

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Susana Soares Tozetto*

Resumo: O presente artigo discute questões relacionadas ao processo de alfabetização, percebido sob a perspectiva do letramento. Evidenciamos questões gerais da assim chamada alfabetização tradicional e da concepção interacionista de alfabetização, também tratando de alguns aspectos sobre o letramento. Realizamos uma abordagem, a partir de investigação de cunho qualitativo, realizada no contexto do desenvolvimento de um projeto extensionista de formação de professores alfabetizadores, sobre como pode ocorrer o processo de alfabetização na escola e apresentamos propostas para esse trabalho. A concepção de alfabetização aqui defendida refere-se a um processo amplo que envolve todos os aspectos do desenvolvimento da criança, levando-se em conta a sua história social de vida e, portanto, fazendo uso dessa história para alfabetizar.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; aprendizagem.

REVENDO A ALFABETIZAÇÃO

■ **A** sociedade muitas vezes não se dá conta da real importância e complexidade da escrita, pois ela integrou-se ao nosso cotidiano de uma forma que não a percebemos como um fator isolado. Entretanto, não há como imaginar o mundo sem as letras e sem os números, embora a escrita não seja tão antiga. Sabe-se que ela teve uma evolução rápida e que a sua história é

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

recente. Segundo Barbosa (1991, p. 34), “A escrita, contudo, vai surgir pela primeira vez no mundo antigo, num momento histórico caracterizado pelo desenvolvimento simultâneo de uma série de elementos diversos, a que chamamos civilização”.

A invenção da escrita constitui-se como um marco da passagem da pré-história para a história, já que, a partir do registro escrito, os povos passaram a marcar sua presença no mundo, ou seja, deixaram suas ideias e fatos representados por meio de registros nas paredes das cavernas, nos papiros ou em outras formas, próprias de cada contexto histórico-social.

Com o avanço das civilizações e com o crescimento das cidades, a escrita se socializa, tornando-se cada vez mais necessária ao mundo moderno, que passa a exigir formas sistematizadas dessa socialização. Surge, então, a escola para ensinar a ler e a escrever, e, no princípio, a escrita e a leitura eram tratadas em separado. Havia aulas de escrita para ensinar a escrever e aulas de leitura para ensinar a ler. Somente “no século XIX [...] essas duas práticas começam de fato a ser vistas de modo associado, como duas faces da mesma moeda” (BARBOSA, 1991, p. 18).

A escola passa a ser, então, a instituição responsável por transmitir os conhecimentos da leitura e da escrita, entendendo-se “a alfabetização como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual” (BARBOSA, 1991, p. 5). Essa visão pressupõe acreditar na ascensão social do homem por meio da escrita e da leitura, ou seja, que sabendo ler e escrever, certamente ele será um cidadão.

A descoberta da escrita pode ser comparada, hoje, com a descoberta da informática. Ler e escrever é uma condição *sine qua non* para dar conta de toda a complexidade da vida em sociedade, bem como para ter noções de computação. Entretanto, existem dados assustadores do número de pessoas analfabetas, ou melhor, que não conhecem o código escrito por não terem acesso à escola. Contudo, diversas pesquisas mostram que muitos que estão na escola encontram-se praticamente na condição de analfabetos.

Tal situação nos leva a uma reflexão sobre como tem sido conduzido o processo de alfabetização nas escolas, o que nos permite perceber que, durante muito tempo, o ensino da leitura e escrita seguiu por caminhos, de certa forma, equivocados, sendo entendido como transmissão do saber, como treino mecânico de habilidades ou como mera facilitação. Tal entendimento fundamenta-se nas concepções tradicional, estruturalista e inatista de ensino-aprendizagem, e a alfabetização, nesse sentido, não passa de ser entendida como mera aquisição do código escrito.

A própria evolução da escrita e das formas do seu funcionamento na sociedade provocou o surgimento de estudos que deram origem a novas concepções. O conhecimento passou a ser visto como objeto de construção, e não mais de transmissão/recepção ou pura memorização. Em decorrência disso, a alfabetização passou a ser vista por muitos como um processo maturacional, com base em teorias como a construtivista de Piaget, segundo a qual “a construção do conhecimento está apoiada numa estrutura de ação visando a equilíbrazões sucessivas em que os fatores internos preponderam sobre os fatores externos” (SILVA, 1994, p. 15). Contudo, o entendimento equivocado desse pressuposto

teórico pode ter levado a práticas pedagógicas inadequadas, pela não valorização de aspectos históricos e linguísticos da escrita, em que se vê a preocupação centrada no indivíduo, sendo ele o único responsável pelos possíveis fracassos.

Percebe-se que, no bojo desse equívoco, permaneceram resquícios fortes de uma metodologia fundamentada na concepção tradicional, que considera o sujeito como “tábula rasa” em que tudo deverá ser “imprimido” pela escola, não se levando em conta o indivíduo como ser social.

Outra característica dessa leitura equivocada do construtivismo está na orientação que perpassou por muito tempo esse entendimento sobre a alfabetização: a de que deveríamos aguardar o desenvolvimento cognitivo da criança, atuando no momento adequado. Assim, a alfabetização avançaria em estágios, os quais deveriam ser respeitados e seguidos pela professora alfabetizadora, numa ordem linear. O ensino deveria seguir rigorosamente o desenvolvimento biológico natural da criança, ficando o social como apêndice desse processo. Isso baseado na visão de que “o desenvolvimento regula e determina o ensino, devendo a aprendizagem ser concebida em função do desenvolvimento já alcançado pela criança” (SILVA, 1994, p. 15).

O que se percebe é que, na realidade, permaneceram na escola as atividades que induziam à aquisição de automatismos por meio de mecanismos de estímulo-resposta, e a aprendizagem da leitura e escrita se daria pelo simples domínio da correspondência entre signos gráficos e fônicos. Desse modo, o entendimento seria de que a forma precede o significado. O professor faria o seu planejamento com base em orientações como: “partir sempre de uma *revisão* do período imediatamente anterior ao pretendido ou mesmo de todos os períodos anteriores” (LIMA, 1986, p. 103, grifo nosso). Isso denota etapas a serem vencidas, sucessivamente superpostas, que deveriam ser trabalhadas gradativamente.

É evidente que estamos evocando genericamente, além de questões gerais da concepção tradicional de ensino, aspectos da concepção estruturalista/behaviorista, baseada no condicionamento operante de Skinner. Não temos a pretensão de, com isso, analisar cada uma das concepções e respectivas tendências epistemológicas. Apenas queremos rapidamente discutir como se percebe a alfabetização nessa perspectiva, em que se entende o *ler* como decodificar e o *escrever* como traçar signos gráficos, percebendo-se a língua como forma morta, estática e abstrata, algo para ser aprendido e aplicado.

Nesse sentido, Braggio (1992, p. 10) destaca alguns fatores relacionados à proposta de alfabetização:

- a) as unidades menores da língua são vistas como fundamentais;
- b) a cartilha é possuidora do significado da linguagem escrita;
- c) o erro é severamente punido;
- d) há um controle rígido da aprendizagem;
- e) ensina primeiramente os padrões de som/letra considerados regulares;
- f) enfatiza-se a gramática;
- g) para aprender a ler e a escrever, os indivíduos devem possuir determinados pré-requisitos.

Enfim, “a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula” (BRAGGIO, 1992, p. 11). Na escola a criança “lê” as cartilhas, realiza as operações, entretanto, em

sua vida cotidiana, não consegue operacionalizar o que lê na escola e tem dificuldade de ler os textos que circulam socialmente, porque o que aprende e a forma como aprende não têm ligação com as práticas sociais de leitura e escrita. Fica clara, assim, a disparidade entre a teoria que a escola ensina e a prática do cotidiano. Isso quando a criança aprende, dada a falta de significado das atividades escolares. Nesse sentido, podemos dizer que, em muitas escolas, ainda estamos percebendo a linguagem a-histórica, que fica à margem do processo social.

Surge, então, a necessidade de uma nova concepção de alfabetização que abranja as questões do cotidiano, ou seja, que esteja ligada ao universo em que o educando vive e que ultrapasse os limites da estruturação. A alfabetização vista como “um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada” (GARCIA, 1992, p. 10). Assim, na escola, é possível dar continuidade ao processo de alfabetização que a criança iniciou ao nascer, de forma contextualizada, interligada ao seu cotidiano, alargando os horizontes para melhor compreender o fenômeno linguístico escrito. Estamos falando da concepção interacionista de linguagem, em que a abordagem da leitura e escrita, segundo Silva (1994, p. 9), deve nortear-se por três pressupostos básicos:

- O ensino deve visar à participação da criança como ser ativo da aprendizagem que elabora seu conhecimento no contexto da interação social – professor-aluno e aluno-aluno.
- Leitura e escrita devem ser trabalhadas como meios de comunicação significativos para as crianças, enfatizando-se seus diferentes usos e funções por meio de temas que façam parte do universo infantil.
- A elaboração da leitura e escrita deve estar fundamentada tanto na busca do sentido como numa organização sistemática do conhecimento.

Em vista disso, a alfabetização deve ser entendida como um processo amplo que envolve todos os aspectos do desenvolvimento da criança, levando-se em conta a sua história social de vida, bem como fazendo uso dessa história para alfabetizar. O desenvolvimento passa a ser visto dialeticamente, de forma não linear, apresentando avanços e recuos no processo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento caminha concomitante com a aprendizagem, ou seja, a criança tanto aprende e se desenvolve, como se desenvolve e aprende. O processo é simultâneo.

O trabalho é feito individual e coletivamente, por meio de jogos, brincadeiras, desenhos, discutindo-se amplamente a realidade, aproveitando-se a vivência das crianças para trabalhar a leitura e a escrita. Desse modo, possibilita-se ao aluno interagir criticamente com o meio, não impondo métodos rígidos, muito menos cartilhas prontas e acabadas; faz-se uso da linguagem cotidiana da comunidade onde o aluno está inserido. Respeita-se o nível cognitivo no qual o alfabetizando se encontra, buscando-se alternativas de trabalho para avançar.

O principal objetivo da alfabetização, então, é que o alfabetizando faça uso dos conhecimentos adquiridos em situações reais e que estes tenham aplicabilidade em seu cotidiano. A preocupação, portanto, é com a sociedade na qual o aluno está inserido, e é preciso conhecer melhor sua realidade para melhor relacioná-la com os conhecimentos que deverão ser ensinados na escola. É necessário também que o indivíduo construa sua consciência crítica, que reflita sobre sua realidade e atue nela, tornando-se sujeito de sua própria história de vida.

Dentro dessa perspectiva, Kramer (1995, p. 23) escreve:

[...] a prioridade do trabalho pedagógico deve estar colocada nos usos da língua escrita e nas interações que a criança faz com os escritos no seu cotidiano. Na medida em que a linguagem escrita não é vista como um código a ser decifrado, mas muito mais do que isso, como um conhecimento a ser construído, na prática escolar são enfatizadas as atividades que favorecem o convívio da criança com o escrito, e são valorizadas tanto as suas produções quanto as hipóteses explicativas que vai desenvolvendo sobre a escrita.

O ensino baseado na leitura e escrita entendidas como prática social possibilitará ao indivíduo uma ligação real com o conhecimento. O professor, ao atuar como mediador, proporcionará situações que contribuirão para melhor integrar os alunos à sociedade, de forma a torná-los capazes de exercer plenamente a própria cidadania. Nessa postura, o professor torna-se também o sujeito da sua prática, agindo e sofrendo a ação de ensinar e aprender.

O social tem então um papel fundamental, pois é pela interação com o meio e com o outro que se dará o conhecimento. É nesse sentido que buscamos uma visão totalizante de homem e de sociedade; homem real, concreto, que transforma, que atua como um agente sócio-histórico e, sem dúvida, mais humanizado. Assim, a nossa postura é de quem busca compreender a natureza da linguagem e sua aquisição, com base na linguística e na psicologia.

Com a contribuição da linguística, segundo Braggio (1992, p. 30), vemos que:

*[...] a linguagem oral e a escrita são complementares, sendo usadas para diferentes propósitos em diferentes situações;
a linguagem escrita não é uma mera representação da linguagem oral, mas uma realização da linguagem através de um outro meio;
a escrita e a fala são realizações diferentes do mesmo sistema lingüístico.*

Constata-se a preocupação com os usos e as funções da linguagem, tanto escrita como falada, e os atos de ler e escrever passam a ser motivados pela necessidade de comunicar-se com o outro, de compreender e ser compreendido na sociedade. A linguagem assume um caráter dialógico, passa a ser tratada de maneira concreta, heterogênea, multifacetada e ideológica. Assim, ao concordarmos novamente com Braggio (1992, p. 87), podemos dizer que “parece ser tal concepção de significado que leva ao leitor crítico e homem consciente”.

O processo de alfabetização deve permitir que as crianças sejam capazes de construir o seu alfabetizar, voltadas ao significado, ao sentido que as coisas têm ao seu redor, já que a alfabetização não acontece em um momento estanque de suas vidas, mas em um contínuo: vida e escola não se separam, mas se interligam. O conhecimento da língua deve ser tratado dialeticamente, levando em conta que os aprendizes são falantes dela e não desconhecidos desse dialeto.

DESCOBRINDO O LETRAMENTO

A escola anseia por uma nova forma de abordar a alfabetização e de concretizá-la na sua prática pedagógica. Em vista do fracasso escolar vigente no país, busca-se fazer uso de uma concepção de alfabetização mais abrangente, que

discuta as contradições e os contrapontos do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Assim, emergem estudos sobre o letramento, e a alfabetização não pode mais restringir-se ao processo de aprender a decodificar e compreender a escrita. Temos que buscar o processo histórico de transformação ante uma sociedade letrada, já que o indivíduo, alfabetizado ou não, está inserido em uma comunidade que adota um sistema de escrita. Entende-se, então, que o termo “letramento” não se aplica apenas às pessoas alfabetizadas, já que mesmo os não alfabetizados convivem na sociedade letrada e, do seu modo, conseguem “ler” a sua realidade e tomar decisões no seu dia a dia. Alfabetizar, sob a perspectiva do letramento, requer uma visão mais crítica do processo, requer a expansão dos usos da escrita, não se limitando somente aos muros da escola. Tfouni (1995, p. 30) pondera que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Então, parece que a escola não é a única que ensina a ler e a escrever, pois o sujeito, vivendo em uma sociedade letrada, rodeado de elementos de escrita, acaba encontrando uma forma de decodificar esses códigos. É claro que o domínio da leitura e da escrita torna o sujeito mais forte, uma vez que possibilita o acesso a bens culturais por elas veiculados.

Podemos dizer, então, que o sujeito letrado escolarizado terá maior domínio do processo comunicativo, em detrimento daquele que é letrado, mas não escolarizado. O conhecimento adquirido na escola, por menor que seja, fará a diferença, já que o contato direto com o saber sistematizado proporciona certamente maior desenvolvimento das faculdades cognitivas. As atividades de interação estabelecidas na escola tendem a refletir-se, de alguma forma, na vida do indivíduo e da comunidade. Entretanto, sabemos que a escola não transforma, embora seja uma das instituições que participam do processo de transformação social. O letramento escolarizado oportuniza a construção de sentidos, norteada pela vivência, pelo cotidiano do sujeito. Isso significa que o letramento tem uma conotação social e não individual, como é o caso da alfabetização, entendida em sentido restrito. Os estudos sobre o letramento discutem o desenvolvimento social, acompanhando os usos da escrita, quais suas funções e sua influência na sociedade. Se o que se estuda são as práticas sociais e os usos da escrita, o fenômeno do letramento vai além da escola, busca a conscientização do sujeito letrado, e não somente a aquisição da leitura e da escrita.

A escola trata de uma parte do letramento (letramento escolarizado), o que significa perceber que não existe sujeito iletrado¹, pois todo indivíduo está inserido numa comunidade que faz uso da escrita, ou seja, numa comunidade letrada. A interação, sendo ação coletiva, envolve a todos os integrantes dessa comunidade e, dessa forma, dá ao sujeito não alfabetizado a oportunidade de interagir com a leitura e a escrita ali presentes.

Vistas dessa maneira, as relações societárias resultam num saber assistemático, que permite a cada uma a construção de sentidos. Portanto, o letrado não escolarizado também está passível de sofrer e receber influências da leitura

¹ letramento entendido como ausência de leitura e escrita no âmbito individual.

e da escrita, pois a flexibilidade comunicativa o permite. Nessa perspectiva, a atividade interacional vai definindo o autor e o interlocutor. Desse modo, constatamos que ouvir o outro auxilia, sustenta, constitui a nossa fala, nosso pensamento, visto que essa audiência está inserida num contexto interacional que nos dá a competência do dito.

O pensamento de Signorini (apud KLEIMAN, 1995, p. 176) reafirma essa posição:

[...] é a audiência que constitui, confirma e sustenta um evento de fala, na medida em que é a audiência que estabelece a coerência e a autenticidade do que é o dito, não em relação às intenções do falante, mas em relação ao contexto em que se insere a atividade interacional.

Na escola, a escrita é construída numa relação tutorial, ou seja, o adulto letrado é que domina o código, sendo ele que orienta, dirige o processo. Muitas vezes o problema, no contexto escolar, está no fato de falarmos ou fazermos coisas que as crianças não compreendem. Isso se dá pela razão de termos como ponto de partida nossas perspectivas, nossos conceitos, e não partirmos da visão dos alunos, pois, em alguns casos, não conhecemos os conceitos que eles têm da situação estudada.

A escola é a instituição responsável por sistematizar os conhecimentos científicos, sendo o lugar social onde o indivíduo intensifica a produção cognitiva. As mudanças no modo de funcionamento intelectual vêm com a escola, pois, a partir do momento em que o sujeito entra em contato com essa instituição, muda seus procedimentos metacognitivos (ações intelectuais). A escola é, por conseguinte, o local onde se “constrói” ou se busca construir as ações sobre o conhecimento. O letrado escolarizado tem o poder da palavra, possui mais recursos persuasivos para comunicar-se: “o acesso à escrita permite o desenvolvimento de faculdades cognitivas superiores (capacidade de abstração, raciocínio lógico)” (SIGNORINI apud KLEIMAN, 1995, p. 177). Mesmo parecendo, algumas vezes, não conhecer a realidade em que sua clientela está inserida, a escola auxilia no letramento.

No entender de Kleiman (1995, p. 25), “Uma vez que os sujeitos entram em contato com instituições como a escola, a escrita, a comuna, eles começam a utilizar princípios de organização do conhecimento que não estavam contextualmente determinados”.

Pesquisas apontam que o sujeito letrado faz uso de estruturas cognitivas que não estão explícitas, isto é, “o letrado usa raciocínios lógicos que estão implícitos no contexto, e que o letrado não escolarizado não percebe. E isso é determinado pelo tipo de prática social que o indivíduo faz, pois a escrita aumenta a condição de ser ciente” (KLEIMAN, 1995, p. 26).

Numa atitude crítica, o letramento tem como objetivo investigar quem é alfabetizado e quem não é, mas vive numa sociedade letrada. Isso significa uma compreensão de alfabetização numa visão ampla. Todas as sociedades que adotam um sistema de escrita terão conseqüentemente sujeitos letrados, pois, pela interação verbal ou visual, o sujeito terá contato com as letras. Caberá à escola sistematizar esse conhecimento adquirido socialmente, proporcionando aos alunos atividades mais ligadas diretamente com o domínio das capacidades de leitura e escrita.

Isso nos mostra que saber manipular os meios linguísticos passa a ser uma prova de domínio do conhecimento e que o “discurso instrucional” auxilia o indivíduo na construção de suas ações sobre o conhecimento científico. Podemos dizer, então, que o contexto concreto da vida cotidiana e a atuação da instituição escolar constroem o cidadão.

À ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM (OU SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO)

Como vimos, durante muito tempo, os educadores, baseados em concepções estruturalistas/mecanicistas de linguagem e de ensino-aprendizagem, defendiam o ensino do abecedário, das famílias silábicas e da associação de letras para a composição de palavras e frases, como se somente daí dependesse a aprendizagem da leitura e da escrita. Vimos também que muitos equívocos aconteceram na tentativa de “aplicar” teorias de abordagem interacionista sem a devida compreensão do seu significado e das implicações práticas delas decorrentes.

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

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

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

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

A interação como princípio para a aprendizagem da escrita e da leitura

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

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

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

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

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

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

Conforme Possenti (1996), o ensino da língua padrão só se torna complicado quando se trata de ensiná-la a quem não a fala usualmente. O mesmo autor assegura que qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende rapidamente outras formas de falar, desde que seja exposta consistentemente a elas. O uso oportuniza que a criança teste suas hipóteses a respeito da língua, e, nesse sentido, o erro é saudável e necessário.

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

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

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

Estudar a língua na concepção a que nos referimos aqui é estudar as relações e os compromissos que se criam pela fala e as formas utilizadas em deter-

minadas situações de interação. Assim, não teria sentido simplesmente estabelecer classificações e denominações quanto aos tipos de sentenças.

A postura do professor em sala de aula, então, deve ser a de quem se preocupa com a linguagem em funcionamento, e isso implica também uma posição em relação às variedades linguísticas. É importante que a atitude do professor diante do aluno que fala diferente da variedade padrão (e que às vezes ou muitas vezes nem sequer é a fala padrão do professor) seja a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades linguísticas dos falantes e, partindo disso, conduz o aluno a uma reflexão que lhe possibilita dominar também a variedade padrão para usá-la quando necessário. Para isso, é possível, por exemplo, explicar que, nas diversas regiões, as pessoas falam de formas diferentes, embora em todas elas escrevam da mesma forma, como é o caso da palavra *pastel*, que pode ser pronunciada pelos cariocas usando-se o som de *ch*² para a letra *s*, assim como, em diferentes famílias, a palavra *balde* pode aparecer pronunciada, conforme o uso proveniente da sua cultura, utilizando-se o som de *r* para a letra *l*. Além disso, é importante notar que, na fala, essa palavra, comumente, aparece como *baude*, o que não muda em nada a norma escrita dela.

A esse respeito, Franchi (1989, p. 180) recomenda que, em vez de entrar no esquema das “correções da fala”, o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas, embora elas não variem a sua forma escrita. A partir da compreensão disso, pode-se sistematizar o “caos” aparente, provocado pelas diferentes formas de falar dos alunos, transformando-o em situações significativas de aprendizagem da norma padrão da língua.

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

O papel ativo da criança no processo de aprendizagem

Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas na teoria construtivista de Piaget, descrevem e classificam as sucessivas etapas de produção da escrita, buscando compreender como esse processo de aprendizagem se desenvolve. Segundo as autoras, a maioria das crianças passa por quatro momentos básicos, independentemente do desenvolvimento da escolarização. Em outras palavras, isso ocorre dependendo das condições que a criança tenha para testar as suas hipóteses e reelaborá-las, e não do nível, série ou ciclo em que se encontra na escola. É a isso que nos referíamos anteriormente quando falávamos sobre leituras equivocadas das teorias construtivistas. Muitos acreditaram que a alfabetização deveria seguir passos rígidos ligados a um suposto desenvolvimento linear definido em estágios que indicariam uma organização da aprendizagem baseada numa sucessão de dificuldades crescentes, de forma desvinculada da vida cotidiana da criança. Ou, num outro extremo, alguns entendiam, baseados

² Em lugar de digitar os sons seguindo o alfabeto fonético internacional, seguiremos Cagliari (1991), que usa as letras *e*, ao se referir ao som, *diz* o som da letra.

numa concepção inatista de aprendizagem, que a criança, em contato com materiais de leitura e escrita, poderia ficar “à espera” da descoberta natural do seu funcionamento.

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

Os estudos das duas pesquisadoras mostram que, inicialmente, ocorre a escrita pré-silábica, quando a criança ainda não compreende o caráter fonético do sistema, mas já percebeu o caráter arbitrário do traçado gráfico, ou seja, que a representação gráfica não tem compromisso de fidelidade figurativa e que existe a possibilidade de representar um objeto por meio de um recurso não icônico. Assim, a escrita seria, para ela, um outro jeito de “desenhar” as coisas.

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

Na escrita silábica, percebe-se considerável avanço: a criança compreende a escrita como representação da fala ou, em outras palavras, descobre que, além de coisas, é possível “desenhar” a fala e, por isso mesmo, tenta corresponder “partes da fala” com “partes da escrita”, fazendo valer uma letra para cada sílaba. Nesse caso, também pode ocorrer o uso de letras convencionais ou inventadas por ela, com ou sem valor sonoro convencional.

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

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

No decorrer dessas fases, a criança vai elaborando sucessivas hipóteses na conquista da escrita, revelando o caráter essencialmente criativo da construção do saber, e, por trás de cada “erro” ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes definidos por concepções e ideias que revelam a evolução do seu processo de aprendizagem.

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

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

Nesse processo, é necessário que cada criança tenha possibilidades de testar suas hipóteses, surpreender-se com os resultados e, se for o caso, ter motivos para substituir suas concepções iniciais por outras mais elaboradas, até chegar

ao sistema convencional da escrita. Para isso, é de fundamental importância o papel do professor como estimulador da evolução das concepções e da testagem de hipóteses. Aí está o sentido da interferência necessária para “corrigir” a escrita da criança, a partir da sua tentativa, ou melhor, da sua lógica, de forma que ela, por compreender o seu “erro”, avance cada vez mais, até que chegue à forma convencionalizada.

A esse respeito, Russo e Vian (1997, p. 32) afirmam que o professor precisa, antes de mais nada, procurar detectar o nível em que se encontra o aluno para intervir coerentemente no processo de aprendizagem de cada um.

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

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

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

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

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

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

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

Se, por um lado, Piaget (1987) defende que a criança, como sujeito ativo, age sobre o objeto de conhecimento, e, por outro, Vygotsky (1988) diz que a escrita deve ser sentida como necessária para as crianças que a estão aprendendo, não há como conceber a alfabetização como simples treino das unidades mínimas da escrita para, passo a passo, chegar-se ao domínio do código. Não há dúvida de que se trata de um processo muito mais amplo e complexo, e de que as

diferentes abordagens teóricas a seu respeito podem (e devem) ser vistas como fontes inspiradoras e enriquecedoras de estudos e reflexões, que, num processo dialógico, contribuam para a constante melhoria do trabalho pedagógico no ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BENVENISTE, É. A natureza dos pronomes. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Pragmática. Campinas: Editora do Autor, 1982.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médica, 1992.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1991.
- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCIA, R. L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JOSEFI, Â. H. B. *A prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, Escola de Professores, 1995.
- LIMA, A. F. S. de O. *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1996.
- RIBEIRO, V. M. *Ensinar ou aprender? Emília Ferreiro e a alfabetização*. Campinas: Papirus, 1993.

RICHTER, M. G. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

RUSSO, M. de F.; VIAN, M. I. A. *Alfabetização: um processo em construção*. São Paulo: Saraiva, 1997.

SILVA, M. A. S. S. E. *Conquistando o mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1994.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

TOZETTO, S. S. The process of reading instruction and literacy. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 80-93, 2010.

Abstract: The present article argues questions related to the process of alphabetization, perceived under the perspective of the literacy. We evidence general questions of the traditional alphabetization and the interactionist conception of alphabetization, also talking to some aspects on the literacy. We approach, qualitative inquiry of matrix, done through in the context of the development of a extensionist project of formation of professors literacy, on as the process of alphabetization in the school can occur and presents proposals for this work. The conception of alphabetization that we defend is the one that understands as an ample process that involves all the aspects of the development of the child, taking itself in account its social history of life, and, therefore, making use of this history to alphabetize.

Keywords: alphabetization; literacy; learning.