textos com os quais o professor trabalharia em classe teriam como eixo temático comum a

discussão acerca da agressividade e da violência – pensemos em textos hipotéticos como o conto clássico “Os três porquinhos” (em que o lobo ameaça os três personagens centrais), quem sabe paralelamente a uma tira de quadrinhos da Turma da Mônica (em que a Mônica persegue o Cebolinha com o coelho Sansão em punho), juntamente com uma manchete de jornal (tratando da violência nas ruas), com um *rap* conhecido pelas crianças (cuja letra aborde a violência) e um poema da Maria Dinorah, focalizando a vida sofrida dos meninos de rua (um dos poemas do livro “O barco de sucata”, por exemplo), isso só para pensar em algumas possibilidades. Obviamente, cada texto teria um trabalho específico, a seu tempo, ao longo do período destinado ao projeto.

No transcurso do trabalho com a textualidade, importa que o professor particularize a palavra, a sílaba e a relação letra/som. Suponhamos que, tendo trabalhado o conto “Os três porquinhos”, o professor tome a palavra **porquinhos**, particularize essa palavra, focalizando as sílabas que a constituem e as letras de que é composta. Trabalho interessante seria exercitar com as crianças a formação de outras palavras a partir das sílabas que compõem **porquinhos**, fazendo isso de forma significativa e lúdica, em exercícios variados e interessantes. Isso também poderia ser feito no plano das letras/sons, discutindo com as crianças outras palavras em que, por exemplo, o dígrafo **qu** seja usado, assim como empreendendo um estudo sobre quando usar **qu** e quando usar **c** para dar conta do som /k/ (fique claro que você não iria se dirigir às crianças usando a expressão “dígrafo”, está certo?).

Quando tratamos de fonemas, usamos barras oblíquas: /.../.

Com isso, queremos propor o constante ir-e-vir ao longo do trabalho: do texto para a palavra; da palavra para a sílaba; da sílaba para a relação letra/som e daí, de novo, para o texto. Trata-se de um percurso constantemente reificado, dinâmico, pensado cuidadosamente pelo professor, de modo a promover o domínio do código alfabético no bojo da discussão textual, ou seja, dentro de um processo significativo de interação social e de generalização do pensamento.

Ainda que estejamos conscientes das diferenças entre adquirir língua oral e aprender língua escrita, como registramos na primeira seção deste capítulo, concordamos com Smith (1978, p, 180), quando usa o exemplo da fala para defender a necessidade de

contextualização para o aprendizado da leitura.

As crianças aprendem facilmente sobre a língua falada quando estão envolvidas no seu uso, quando a língua tem possibilidade de fazer sentido para elas. E do mesmo modo as crianças procurarão entender como ler sendo envolvidas no uso da leitura, em situações em que a língua escrita possa fazer sentido para elas.

Como você vê, nossa proposta não defende a exclusão do estudo da sílaba e das relações entre letras e sons, simplesmente a situa no interior de uma abordagem textual. O princípio de tudo e a finalidade de todo o processo sempre é o texto, a construção de sentidos da leitura e da escrita e o uso social da língua escrita, ainda que as crianças “leiam”, inicialmente, valendo-se da memorização (decoraram o texto lido pelo professor e o repetem - ao fazer isso, porém, torna-se possível a elas começar a perceber as associações entre letras e sons que constituem uma língua alfabética) e ainda que “escrevam” simplesmente copiando mecanicamente o que está colocado no quadro.

Entendemos esses comportamentos como fases iniciais do processo, justificáveis em nome da textualidade na qual se baseia uma prática pedagógica que concebe o uso da escrita sob uma perspectiva social. A partir do texto, porém, cabe ao professor particularizar palavras significativas, palavras-chave na construção textual, e delas fazer derivar a exercitação da sílaba e, desmembrando a sílaba, promover a exercitação das relações entre letras e sons. É certo que isso precisa se dar via exercícios criativos, lúdicos, significativos, que despertem o interesse da criança, fugindo da repetição automatizada de famílias silábicas ou de relações meramente associacionistas entre letras e sons, desvinculadas de quaisquer contextos significativos.

Partindo do texto até chegar ao grafema, estaríamos salvaguardando as duas faces do processo de alfabetização: o domínio do código alfabético e o uso social da escrita, priorizando esse uso social por meio da textualidade, mas assegurando ao aluno o conhecimento de outras instâncias de uso da linguagem, de modo a permitir a ele o domínio do código em si mesmo. Essa postura se justifica porque o conhecimento das famílias silábicas e das relações entre letras e sons é instrumento para o uso social da escrita, portanto

não pode ser o foco central, ou seja, o ponto de partida de tudo, tanto menos pode ser a finalidade do processo como um todo.

A seguir, vamos nos debruçar sobre o domínio do código, objetivando tomar conhecimento acerca de algumas particularidades das relações entre letras e sons (que passaremos a tratar como **grafemas** e **fonemas** em nome de maior rigor formal), bem como tomar conhecimento acerca de particularidades do universo da sílaba. Antes, todavia, realizemos as atividades a seguir.

Atividade 4 – O processo de alfabetização em sentido amplo

a) Descreva o **percurso metodológico** proposto, nesta seção, para o processo de alfabetização e explique as razões teóricas que justificam essa mesma proposta.



A series of horizontal lines provided for the student to write their response to the activity question.

Comentário

No que tange ao percurso é este: do texto para a palavra; da palavra para a sílaba; e da sílaba para a relação entre grafemas e fonemas. Os pressupostos teóricos que justificam esse percurso são as discussões acerca do uso social da escrita, o que requer a priorização da textualidade; assim como as discussões sobre a natureza alfabética da língua portuguesa, o que requer o foco sobre a sílaba e as relações entre grafemas e fonemas.

A ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO: A CAPACIDADE DE LEITURA E DE ESCRITA – O DOMÍNIO DO CÓDIGO ALFABÉTICO.

Seção 3

Objetivo específico

∞ explicar o processo de alfabetização em sentido estrito, focalizando o domínio do código alfabético (domínio da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas) como instrumento em favor da construção de sentidos através do uso da língua escrita.

“A escrita requer simbolização da imagem sonora dos signos, o que, naturalmente, se torna mais difícil para a criança do que a fala”
(VYGOTSKY, 1984).

O processo de alfabetização, já o “dissemos” anteriormente, tem duas faces indissociáveis: o domínio do código e o uso social da escrita. Entendendo o domínio do código como instrumento em favor da construção de sentidos, através da língua escrita, na interação social e para a generalização do pensamento, particularizaremos, nesta seção, a discussão acerca desse mesmo domínio, não o concebendo, fique claro, como justificável por si mesmo, mas como instrumental cujo desenvolvimento coloca-se à disposição do uso social da escrita.

Assim, abordaremos, nesta seção, a **capacidade** de leitura de que trata Morais (1996), entendida como “aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler [e ao escrever] e que é específica da atividade de leitura [e de escrita], ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades” (p.112). Discutir **capacidade** significa que focalizaremos o processo de associação entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas, destacando, ainda, a instância da sílaba.

A LÍNGUA ESCRITA COMO UMA TENTATIVA DE REPRESENTAÇÃO DA FALA

A língua escrita é uma tentativa de representação da língua falada (já discutimos isso no capítulo VIII do Caderno de Linguagem 1c), o que significa que as palavras, na escrita, tentam representar as palavras na língua falada, e isso somente é possível porque as letras que compõem as palavras escritas procuram simbolizar os sons que compõem as palavras faladas. Trata-se de uma “tentativa” porque a escrita não consegue ser uma representação exata da fala, por vários motivos, entre os quais as diferenças existentes entre os falares registrados em uma mesma língua – a variação lingüística (assunto do capítulo VI do Caderno 1c de Linguagem, que você já estudou) e a tendência à simplificação, na fala, de estruturas “artificiais” da escrita.

Explicamos isso melhor. Em relação à variação lingüística, recebemos, em nossas turmas de alunos, crianças cuja fala revela diferenças formais significativas, mas que não impedem a mútua compreensão – há quem diga, por exemplo, “três” e há quem diga “treix”; há quem diga “menino” e há quem diga “mininu”. Já no que se refere à simplificação de estruturas “artificiais” na escrita, a maioria das pessoas diz “peneu” ou “pineu”, assim como há quem diga “poblema” ou “pobrema”. Todas essas manifestações de fala, devidamente contextualizadas, são perfeitamente aceitáveis e, como já estudamos em Linguagem, não há como classificar quaisquer delas como “erro”.

A língua escrita, no entanto, não pode traduzir todas essas variedades de fala; é necessário que haja uma forma única para escrever “três”, “menino”, “pneu” e “problema”, para citar apenas alguns exemplos, independentemente de como cada pessoa realiza essas palavras na fala, porque, do contrário, a escrita seria ainda mais complexa do que é, além do que seria impossível representar todas as incontáveis formas de fala de uma mesma língua. Com escreve Scliar-Cabral (2003, p. 28), “apesar de o sistema alfabético do Brasil ser o mesmo para todo o território, a conversão para os sons que uma ou mais letras representam não é a mesma para todos os indivíduos, isso porque eles não falam do mesmo jeito”. E segue a estudiosa, registrando:

Para a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, o professor deverá

estar atento às realizações de seus alunos, pois os valores das letras (grafemas) não serão os mesmos para todos: se uma criança de Florianópolis diz “si tu kék” [se tu queres], o professor terá de explicar pacientemente que nós não escrevemos como falamos (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 30 – exemplo adaptado).

A consciência do alfabetizador acerca dessas questões é de fundamental importância por várias razões, entre as quais está o conhecimento de que a escrita tenta representar um tipo específico de fala: a fala das elites escolarizadas. Assim, parece certo que as crianças que vêm de regiões geográficas que não têm o prestígio das metrópoles grafocêntricas ou que vêm de estratos socioeconomicamente marginalizados falam de modo diferente do modo como falam as elites escolarizadas; assim, terão maiores dificuldades para se apropriar da língua escrita porque a representação da escrita é muito diferente de seu modo de falar.

Vamos exemplificar isso...É muito provável que uma criança de classe média, filha de pais escolarizados, fale “problema”, por exemplo; mas é pouco provável que uma criança vinda de favela e filha de pais analfabetos fale desse mesmo modo – é bastante possível que, na fala desta última criança, a forma em uso seja “pobrema”. Desse modo, aprender a forma escrita de “problema” será mais fácil para a criança de família escolarizada de classe média, porque a forma escrita é muito próxima da forma falada; já para a criança de família não-escolarizada de favela, esse aprendizado será mais difícil, dadas as diferenças entre fala e escrita.

O que estamos “querendo dizer” a você é que o alfabetizador precisa conhecer as aproximações e os distanciamentos entre a escrita padrão e a fala das crianças do grupo social em que está inserida a escola em que atua esse mesmo alfabetizador, a fim de compreender que, não raro, dificuldades no processo de apropriação da língua escrita podem estar associadas a diferenças significativas existentes entre a **fala** das crianças e a escrita padrão. Entender fenômenos dessa natureza é de suma importância para poder mediar, de modo apropriado, a relação das crianças com a escrita.

O CONTÍNUO DA FALA E A NATUREZA ALFABÉTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O português é uma língua alfabética, e isso significa que o ponto de convergência entre a fala e a escrita dá-se no plano dos **grafemas** e dos **fonemas**, o que constitui uma dificuldade expressiva para as crianças, uma vez que exige consciência acerca das unidades mínimas da fala, processo bastante difícil. Vamos entender por quê...

Quando falamos, articulamos sons; sendo mais precisos, produzimos fonemas. Para dizer “casa”, por exemplo, precisamos articular quatro fonemas: /k/, /a/, /z/, /a/. Essa articulação, no entanto, não se dá de forma isolada: quando articulamos o /k/, nosso trato vocal (boca, língua, dentes etc., tudo que usamos para produzir os fonemas) prepara-se para articular o outro fonema, o /a/; ao articular o /a/, o trato vocal prepara-se para articular o /z/ e assim sucessivamente.

Com isso, queremos “dizer” a você que, ao falarmos, não conseguimos perceber onde exatamente termina um fonema e onde exatamente começa o outro, porque a articulação das palavras e das frases se dá de forma contínua. Vamos à narração de um caso, que, como exemplo, possivelmente seja bastante esclarecedor: a professora discutia com as crianças sobre os medos que cada qual tinha. Uma criança, então, levantou a mão e disse “Eu tenho medo do malamém, professora!” A professora, ouvindo isso, perguntou o que era o “malamém”, diante do que a criança respondeu que a mãe, todas as noites antes de dormir, rezava uma oração que dizia “livrai-nos do malamém”. Como você já deve ter percebido, trata-se da oração do Pai Nosso da religião católica, em cujo final está a frase “Livrai-nos do mal, amém!”. A criança, com essa fala, evidenciou a dificuldade de tomar as duas palavras finais como distintas, unindo a construção em um todo **contínuo** que virou o “malamém”.

Esse é apenas um exemplo de como as crianças têm dificuldades de perceber os limites das palavras na fala. Se você pensar sobre isso, observará que seus alunos, na escrita, unem, muitas vezes, pronomes, ou outras categorias de palavras átonas, com as palavras que os seguem (perdeuse/ denovo/ pravocê) ou unem palavras entre si (bomdia). Esse comportamento traduz a dificuldade das crianças para perceber os limites entre o que entendemos por “palavras”; afinal, nosso conceito de palavra, com base na linguagem escrita,

Para um maior aprofundamento acerca das diferenças de fala, sugerimos que você retome o capítulo VI do Caderno de Linguagem 1c.

Aqui, vamos priorizar o uso das expressões grafemas e fonemas, evitando, sempre que possível, as expressões **letras** e **sons**, porque, no caso dos dígrafos (nh, lh, ss, rr...), um grafema é formado por mais de uma letra e, em se tratando de sons, sabemos que nem todos os sons são sons da fala – arrastar um móvel, por exemplo, produz um som, e esse som não é um fonema. Assim, em nome do rigor do texto, convidamos você a se habituar com as expressões grafemas e fonemas.

decorre dos espaços em branco existentes entre os diferentes termos que usamos – para nós, uma palavra, na língua escrita, é o que está separado, no texto, por espaços em branco de um lado e de outro. Na língua oral, o conceito de palavra é mais complexo, mas não vamos particularizar essa discussão aqui.

Unir palavras na escrita é um comportamento das crianças que não acontece gratuitamente. Elas fazem isso porque, na verdade, ao falarmos, as palavras ficam, de certo modo, unidas entre si, em uma espécie de blocos, algo como “Ozolhuzazuis dOlavo...” (Os olhos azuis do Olavo...) Os blocos saem em fluxos de voz contínuos, uns unidos aos outros. Separar isso na escrita é uma dificuldade para a criança, porque se trata de uma separação “artificial”. Scliar-Cabral (2003, p. 39) escreve:

A utilização dos sistemas alfabéticos se, por um lado, representa uma grande economia, por outro lado, constitui uma grande dificuldade quando o indivíduo vai se alfabetizar, porque ele percebe a sua fala como um contínuo. [...] A dificuldade maior está em compreender que uma ou mais letras não se referem a uma sílaba (a não ser quando ela é constituída de uma só vogal) e sim a uma unidade menor.

Scliar-Cabral chama a atenção para a segmentação da escrita (separação em unidades mínimas – grafemas – que tentam representar outras unidades mínimas - fonemas), segmentação que não é perceptível na fala, isso quer dizer que não escrevemos da mesma forma como falamos. Segue a autora (2003, p. 39 e 40):

A noção de recorte ou de segmentação é fundamental na iniciação aos sistemas alfabéticos: é preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo [...] vai ser dividido em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é possível falar em fonemas para crianças pequenas) que são representados por uma ou duas letras.

Assim, como alfabetizadores, precisamos facultar à criança tornar-se consciente acerca dessa segmentação de que trata Scliar-Cabral. Se, ao falarmos, as palavras saem “grudadas” umas nas outras, ao escrevermos, precisamos separá-las, compreendendo,

ainda, que cada palavra é formada por unidades menores, as sílabas, as quais, por sua vez, constituem-se de unidades ainda menores, os fonemas na fala e os grafemas na escrita.

Compreender que, ao escrevermos, compomos grafemas entre si para formar palavras, palavras entre si para formar frases e frases entre si para formar textos (e, ao lermos, fazemos o percurso oposto) é crucial para entendermos o funcionamento da língua escrita - e mais, o funcionamento de uma língua escrita alfabética. Alfabetizar, em sentido estrito, é promover o aprendizado de um sistema alfabético, ou seja, dominar o código.

Assim, se objetivamos que as crianças usem a língua escrita como veículo para construção de sentidos em sua interação social, é necessário que lhes facultemos o domínio do sistema alfabético, isto é, é necessário que as crianças tornem-se conscientes acerca da existência da palavra, da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas (e vice-versa).

AS RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS E ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS EM NOSSA LÍNGUA ALFABÉTICA

Uma língua é alfabética quando o “cruzamento” entre a fala e a escrita se dá nas relações entre fonemas e grafemas (e vice-versa). É o caso do português. Conhecer como essas relações se estabelecem é dever de um alfabetizador, sob pena de se tornar mediador de um processo cuja constituição desconhece. Assim, cabe a você nos acompanhar com atenção neste estudo. Vamos lá?

Relações entre grafemas e fonemas acontecem no processo de **leitura**, porque, ao ler, procuramos transformar letras em sons. Já no processo de **escrita**, são estabelecidas relações inversas, ou seja, entre fonemas e grafemas, porque, ao escrever, procuramos transformar sons em letras. Você deve estar se perguntando: mas qual é a diferença disso tudo? A diferença é bastante importante se considerarmos que ler é mais fácil do que escrever, porque, ao lermos, encontramos as palavras “prontas”, ao passo que, ao escrever, temos de formar essas mesmas palavras.

Vale lembrar, aqui, que, no caso dos dígrafos, temos duas letras representando um único fonema, ou seja, os dígrafos constituem um grafema que representa um fonema, como no caso de **rr** em “carro”, **ss** em “massa”, **nh** em “ninho”, **lh** em “milho” etc.

Pense conosco: se você vir a palavra “exceção” escrita, poderá lê-la sem hesitar, mas se alguém pedir a você que a escreva, é muito provável que você tenha de pensar como fazer isso, não é verdade? Imagine uma criança lendo palavras como “chácara” e “xícara” – se estiver alfabetizada, não terá problemas na leitura, mas, mesmo estando alfabetizada, provavelmente hesitará ao ter de escrever palavras como essas, afinal trata-se de escolher entre dois grafemas diferentes para representar um mesmo fonema.

Com isso, queremos “dizer” a você que ler (processo que implica relacionar grafemas a fonemas) é mais fácil que escrever (processo que implica relacionar fonemas a grafemas) porque, ao escrever, temos de fazer escolhas acerca de quais grafemas vamos utilizar para representar os fonemas. Quando lemos, o autor do texto já fez tais escolhas para nós. Como alfabetizadores, precisamos ter consciência acerca dessas diferenças, a fim de assumirmos nossa função de mediadores com competência teórico-técnica. Passemos, agora, a discutir essas relações, ainda que com brevidade.

A LEITURA E AS RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS

Ao mediar o processo de apropriação da língua escrita, precisamos saber que existem grafemas que correspondem sempre aos mesmos fonemas. Os grafemas **p, b, t, d, f, v, ss, ç, j, rr** são exemplos de grafemas que sempre representam os mesmos fonemas. Quando, na leitura, encontramos esses grafemas, não temos nenhuma dificuldade em saber que fonemas estão representando, porque tais relações não dependem do lugar em que esses grafemas aparecem nas palavras, ou seja, são relações estáveis.

Há, porém, grafemas que, para serem associados a fonemas, dependem dos grafemas que vêm antes ou depois deles mesmos. É o caso, por exemplo, de **s** (em **sala**, o **s** representa um fonema diferente do fonema que representa em **casa**, por exemplo); é o caso também de **l** (em **mal**, o **l** representa um fonema diferente do fonema que representa em **mala**) e de **r** (em **caro**, o **r** representa um fonema diferente do fonema que representa em **rato**), entre outros casos. Ao lermos, para saber como vamos pronunciar esses grafemas, precisamos observar o lugar onde eles estão. Você conhece a frase clássica “o **s** no meio de vogais tem som de **z**”, não é verdade? Pois é, esse é o caso

típico de saber o fonema que o grafema representa a partir da observação do contexto onde esse grafema está, na palavra.

A ESCRITA E AS RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS

Quando vamos escrever, defrontamo-nos com fonemas que serão sempre representados pelo mesmo grafema. Os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ serão sempre representados pelos grafemas **p, b, t, d, f, v** respectivamente. Isso significa que, quando vamos escrever, não precisamos pensar muito ao representarmos esses sons, afinal cada qual sempre terá o “seu” grafema próprio.

Isso, porém, não acontece com outros fonemas, que não “são tão fiéis” a um mesmo grafema. Dentre os casos normalmente tidos como mais difíceis, está o fonema /s/, que pode ser representado por diferentes grafemas (**s**= sapo; **c**= cipó; **z**= giz; **ç**= aço; **ss**= osso; **sc**= nascer; **x**= máximo; **xc**= excelente, para citar os mais importantes). Ao escrever, a associação desse fonema aos grafemas que o representam exige maior esforço das crianças do que para ler os grafemas que representam esse fonema em palavras escritas.

Como você viu, existem relações estáveis entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas, assim como existem relações que estão na dependência do lugar em que os grafemas aparecem nas palavras, sem mencionar o caso do **x**, que envolve relações com determinados fonemas (máximo; xícara e fixo) as quais não podemos prever. Isso significa que, para as crianças, dominar algumas dessas relações – as estáveis – é mais fácil do que dominar outras delas – as dependentes de contexto. Você, como alfabetizador, precisa estar atento para isso quando encaminha seu trabalho, o que não implica ensinar primeiro os grafemas cuja relação com os fonemas é estável, para, somente ao final do processo, ensinar os demais grafemas (as chamadas dificuldades ortográficas). Você, desde o início do processo, estará expondo a criança a todo tipo de relações, afinal estará trabalhando com a textualidade, como veremos na próxima seção. Para fazer isso com competência, porém, você precisa estar seguro a respeito da forma como as letras se relacionam aos sons da fala.

É claro que essas relações entre grafemas e fonemas (leitura) e entre fonemas e grafemas (escrita) não se limitam a essas breves

considerações feitas aqui. Há toda uma particularização sobre cada grafema e cada fonema em especial, que você deveria conhecer como alfabetizador, mas que se torna inviável registrarmos aqui porque demandaria um Caderno Pedagógico somente para tal. Limitamos a mostrar a você que ora essas relações são estáveis, ora são dependentes do lugar que os grafemas ocupam nas palavras e que estabelecer essas relações na leitura é mais fácil do que o fazer na escrita.

Assim, sugerimos a você, que já atua em classe de alfabetização ou que venha a atuar, a leitura de uma das obras a seguir registradas, porque é fundamental que você aprofunde seus conhecimentos sobre as relações discutidas nesta subseção, afinal é nesse âmbito que se estrutura uma língua alfabética como o português. Eis as obras...

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

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático da alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

A ordem em que colocamos as obras corresponde ao grau de dificuldade da leitura. O livro de Miriam Lemle é mais acessível para quem está iniciando um estudo dessa natureza. Já o livro de Faraco é mais detalhado e, finalmente, o livro de Scliar-Cabral exige um leitor já inserido nessas discussões. Não colocamos o ano das duas primeiras obras porque elas foram reeditadas muitas vezes.

Insistimos que você faça um estudo mais aprofundado sobre essas relações a fim de que possa compreender por que as crianças aprendem com mais facilidade a usar alguns grafemas do que a usar outros deles e por que, em geral, revelam maiores dificuldades para lidar com a escrita do que para lidar com a leitura. Você, ao aprofundar seu estudo sobre essas questões, poderá entender melhor o tipo de dificuldades que seus alunos apresentam no processo de domínio do código alfabético.

Agora, passemos a uma breve discussão acerca da sílaba e, ainda que a consciência sobre a existência da sílaba seja anterior à

consciência sobre a existência do fonema e do grafema, optamos por colocá-la depois da discussão sobre grafemas e fonemas, porque julgamos o conhecimento sobre as relações entre grafemas e fonemas crucial para o alfabetizador.

A SÍLABA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO

Discutimos, na subseção anterior, acerca da importância de, como alfabetizadores, entendermos que, em uma língua alfabética como o português, o “cruzamento” entre a fala e a escrita acontece no plano da relação grafema X fonema (e vice-versa). Precisamos, no entanto, entender, também, que uma criança, à medida que se alfabetiza, torna-se consciente a respeito das diferentes instâncias que constituem a linguagem falada e escrita. Uma criança, por exemplo, toma consciência do que é **palavra**, para, depois, tomar consciência de que a palavra é formada por **sílabas** e, finalmente, entender que a sílaba é formada por **fonemas** (na fala) e por **grafemas** (na escrita).

Atualmente, é comum nos defrontarmos com discursos educacionais contrários ao trabalho com a sílaba no processo de alfabetização, sem falar nos discursos contrários ao trabalho com as relações entre grafemas e fonemas. Reconhecemos, é certo, que o domínio dessas questões não é o objetivo do processo de alfabetização, mas estamos seguros de que, sem esse domínio, não poderemos atingir o verdadeiro objetivo da alfabetização, que é a construção de sentidos através da língua escrita e o uso da escrita na interação social. Assim, devemos evitar a adoção de posturas que, para criticar os métodos tradicionais de alfabetização, terminam por negar a necessidade de domínio do código alfabético no processo de alfabetização.

Questionar a validade dos métodos sintéticos de alfabetização, tidos como tradicionais, não significa negar o sentido estrito da alfabetização, porque isso implica negar o caráter alfabético da língua. É fundamental que a criança domine o código alfabético (tenha consciência a respeito da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas) para que possa usar esse mesmo código com vistas a fazer uso social da

escrita, propósito maior de empreender um processo de alfabetização.

Assim, é preciso que nós, alfabetizadores, conheçamos a importância do domínio da instância da sílaba para que nossos alunos se alfabetizem. Isso decorre do fato de a sílaba ser uma unidade de linguagem em uso. Quantas vezes usamos a sílaba para veicular sentidos? Quando você olha para seus alunos e diz: “si...lên...cio!”, de modo pausado e com ênfase, está veiculando sentidos através dessa escansão silábica da palavra. Trata-se de um recurso muito comum em diferentes situações de interação social.

Como se isso não bastasse, a sílaba, no português, tem sempre uma vogal, que traz consigo o pico da energia acústica – é a vogal que torna a sílaba “mais audível”, assim, a criança percebe com mais facilidade os limites das sílabas do que os limites dos fonemas e dos grafemas. Exercitar o domínio da sílaba é de fundamental importância no processo de alfabetização. Isso, porém, não significa limitar-se ao “ba-be-bi-bo-bu” mecânico. Podemos exercitar o domínio das unidades silábicas usando recursos criativos e lúdicos, tais como a poesia, as cruzadas, a música, os acrósticos silábicos, enfim, inserindo atividades de cunho silábico em “contextos textuais” significativos.

Nessa discussão, precisamos considerar que as sílabas, em português, têm várias formas de se constituir, no entanto a constituição CV (consoante + vogal) é a mais fácil para a criança, por isso ela revela dificuldades para lidar com os encontros consonantais (CCV – **pr**ato, por exemplo) e com sílabas mais complexas como o padrão CVC (**per**de, por exemplo) – nesses casos, lidar com o **r**, o **l**, o **s**, o **m** ou o **n** que ficam “pendurados” na vogal exige exercitação. Sobre isso, observe como seus alunos, na translineação (passar de uma linha para a outra), ficam em dúvida com relação a onde colocarão a consoante, ou seja, devem separar “**pe-r**de” ou “**per-de**”, “**ca-mpo**” ou “**cam-po**”? Por trás de dúvidas como essas está o não-domínio da noção de sílaba em todas as suas diferentes configurações (ora CV – **pa**-to; ora CCV – **pra**-to; ora CVC - **par**-to; ora CVCC – **pers**-pec-ti-va etc.)

Essas são algumas questões cujo conhecimento é fundamental para que nós, alfabetizadores, possamos desencadear com competência teórica o processo de alfabetização de nossos alunos, na condição de mediadores desse mesmo processo. Compreender a importância do domínio do código alfabético (o que envolve o trabalho com a sílaba e com as relações entre grafemas e fonemas)

como instrumento para o uso social da escrita é condição para uma prática pedagógica conseqüente nesse campo. Fundamental, do mesmo modo, é compreender que esse domínio tem caráter **instrumental**, isto é, está a serviço do uso social da escrita. Dominar o código em si mesmo **não é o objetivo do processo de alfabetização**.

Atividade 5 - Alfabetização em sentido estrito

a) Explique em que consiste o domínio do código alfabético.

b) Justifique a afirmação “o domínio do código alfabético é instrumento para o uso social da língua escrita”.

c) Em se tratando das relações entre grafemas e fonemas e das relações entre fonemas e grafemas, explique a diferença entre relações estáveis e relações dependentes de lugar em que os grafemas ou os fonemas aparecem nas palavras.

d) No que diz respeito à sílaba, justifique a importância do foco na sílaba no processo de alfabetização.

e) Compreender alfabetização em sentido estrito não significa optar por processos sintéticos de alfabetização. Explique essa afirmação.

Comentário

Questão a – Nessa resposta, você deve ter pontuado que dominar o código alfabético implica entender que a convergência entre a língua oral e a língua escrita se dá no âmbito das relações entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas.

Questão b - Nessa resposta, você deve ter pontuado que as razões para dominar as relações entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas é a possibilidade de valer-se de tais relações para construir sentidos, usando socialmente a língua escrita. O domínio do código alfabético não se justifica por si só.

Questão c – Nessa resposta, você deve ter pontuado que as relações estáveis são aquelas em que um fonema é representado sempre por um mesmo grafema (/p/ é sempre representado pela letra p); e um grafema presta-se para representar um só fonema e nenhum outro mais (a letra b sempre representa /b/). No que tange às relações dependentes do lugar que grafemas e fonemas ocupam nas palavras, você deve ter registrado que há fonemas que se valem de mais de um grafema para sua representação (o caso de /s/, por exemplo) e, por outro lado, há grafemas que representam mais de um fonema (o caso da letra c, por exemplo) – tais relações dependem do local onde grafemas e fonemas se encontram nas palavras.

Questão d – Nessa resposta, você deve ter pontuado que a noção de sílaba é fundamental em uma língua alfabética, porque a sílaba é uma unidade de uso na língua, e o fato de ter sempre uma vogal nuclear permite que a sílaba seja mais facilmente identificada do que o fonema.

Questão e – Nessa resposta, você deve ter pontuado que compreender a dimensão silábica e fônica do processo de alfabetização não significa lançar mão de métodos sintéticos tradicionais de alfabetização, pelo contrário, significa entender o domínio do código como instrumento para a textualização, para o uso social da escrita.



RELEMBRANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo que acabamos de estudar, discutimos três grandes questões, cada qual particularizada em uma seção distinta. Na primeira seção, procuramos “conversar” com você sobre o universo da linguagem humana, destacando que a língua escrita é parte desse universo e, como tal, presta-se para o intercâmbio social e para a generalização do pensamento, funções da linguagem segundo Vygotsky. Tratamos, ainda, das duas faces indissociáveis do aprendizado da escrita: a construção de sentidos e o domínio do código alfabético.

Na segunda seção, “conversamos” com você sobre a necessidade de dar um encaminhamento textual ao processo de apropriação da língua escrita pela criança, priorizando a construção dos sentidos e o uso social da escrita e entendendo o domínio do código como instrumento necessário para esse mesmo uso. Abordamos princípios metodológicos objetivando discutir a importância de desencadear o trabalho com a alfabetização a partir de textos e, posteriormente, particularizar a palavra, a sílaba e as relações entre letras e sons.

Finalmente, na última seção, “conversamos” sobre detalhes importantes relativos ao domínio do código alfabético, com vistas a apontar a você alguns caminhos para aprofundar conhecimentos a respeito dessa importante questão em se tratando do processo de alfabetização em uma língua alfabética.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

“[...] a criança que ainda não se alfabetizou,
mas já folheia livros, finge lê-los,
brinca de escrever, ouve histórias
que lhe são lidas, está rodeada
de material escrito e percebe seu uso e função,
essa criança é ainda analfabeta,
porque não aprendeu a ler e a escrever,
mas já é [...]letrada”
(SOARES,2001, p.24).

Objetivo geral

Identificar na concepção de “letramento” a base conceitual para o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO FICA A ALFABETIZAÇÃO NESSA HABILITAÇÃO?

Seção 1

Objetivo específico:

- ☞ identificar letramento como fundamento do trabalho com escrita na Educação Infantil.

É usando a língua [...] enquanto instrumento de comunicação que a criança a descobre enquanto sistema.”
(REGO,2002, p.105).

Uma disciplina de **Alfabetização** inserida no currículo de um Curso de Pedagogia que tem uma habilitação em Educação Infantil. Que razões justificam essa inserção em se tratando especificamente da Educação Infantil? Por que a instrumentalização profissional do educador infantil requer uma discussão dessa natureza? Por quais caminhos enveredar quando se trata de focalizar a alfabetização no âmbito da Educação Infantil? Refletir acerca dessas questões é o propósito que justifica este capítulo, especificamente em se tratando da habilitação em Educação Infantil, já que, no capítulo anterior, focalizamos o processo metodológico respectivo à alfabetização em Séries Iniciais.

Você, aluno de Pedagogia na modalidade a distância que talvez opte pela habilitação em Educação Infantil, estudará, nas disciplinas atinentes ao universo estrito dessa habilitação, a transformação por que passou a Educação Infantil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, do mesmo modo como discutirá os documentos legais que promoveram mudanças expressivas no atendimento educacional a crianças de zero a seis anos. Tais documentos dão conta de que a criança inserida no universo da Educação Infantil, hoje, é concebida como um sujeito de direitos e que às

educação das crianças nesse nível educacional. Importa que, paralelamente a isso, consideremos que a Educação Infantil não conta com um currículo constituído nos moldes como se verifica no ensino Fundamental e Médio, o que propositadamente destitui a Educação Infantil do caráter formal escolarizante que obrigatoriamente configura esses outros níveis de ensino.

Se assim o é, surge como flagrantemente necessária a seguinte discussão: por que estudar uma disciplina de **Alfabetização** nessa habilitação profissional se não há currículos e se não deve haver práticas de natureza escolarizante? Uma resposta a essa questão requer que retomemos com você uma perspectiva contextual no que diz respeito à educação de crianças de zero a seis anos, sobretudo no que tange a crianças na faixa etária entre quatro e seis anos, período em que a língua escrita parece exercer maior fascínio para a criança, ou período em que esse fascínio é visivelmente incentivado pelos adultos.

É fato conhecido a polêmica que se instaurou sobretudo junto a educadores infantis responsabilizados pelo cuidado e pela educação de crianças entre quatro e seis anos de idade: ensinar ou não a essas crianças o domínio do código alfabético? As justificativas para o fazer ou para não o fazer são inúmeras. Quem advoga em favor de ensinar o código alfabético a essas crianças costuma alegar exigências de determinadas escolas, ou de determinados grupos de pais, de que o educador infantil faça esse trabalho. O descontentamento de professores de 1ª série quando recebem crianças que desconhecem em absoluto o código alfabético é outra justificativa apontada por tais educadores, sem mencionar o entendimento de que muitas crianças têm curiosidade por descobrir esse mesmo código. Há, ainda, educadores infantis que associam domínio precoce do código alfabético com proficiência em leitura e em produção textual nos anos futuros de escolarização.

Por outro lado, educadores infantis que se contrapõem a tal ensino do código alfabético costumam justificar seu posicionamento pela compreensão de que promover o domínio desse mesmo código alfabético é prerrogativa do alfabetizador uma vez que existe um momento na escolarização básica previsto para tal e uma vez que a legislação é clara ao desenhar a Educação Infantil sem uma perspectiva de escolarização formal. Tais educadores referem, ainda, a necessidade de respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo e neurofisiológico da criança e suas especificidades – abstrair as complexas relações imbricadas no código de uma língua alfabética requer o desenvolvimento de habilidades específicas, entre as quais habilidades metafonológicas que normalmente se elicitam por volta dos seis ou sete anos de idade – e aceitar isso não é simplesmente defender o conceito desgastado de “prontidão”, mas entender características inegáveis da natureza humana. Há, ainda, educadores que questionam as razões pelas quais uma criança de quatro, cinco ou seis anos necessite dominar esse mesmo código para estabelecer relações interpessoais no meio em que vive, sem mencionar aqueles que entendem ser o período de Educação Infantil um tempo de investimento na

ludicidade, na fantasia, na socialização infantil, nas habilidades motoras, na localização espaço-temporal etc, ou seja, um espaço para outras aptidões que não o domínio efetivo da língua escrita.

Essas são apenas algumas dentre as inúmeras justificativas de que lançam mão educadores que se colocam em cada qual dos pólos. Nosso objetivo não é tomar partido de um lado ou de outro apresentando argumentos contrários ou favoráveis, de modo a alimentar a “fogueira” em que se desenha essa polêmica hoje. Nosso objetivo, no âmbito da disciplina de **Alfabetização**, é apresentar um caminho alternativo com vistas a fazer convergir o que entendemos ser de fato relevante no bojo dessa discussão, ou seja, **a promoção do uso social da escrita por parte da criança, para o que dominar ou não o código alfabético parece não constituir questão central**. Discutir isso implica tratar de **letramento**.

Mas o que é **letramento**? O letramento - diferentemente da alfabetização que implica o aprendizado da língua escrita em seu caráter componencial com vistas a seu uso social - focaliza aspectos sócio-históricos dessa mesma língua escrita, considerando-a como um produto cultural por excelência (TFOUNI, 2002). Concebemos letramento, hoje, como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais (BARTON, 1994). As práticas de letramento envolvem padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar a escrita em eventos de letramento - os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o letramento tem um papel específico; essas atividades podem ter uma certa regularidade (YOUNG, 2003), e vão de processos corriqueiros como contação de histórias infantis, rituais religiosos, compras em supermercado, trocas de correspondência, leitura de jornais e revistas etc. até atividades mais densas como complexas discussões acadêmicas, interlocuções científicas, escritura de ensaios e obras literárias etc., enfim, todo tipo de atividades em que a língua escrita esteja de algum modo presente, quer sendo prevalecte ou não.

O conceito de letramento, assim, envolve o uso social da escrita; ou seja, como as pessoas lidam com a língua escrita em seu dia-a-dia, para que finalidades se valem dessa mesma escrita, afinal eventos e/ou práticas de letramento seriam todas as situações em que está se dando tal uso da língua escrita. “Os estudos sobre letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados” (TFOUNI, 2002, p. 21), uma vez que dizem respeito a todo o tipo de uso que os homens fazem da escrita, tendo ou não passado pela escola. Estudar o letramento demanda, pois, endereçar um olhar sobre a forma de estruturação de uma dada sociedade em um momento histórico específico. Então, em que tipo de sociedade e em que momento histórico específico vivem sobretudo crianças de quatro a seis anos inseridas em instituições de Educação Infantil?

Essas crianças fazem parte de uma sociedade que caracterizamos como **grafocêntrica**, isto é, centrada na língua escrita. Quer vivam em grandes centros urbanos, quer vivam em pequenos municípios do interior do país; quer façam parte de famílias das elites escolarizadas, quer façam parte de famílias desprivilegiadas sob o ponto de vista socioeconômico e educacional, a maioria absoluta das crianças do nosso tempo histórico vivem em sociedades grafocêntricas, em que a língua escrita está em todas as instâncias, ocupando todos os lugares, como mediadora de grande parte das relações humanas, sejam relações simples como o pagamento de uma compra com cheque, sejam relações complexas como a defesa de uma tese de doutoramento.

Então, se as nossas crianças, desde tão pequeninas, estão inseridas em sociedades que não abrem mão do uso social da escrita, devemos ou não alfabetizar essas crianças desde tão tenra idade? A questão, a nosso ver, parece não residir na resposta positiva ou negativa a essa pergunta. A questão de fato relevante parece ser: como facultar a essas crianças um uso efetivo da escrita para atender a suas necessidades de relacionamento social e a suas necessidades de organização do pensamento – funções da linguagem segundo Vygotsky?

Fazer uso social da escrita não implica necessariamente dominar o código alfabético. Entendamos isso melhor. Tfouni (2002) propõe que concebamos o letramento como um contínuo, separando-o do processo de escolarização – que comumente acompanha o processo de alfabetização. Isso implica **distinguir letramento de alfabetização**, afinal existem inúmeros cidadãos – crianças ou adultos – que não são alfabetizados, mas que são letrados, já que fazem uso social da escrita. Tomemos uma dona-de-casa analfabeta, mas plenamente capaz de escolher, no supermercado, os produtos de que necessita para suas atividades domésticas – e o fazer pela distinção dos rótulos. Essa cidadã está protagonizando uma prática de letramento sem ser alfabetizada porque está fazendo uso social da escrita. Crianças antes da idade de escolarização formal fazem isso todo tempo quando apontam para o chocolate ou o refrigerante que desejam, por exemplo. Conhecem a escrita que está nos rótulos, embora não estejam alfabetizadas para ler efetivamente esses rótulos em sua completude – não sabem, por exemplo, que o **o** de **Coca** é o mesmo **o** de **escola** ou de **copo**, mas tomam a escrita **Coca-cola** e dela fazem uso social para atender a suas necessidades em um momento histórico-social específico de suas vidas.

O contínuo do letramento, desse modo, começaria desde o momento em que a criança se coloca diante de situações em que a escrita está presente e lhe é significativa – o que acontece muito cedo em nossa sociedade - e se estenderia indefinidamente pelo tempo de vida dessa criança como cidadã inserida em uma sociedade grafocêntrica e dela participativa – se essa criança vier a ser alfabetizada, letramento e alfabetização encontrarão pontos de convergência, mas não serão jamais sinônimos. Parece-nos evidente que, estando alfabetizado, o cidadão poderá tomar parte de eventos e de práticas

de letramento de complexidade crescente – participar ativamente de uma interlocução científica é participar de um evento de letramento que requer estar alfabetizado para ter acesso às leituras teóricas ali implicadas, enquanto que participar de um ritual religioso não traz consigo obrigatoriamente essa mesma exigência – podemos ouvir liturgias e cantar hinos sacros de memória, lado a lado com quem o faz lendo efetivamente, de modo que, para fazer uso social da escrita não é imprescindível estar alfabetizado. Assim, concluímos que há cidadãos alfabetizados e cidadãos analfabetos, mas é impossível, hoje, dizer que haja cidadãos iletrados, afinal todos participamos de algum evento e/ou prática de letramento em nossas vidas; ou seja, todos somos em alguma medida letrados.

E o que isso tem a ver com a sua futura atividade de Educador Infantil cursando uma disciplina de **Alfabetização**? As relações entre essa discussão e o fato de você estar cursando tal disciplina são fundamentais; diríamos, aliás, que são relações cruciais para a sua formação como educador(a) infantil, afinal, se você está incubido(a) de promover o cuidado e a educação de suas crianças, cabe-lhe criar situações que potencializem a capacidade dessas mesmas crianças de se moverem satisfatoriamente na sociedade grafocêntrica em que estão inseridas, isto é, compete-lhe propor atividades que favoreçam o uso social da escrita por parte dessas crianças.

Especifiquemos melhor particularidades desse uso social da escrita. Sabemos que a escrita surgiu historicamente como resposta a uma necessidade de organização humana com vistas à interação social. Trata-se de uma **representação simbólica** diferente de outras formas de representação, como os desenhos (que são icônicos; ou seja, tentam copiar o real) ou os símbolos (que são uma tentativa de dar concretude a uma idéia abstrata). Os signos da escrita, diferentemente dos desenhos e dos símbolos, constituem-se, nas línguas alfabéticas, da combinação dos grafemas, os quais, por sua vez, tentam representar os fonemas da língua falada. Já estudamos isso em Linguagem I, você deve estar lembrado(a). Com isso não queremos “dizer” que você deva detalhar a interface entre grafemas e fonemas – papel do alfabetizador; estamos querendo tão-somente registrar o entendimento de que cabe ao educador infantil criar situações que facultem à criança a compreensão do caráter simbólico da escrita, que a distingue do desenho e dos símbolos em geral, a exemplo de, por ocasião da leitura de historinhas infantis, solicitar ao grupo que, no livrinho, aponte o que é escrita e o que é desenho. Propor atividades lúdicas que viabilizem essa compreensão é atribuição do educador nesse nível de ensino.

Outra compreensão que devemos facultar à criança na Educação Infantil é a **função organizadora da linguagem escrita**. Quando, por exemplo, fazemos uma visita ao supermercado e observamos, com as crianças, a forma como os produtos estão organizados nas prateleiras e a função da escrita nessa mesma organização, estamos criando situações que permitem a essas crianças

a compreensão da função organizadora da escrita. Propor atividades que viabilizem essa compreensão é tarefa nossa como educadores infantis, assim como o é chamar a atenção das crianças para a função de **planejamento** que desempenha a escrita. Essa visita ao supermercado se for precedida da feitura de uma lista de compras, por exemplo, terá sido planejada através do uso da escrita. Usar a escrita para planejar as nossas ações é um processo que se dá diariamente. Mandamos convites escritos aos pais para que venham assistir a apresentações de nossa classe de Educação Infantil em dias e horas previamente estabelecidos, não é verdade? Agir assim é exemplo de planejar ações usando a escrita.

Fazer registros é outra função social da escrita que merece a atenção dos educadores infantis. Quando fazemos um passeio com nossas crianças e, ao voltarmos, registramos o que aconteceu no percurso realizado, estamos usando a escrita para fins de registro. Chamar a atenção das crianças para essa função é mais uma dentre nossas atribuições no que diz respeito a educar a criança para o uso social da escrita.

Assim, se, ao final do período de Educação Infantil, no que tange à escrita, as crianças estiverem conscientes acerca das finalidades para as quais tal escrita se presta na sociedade, entendendo que se trata de um simbolismo usado para representar a realidade e capaz de organizar essa mesma realidade, capaz de viabilizar o planejamento de ações e capaz de permitir que sejam feitos registros dessas ações, entre outras possibilidades, tais crianças disporão de informações significativas para empreender o curso do ensino fundamental, ingressando em uma classe de alfabetização.

Isso será sensivelmente facilitado se o educador infantil viabilizar a tais crianças, ainda, o conhecimento das letras do alfabeto, sem a preocupação de ensinar a elas como combinar essas letras para formar palavras ou como decodificar combinações para ler palavras. O objetivo é instrumentalizá-las de modo que estejam aptas a reconhecer as letras que são usadas na escrita da sua língua materna, distinguindo-as de desenhos e de outros sinais e símbolos presentes nessa mesma língua. Educar as crianças para lidar com essas letras parece ser de fundamental importância nesse nível de ensino, fazendo-o obviamente em uma perspectiva lúdica e denegando práticas tradicionais de preencher pontilhados e atividades afins, hoje destituídas de uma significação efetiva na prática pedagógica do educador.

Então, instrumentalizar a criança para compreender os diferentes usos sociais da escrita na sociedade requer alfabetização? Parece-nos que o caminho não tem de ser necessariamente esse, porque as crianças interagem com a escrita o tempo todo, mesmo sem conhecer o seu caráter componencial; ou seja, mesmo sem “abrir” as palavrinhas, percebendo os “pedacinhos” de que são constituídas e aprendendo a “combinar esses pedacinhos” com vistas a formar outras palavras. Quando você conta ou lê histórias para suas crianças,

permitindo-lhes que manipulem os livrinhos, está facultando a elas a participação em um importante evento de letramento, sobretudo porque as histórias infantis, além de permitirem a resolução de problemas via catarse (o que você já discutiu na disciplina **Literatura Infantil**), propiciam a construção de categorias de tempo e de espaço graças ao uso da linguagem principalmente em razão da alternância dos tempos verbais e dos recursos adverbiais (o que já discutimos em Linguagem I).

Outras formas de promover a participação das crianças em eventos de letramento são atividades que envolvam o uso social da escrita em qualquer instância significativa no universo infantil, a exemplo da exploração de tiras de quadrinhos ou rótulos, troca de mensagens, organização da sala e das atividades diárias através de recursos de escrita, visitas que permitam o contato com *outdoors*, placas de trânsito, *layouts* de empresas etc., brincadeiras e jogos que usem símbolos escritos em sua organização, apresentações, teatros, músicas que envolvam algum tipo de contato com a escrita, enfim, há um sem-número de atividades que acontecem nos espaços de Educação Infantil e que estão vinculadas com a escrita – até mesmo uma atividade de recorte e colagem envolvendo revistas e jornais pode se constituir em um evento de letramento se as crianças observarem os materiais para cuja construção a escrita se presta e com que finalidade o faz.

Com isso estamos querendo “dizer” a você que, na qualidade de educador(a) infantil, compete-lhe, entre outras atribuições, potencializar a forma como as crianças usam socialmente a escrita a fim de favorecer a elas uma inserção mais harmoniosa e crítica na sociedade grafocêntrica de que fazem parte, e estamos querendo dizer a você que é possível fazer isso sem **alfabetizar** tais crianças, realizando essa empreitada pelo viés do letramento, assumindo-se como leitor e escriba diante das crianças e promovendo a construção de sentidos através da oralidade. Essa atribuição ganha especial significado quando a instituição em que trabalhamos está localizada em comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas, afinal é muito distinto o papel do(a) educador(a) infantil em comunidades nas quais as famílias têm contato com jornais, revistas, livros e materiais escritos em abundância (comunidades essas que, como escreve Kleiman (1995), descrevendo pesquisas internacionais, as crianças entendem que os pais preenchem cheques para pagar contas) do papel do educador que trabalha em comunidades desprivilegiadas (nas quais, como registra Kleiman, a função do cheque é receber o salário ao final do mês).

O caráter distinto do papel do(a) educador(a) infantil nessas diferentes comunidades deve-se ao fato de que, em se tratando de ambientes desprivilegiados socioeconomicamente, é provável que o uso social da escrita por parte das famílias não tenha o nível de complexidade que tem esse mesmo uso em famílias de elites escolarizadas. Tais elites tendem a dispor em abundância

de recursos de leitura porque conferem aos portadores de texto papel fundamental na rotina da casa – o que inclui obras de todo tipo, rótulos em embalagens diversificadas e frequência a eventos de letramento como teatro, cinema e shows musicais, acompanhados dos respectivos materiais escritos que são típicos desses mesmos eventos. Já as famílias socioeconomicamente desprivilegiadas tendem a reduzir a incidência dessas práticas e desses eventos até mesmo no que diz respeito à contação de histórias para os filhos dormirem, afinal o uso mais ou menos intenso da escrita está associado, em última instância, à formação cultural mais ou menos erudita, o que é impossível negar.

Assim, o nosso compromisso como educadores infantis, se inseridos em comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas, redobra-se no sentido de multiplicar o número de situações diversificadas em que a escrita seja usada, de modo a permitir a nossas crianças a compreensão mais vasta possível dos sentidos da língua escrita na sociedade de que eles fazem parte, com vistas a facultar-lhes maiores possibilidades de plena cidadania. Já o educador inserido em comunidades altamente escolarizadas e socioeconomicamente privilegiadas tem o compromisso de dar seqüência a um processo de intensa exposição ao uso social da escrita já iniciado nas famílias.

Desse modo, parece certo que o(a) educador(a) infantil tem a seu encargo uma responsabilidade bastante significativa no que diz respeito ao trato com a escrita, responsabilidade suficiente para inviabilizar uma preocupação efetiva em promover a alfabetização de suas crianças, afinal, se o(a) educador(a) infantil assumir de fato o papel que lhe cabe nesse processo de potencializar o uso social da escrita seguramente não disporá de tempo para dar conta da função de alfabetizador – o que é plenamente dispensável, uma vez que haverá, no mínimo, um ano letivo à frente para o trato específico do domínio do código, domínio que, todos sabemos, estender-se-á pelas quatro séries iniciais para se consolidar.

Ao educador infantil, no entanto, compete conhecer como se dá o processo de alfabetização, a fim de poder mensurar em que medida está levando a termo a sua atividade e em que medida está entrando no território do alfabetizador propriamente dito – saber como acontece esse processo de alfabetização propriamente dito é dever do educador infantil, mesmo que isso fuja à sua atribuição

mesma alfabetização em práticas e eventos de maior complexidade. E trabalhar com o letramento que antecede a alfabetização significa promover o uso social da escrita sem a preocupação com o domínio do código. A criança canta e dança as músicas de que gosta olhando a capa do CD? A criança ressignifica a história infantil que contamos a ela olhando o livrinho? A criança escolhe o biscoito de que gosta olhando o rótulo? Se o faz, está fazendo uso social da escrita sem a preocupação em saber que/quantas/quais letrinhas estão ali compondo a música do CD, as frases da historinha infantil e o nome do biscoito no rótulo.

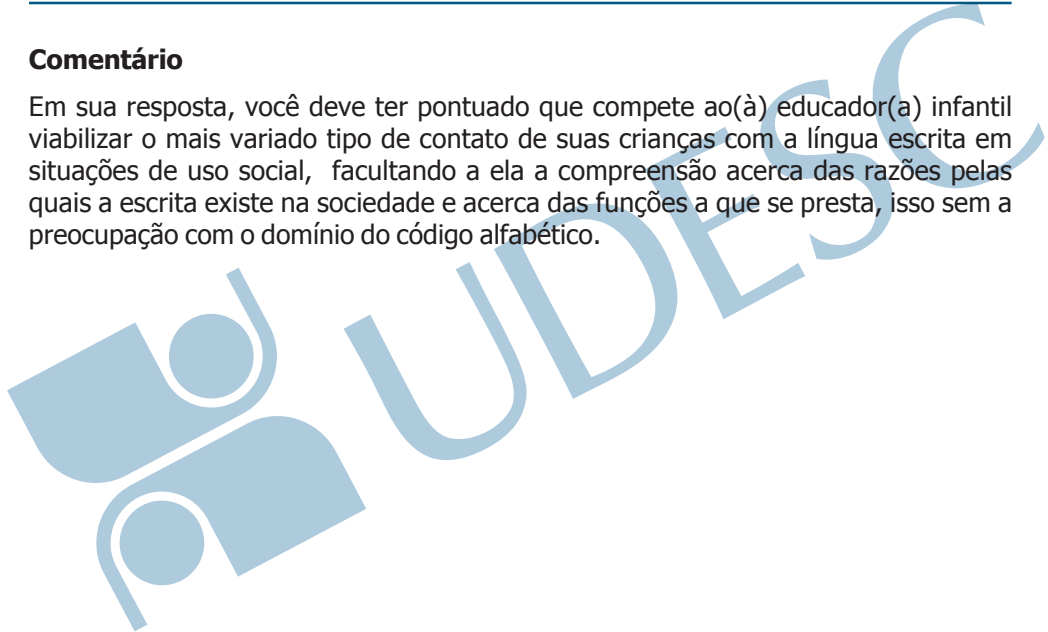
Mas e se a criança aos poucos for “descobrir” o princípio alfabético subjacente às “leituras” que faz desses materiais? Se o fizer, não há por que a repreender nem tampouco há razões para fazer alvoroços que “exijam” das demais crianças o mesmo comportamento. Afinal, se concebemos o processo de escolarização sob um olhar sociointeracionista vygotskyano, somos partidários dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Potencial, o que nos fará compreender que as crianças são singulares e cada uma responde de modo diverso à nossa mediação como educadores. Assim, cabe-nos dar atenção diferenciada a cada qual de nossas crianças e, se um deles sair da instituição de Educação Infantil já alfabetizado graças a inferências que fez a partir de nossa mediação ou graças ao conhecimento que construiu na interação com amigos, familiares, irmãos em fase de alfabetização, cabe-nos contribuir para que essa criança consolide o seu conhecimento sobre o código alfabético, o que não significa ter o domínio do código como propósito de nossa ação em classe de Educação Infantil, ou seja, ter esse domínio como meta para todas crianças.

A legislação e os estudos sobre o desenvolvimento infantil são pródigos em dar conta de nosso papel como educadores infantis e, dentre as atribuições desse papel, seguramente não está alfabetizar as crianças – já que existem séries específicas para tal; isso não impede, porém, que atentemos para a ZDR e ZDP de crianças que demandam nossa mediação para consolidarem um conhecimento sobre o código alfabético que estão construindo a partir da interação social que estabelecem também em outros espaços. Há evidentes diferenças entre 1) promover o domínio do código de modo intencional e 2) servir de mediador eventual para esse domínio em casos específicos. Entender essas diferenças requer o bom senso do educador infantil, a fim de que possa cumprir de fato a função que lhe cabe na otimização do uso social da escrita que suas crianças levam a efeito na sociedade em que vivem.

Atividade 6 - Descreva qual o papel do(a) educador(a) infantil no que se refere ao trabalho com a língua escrita.

Comentário

Em sua resposta, você deve ter pontuado que compete ao(a) educador(a) infantil viabilizar o mais variado tipo de contato de suas crianças com a língua escrita em situações de uso social, facultando a ela a compreensão acerca das razões pelas quais a escrita existe na sociedade e acerca das funções a que se presta, isso sem a preocupação com o domínio do código alfabético.





RELEMBRANDO O CAPÍTULO

Neste quarto capítulo, discutimos as razões pelas quais existe uma disciplina de Alfabetização em um Curso como o nosso, que contempla também a habilitação em Educação Infantil. Nesse sentido, tratamos do aporte conceitual que deve sustentar o trabalho com a escrita na Educação Infantil, referindo o letramento como viés através do qual devemos mediar a nossa ação educacional nesse nível de ensino.

Tratamos, também neste capítulo, das diferenças entre alfabetização e letramento e focalizamos posicionamentos em relação à discussão acerca de alfabetizar ou não as crianças na Educação Infantil. Com relação a essa questão, registramos que não se trata de, preliminarmente, definir se o domínio do código dar-se-á ou não nesse nível; trata-se, isso sim, de verificar a Zona de Desenvolvimento Real das crianças e analisar em que medida existe a demanda por uma mediação nossa no sentido de informar sobre o código alfabético. O que tentamos deixar claro, porém, é que o domínio do código não pode ser o objetivo da Educação Infantil, cujas especificidades impedem o desenvolvimento de uma educação escolarizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro aluno!

A equipe que elaborou este caderno pedagógico espera ter tornado clara para você a imensa responsabilidade daqueles que lidam com a alfabetização, sobretudo pela importância social das práticas de leitura e escrita a que todos os homens estão submetidos na sociedade contemporânea.

Por outro lado, foi nossa intenção discutir com você o processo de desenvolvimento das representações gráficas do mundo, criadas pelos homens ao longo de sua história, cujo objetivo principal era subsidiar determinadas necessidades sociais postas em momentos específicos das diversas civilizações, tais como notas de compra e venda, leis, tradições etc.

Procuramos, também, aprofundar o debate já iniciado nos Cadernos de Psicologia e de Linguagem a respeito das perspectivas teóricas com relação ao processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com relação aos encaminhamentos metodológicos para a alfabetização, enfatizando, principalmente, as contribuições da perspectiva histórico-cultural, tendo em vista a importância que reserva à aprendizagem e considerando o professor agente privilegiado no desenvolvimento da criança.

E para que este Caderno Pedagógico viesse ao encontro das necessidades daqueles que lidam com a alfabetização ou mesmo para compreensão da proposta de trabalho defendida aqui, advogamos que o texto, como unidade de sentido seja o ponto de partida da prática alfabetizadora, buscando, com isso, cultivar uma metodologia que privilegie o sentido das informações veiculadas pela escrita, sem descuidar do contexto e dos elementos sintáticos presentes no texto.

Um abraço e até breve !

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do texto escrito? In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. E ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.135-142.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARTON, D. (1994). **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1993.

CARMONA GUTIEREZ, Arsênio. **A linguagem segundo a teoria sócio-histórica**. Florianópolis: UDESC, 2002, mimeo.

CONTINI JÚNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. E ed. São Paulo: Pontes, 2002, p. 53-104.

De LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Prefácio. In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. 3 ed. Campinas SP: Pontes, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAS, Maria T. Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Lúcia Regina, SCHAFASCHEK, Rosicler. **Alfabetização**. IN. Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná. S.E.E. Curitiba. PR. 1992

KOHL DE OLIVEIRA, Martha. **Vygostky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensino e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ucitec, 1996.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções da criança quanto a atributos, funções e conteúdos. In: KATO, Mary (org.) **A concepção da escrita pela criança**. E ed. São Paulo: Pontes, 2002, p. 15-54.

REGO, Lúcia Browne. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas**. In: KATO, Mary A.(org.) **A concepção da escrita pela criança**. 3 ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SMITH, F. **Understanding reading**. 2 ed. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, LEDA Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 4 ed. São Paulo:Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola:** gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. Tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

