

Breves reflexões sobre o processo de alfabetização escolar¹

Sérgio Antônio da Silva Leite²
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O presente artigo analisa algumas questões consideradas fundamentais para o processo de alfabetização escolar. Tais questões foram identificadas a partir da recente literatura disponível e da própria experiência do autor.

Palavras-chave: alfabetização, alfabetização escolar, letramento

Brief reflections about school literacy process

Summary

This paper analyzes briefly some important subjects relative to the school literacy process. The discussion about these topics is based on recent literature and author's experience.

Key words: literacy, school literacy

A alfabetização escolar numa perspectiva crítica

Nas duas últimas décadas, observou-se uma mudança revolucionária na área da alfabetização. Tal mudança foi tão marcante que é possível, para efeito de análise, falarmos em um modelo tradicional de alfabetização em contraste com um modelo moderno, que pode ser representado, em nosso meio, pelas propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Um dos principais critérios que diferenciam esses dois modelos relaciona-se com a concepção de escrita subjacente a cada um deles. No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, envolvido na mecânica da leitura e da escrita. Daí a grande preocupação com a questão

metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de, primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia. Além disto, o modelo tradicional era (ainda é...) marcado pela questão da prontidão (Poppovic, 1968): acreditava-se que existe um momento ótimo para aprender a ler e a escrever, momento este determinado pela maturação neurológica e pelas experiências de vida; falava-se em desenvolver as habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Em nosso meio, durante décadas, tais concepções foram muita influentes, direcionando a pré-escola para o desenvolvimento de tais pré-requisitos, ficando a alfabetização propriamente dita para ser desenvolvida a partir da primeira série.

O modelo tradicional tem sido duramente criticado desde os anos 60, quando os países desenvolvidos detectaram a condição do analfabetismo funcional em parcelas significativas das suas respectivas populações: aquele indivíduo que passa pela escola durante alguns anos, tem contacto com o

1. Trabalho apresentado no Curso "O processo de alfabetização escolar" Reunião Anual de Psicologia - SBP, Ribeirão Preto-SP, 1998.

2. Endereço: Rua Apinagés, 1622, apt 1002, São Paulo, CEP: 01258-000, e-mail: sasleite@uol.com.br

código escrito mas, depois que sai, não se utiliza da leitura e da escrita como instrumentos de inserção social e desenvolvimento da cidadania. Inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania. Entre tais trabalhos, destacam-se Soares (1985), Ferreiro (1985), Kramer (1986), Smolka (1986), Braggio (1992) e Leite (1988; 1992).

Atualmente, pode-se afirmar que as concepções de escrita, subjacentes às modernas propostas, implicam em dois aspectos fundamentais: de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos, cuja essência reside no significado subjacente à mesma, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado, o qual é compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente da escrita; fala-se na escrita funcional, em contrapartida à escrita escolar (aquela que não corresponde aos usos sociais da mesma). Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização Escolar é o *texto*: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (Lopes, 1991).

Entretanto, apesar do progresso teórico-metodológico observado na área da alfabetização, fundamentado pelas contribuições de diversas áreas de conhecimento, em especial a Lingüística e a Psicologia, vários autores têm denunciado que as chamadas propostas modernas têm-se caracterizado por uma diretriz marcadamente conservadora, estando longe de uma proposta de alfabetização escolar que possa ser considerada crítica. Soares (1995;1996) tem analisado a chamada concepção funcional de alfabetização, alertando que, apesar da aparência progressista, trata-se de uma resposta às demandas dos setores da produção capitalista e do avanço tecnológico, que passaram a exigir um trabalhador melhor qualificado, o que significa também, melhor alfabe-

tizado; ou seja, a alfabetização, neste sentido, estaria caracterizada pela necessidade de adaptação do indivíduo às novas condições sociais, principalmente às condições de produção. Defende a autora uma proposta crítico-radical de Alfabetização, visando à formação do cidadão crítico, que atue na sociedade numa perspectiva de transformação e de superação das estruturas injustas e desumanizantes. Certamente, as idéias de Paulo Freire situam-se como o grande referencial teórico para tal concepção.

Tais reflexões deveriam possibilitar aos educadores uma revisão de suas práticas, onde a alfabetização não seria vista como um fim em si mesma, mas como uma importante condição/contribuição para a formação do cidadão crítico e transformador.

O processo de alfabetização inicia-se muito antes da escolarização

Assumindo-se a escrita pela sua dimensão simbólica e enfatizando os seus usos sociais, entende-se que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização. Através, principalmente, da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujo ritmo e excelência são determinados pela quantidade e qualidade das interações do sujeito com a escrita. Em outras palavras, a qualidade das mediações interativas vai determinar as concepções que uma criança apresenta sobre a escrita; desta forma, entendem-se as diferenças que as crianças apresentam com relação às concepções de escrita, no período de início da escolarização.

É função da escola dar continuidade, agora de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando "naturalmente". Uma das críticas ao modelo tradicional é que ele representa uma ruptura no processo: a escola passa a apresentar para a criança a escrita através de textos totalmente descontextualizados, enfatizando somente o código, em detrimento do significado. Além disto, utilizam-se textos que não correspondem aos usos sociais da escrita. O desafio que se coloca para a escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o

nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania.

Letramento: um novo conceito para uma melhor compreensão da relação com a escrita

A questão discutida neste item tem levado vários autores a proporem um novo conceito relacionado com a alfabetização, mas com algumas características próprias. Trata-se do conceito de *letramento* (Tfouni, 1995; Kleiman, 1995; Soares, 1998). Soares (1998) define-o como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita. Por sua vez, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O ponto comum entre essas definições é o reconhecimento de que não basta aprender a ler e a escrever (alfabetização propriamente dita); é necessário saber utilizar a leitura e a escrita, não só respondendo às exigências sociais, mas ampliando as possibilidades de participação social do cidadão.

Neste sentido, pode-se falar em níveis de Letramento, tanto no caso da criança no período anterior à escolarização, quanto no caso do adulto já alfabetizado ou até analfabeto (sem o domínio do código). Da mesma forma, a escola pode possibilitar um determinado nível de letramento. Portanto, a tendência demonstrada por alguns autores é caracterizar a alfabetização propriamente dita como o período de apropriação da escrita, na perspectiva simbólica e dos usos sociais, incluindo o domínio do código (escrita ortográfica), e propor o letramento como o processo de envolvimento com as situações sociais em que a escrita está presente. Os objetivos da escola estariam, assim, relacionados tanto ao domínio da escrita quanto à ampliação das possibilidades de letramento.

A alfabetização escolar como um processo multideterminado

Um dos grandes avanços teórico-pedagógicos relacionados com o processo de alfabetização escolar relaciona-se com a sua natureza multideterminada e multifacetada, ou seja, o seu desenvolvimento depende da contribuição de diversas áreas do conhecimento. Assim, para que o professor consiga desenvolver adequadamente a sua prática pedagógica, de acordo com as modernas concepções de escrita, é necessário que tenha acesso ao conhecimento produzido por essas diversas áreas, que se situam como áreas auxiliares ao processo.

Defendemos que o eixo central do trabalho do professor alfabetizador é de natureza político-ideológica, na medida em que os objetivos do processo de alfabetização escolar são sempre o reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania, do papel da escrita na sociedade etc... dos educadores que concretamente planejam e desenvolvem o processo. No entanto, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é necessário também o acesso ao conhecimento acumulado pelas áreas auxiliares, principalmente a Lingüística (e áreas afins) e a Psicologia. Reiteramos a natureza periférica dessas áreas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, na medida que estas não se derivam linearmente das teorias lingüísticas ou psicológicas, mas constroem-se à luz das contribuições teóricas e das diretrizes ideológicas dos educadores.

Algumas contribuições da lingüística e áreas afins

São inestimáveis as contribuições da Lingüística para o processo de alfabetização escolar (Cagliari, 1989; Possenti, 1996). Entre elas, destacamos as seguintes:

uma melhor compreensão da relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, no sentido de superar a velha concepção segundo a qual a escrita é mera representação da fala;

uma maior clareza com relação aos aspectos que são típicos da fala e aos aspectos que são típicos da escrita; ou seja, embora haja inúmeras relações entre a escrita e a fala (afinal, baseiam-se na mesma Língua Portuguesa), ambas apresentam dimensões específicas (não falamos como escrevemos e vice-versa);

uma melhor compreensão do caráter histórico e social das linguagens escrita e oral, o que possibilitou diferenciar os aspectos estruturais básicos que garantem a unidade das mesmas;

uma nova interpretação do fenômeno das variações lingüísticas, que tantos problemas históricos criaram para as crianças pobres, por apresentarem padrões de fala diferentes da norma culta e serem, por isso, marginalizadas pela própria escola; tais contribuições ajudaram-nos a entender que as variações lingüísticas são um processo absolutamente normal em todos os países, não havendo razão alguma para ideologizar tal fenômeno;

uma total revolução no próprio conceito de texto, tradicionalmente marcado por uma visão arcaica e academicista, em favor de uma concepção mais “democrática”, em que o texto é definido em função da unidade de sentido numa situação discursiva, ou seja, um texto se constitui como texto sempre na relação entre quem escreve e quem lê;

da mesma forma, contribuiu para uma nova compreensão do próprio conceito de leitura, entendida agora como ato de compreensão ou atribuição de significado ao texto, em contraste com a velha concepção segunda a qual ler era visto como um ato de decifração.

Obviamente, não é intenção esgotar o tema, havendo inúmeros aspectos que mereceriam destaque. No entanto, entendemos que a citação desses já exemplifica a importância da contribuição da Lingüística.

Algumas recentes contribuições da psicologia

Dentre as inúmeras teorias psicológicas, atualmente podemos citar duas que têm dado uma contribuição mais efetiva, tendo em vista as novas concepções de escrita: a teoria construtivista,

representada pelas contribuições de Emília Ferreiro e a teoria sócio-histórica, representada pelos trabalhos de Vygotsky e Luria.

A teoria construtivista (Ferreiro e Teberoski, 1986) ajudou-nos a entender melhor o processo de elaboração conceitual que a criança constrói, desde os primeiros rabiscos até as hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita. Neste processo, evidenciam-se o papel do conflito cognitivo, como mecanismo desencadeador do “esforço cognitivo” para construção de hipóteses melhor elaboradas e o papel do professor como mediador da relação sujeito – escrita. Mas, talvez, a grande contribuição desta teoria, em termos das práticas pedagógicas, tenha sido uma total reformulação da concepção de erro e a conseqüente revisão do papel da avaliação educacional. Pode-se afirmar que, do ponto de vista cognitivo, não se pode entender o erro como tradicionalmente vinha sendo entendido: na realidade, o que existe é um contínuo processo de elaboração de hipóteses melhor construídas, sendo que o desempenho do aluno sempre espelhará o “momento” desse processo; tal desempenho deve ser interpretado pelo professor e visto como um elemento fundamental para reorganização da intervenção pedagógica.

A teoria sócio-histórica, por sua vez, apresenta uma contribuição mais efetiva com relação ao desenvolvimento do caráter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança passa a atribuir significado à grafia (Vygotsky, 1984; Luria, 1988; Baquero, 1998). Neste sentido, os estudos desta corrente enfatizam os chamados precursores da escrita (no que se relaciona ao seu caráter simbólico), a partir do gesto, passando pelo desenho e pela brincadeira, até a escrita formal, cuja apropriação geralmente ocorre na escola. Além disto, a abordagem sócio-histórica, pelas suas premissas, atribui à mediação um papel muito mais determinante na relação entre o aluno e a escrita, atribuindo, assim, ao professor um papel fundamental no processo de internalização da escrita pelo aluno.

Da mesma forma, o que se expôs não esgota as contribuições das duas teorias para a melhor compreensão do processo de alfabetização escolar. No entanto, deve-se destacar que, apesar das diferenças, ambas as teorias contribuem para uma melhor compreensão do papel ativo do sujeito no processo de

produção/elaboração do conhecimento em relação a um determinado objeto. Em outras palavras, tais contribuições foram de inestimável valor na reinterpretação do papel ativo do aluno nesse processo de apropriação da escrita, quebrando com as velhas concepções, segundo as quais o aluno era visto como elemento passivo no processo de aprendizagem.

Uma nova compreensão da questão metodológica para a alfabetização escolar

Desnecessário frisar que a questão da metodologia da alfabetização assume dimensões totalmente diferentes daquelas discutidas no modelo tradicional. Se, naquele modelo, a referida discussão acabava restringindo-se aos chamados métodos (de natureza analítica, sintética ou mista), agora, a questão de construção das práticas pedagógicas tem como base as concepções sobre a questão da cidadania, uma clara compreensão do papel social da escrita na vida dos cidadãos, além das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento, como as apresentadas acima. Ou seja, é a compreensão da natureza multifacetada do processo de alfabetização escolar, bem como as suas bases político-ideológicas, que possibilitarão a constituição, pelos professores alfabetizadores, de práticas coerentes com as referidas concepções.

Assim, se no modelo tradicional, o método era escolhido em função das concepções sobre o processo de aprendizagem (analítico ou sintético), agora as práticas pedagógicas são determinadas, inicialmente, por referenciais sociais e, secundariamente, pelas contribuições das áreas auxiliares de conhecimento, como a lingüística e a Psicologia.

Algumas condições institucionais para o processo de alfabetização escolar

No modelo tradicional, o grande problema institucional relacionava-se com a escolha de bons professores alfabetizadores para as classes de primeira e segunda séries, na medida em que o grande objetivo era levar a criança ao domínio do código.

Entretanto, nas propostas modernas (MEC-PCN,1997), os objetivos referem-se à formação do bom leitor e produtor de textos, ou seja, tornar o aluno o mais hábil possível nos diferentes usos lingüísticos, seja na linguagem escrita como na linguagem oral; isto inclui o domínio formal e funcional dos diversos gêneros de textos, orais e escritos.

Obviamente, isto não é tarefa para um único professor. E mais: tais objetivos implicam necessariamente no trabalho coletivo de todos os professores que atuam na área de Língua Portuguesa, numa escola. Neste ponto, a questão deixa de ser teórico-pedagógica e assume um caráter essencialmente político-institucional, pois dependerá de formas efetivas de organização e funcionamento do corpo docente da instituição.

Concretamente, entendemos que a escola deve se organizar de forma a desenvolver o seu *projeto de alfabetização* (ou de ensino da Língua Portuguesa). Por projeto entendemos dois aspectos:

é necessário que o trabalho de todos os professores, relacionados com a área de Língua Portuguesa, seja planejado e desenvolvido a partir de diretrizes teórico-pedagógicas comuns, sem o que dificilmente serão formados bons leitores e produtores de textos. Por diretrizes comuns, entendemos as linhas mestras, em torno das quais cada docente, desde a pré-escola até a oitava série, planejará o seu trabalho específico. Por exemplo: assumir a proposta de que o trabalho na área deve priorizar sempre o texto, como ponto de partida e de chegada, é uma diretriz necessária e fundamental para o desenvolvimento de um projeto moderno na área de Língua Portuguesa; da mesma forma, assumir que as atividades epilingüísticas devem caracterizar o trabalho pedagógico dos professores, desde a primeira até a última série, é uma diretriz necessária para os objetivos propostos;

além disto, é necessário criar condições concretas, no funcionamento da instituição, para que os professores exercitem continuamente o processo de ação-reflexão, em termos coletivos: a ação em sala de aula fornece continuamente elementos para reflexão, a qual, por sua vez, também oferece alternativas para as práticas; cria-se, desta forma, um processo dinâmico e dialético entre prática e teoria,

que funcionará como a força motriz de todo o processo. Entendemos que esta proposta constitui condição necessária para o desenvolvimento do projeto de alfabetização escolar, numa instituição escolar.

Obviamente, tais propostas não se implantam e se desenvolvem facilmente. Isto porque apresentam uma dimensão político-institucional freqüentemente muito complexa: implicam no processo de democratização interna da instituição, na medida em que o grupo docente deve ter poder de decisão, pelo menos no que se refere aos aspectos pedagógicos do trabalho escolar. Sem isto, dificilmente avançaremos na direção da construção de propostas pedagógicas adequadas.

Tal condição, remete-nos, finalmente, a uma questão central. O processo de alfabetização escolar, bem como todo trabalho educacional, implica no compromisso político de todos os educadores envolvidos; tal compromisso subentende o envolvimento visceral com os ideais de democratização da escola, para que esta possa cumprir efetivamente o seu papel de possibilitar a todos os alunos as condições necessárias para se apropriarem do conhecimento básico, necessário para o exercício da cidadania, de forma plena, crítica e consciente. Nesta perspectiva, o processo de alfabetização escolar coloca-se como uma condição necessária, embora não suficiente.

Referências bibliográficas

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar* (trads). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braggio, S. L. B. (1992). *Leitura e Alfabetização - da concepção mecanicista à socio - psicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 7-18.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita* (trads). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kleiman, A. B. (org) (1995). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kramer, S. (1986). *Alfabetização - Dilemas da Prática*. Rio de Janeiro: Dois pontos.
- Leite, S. A. S. (1988). *Alfabetização e Fracasso Escolar*. São Paulo: Edicon.
- Leite, S. A. S. (1992). Alfabetização - repensando uma prática. *Leitura: teoria & prática*, 19, 21-27.
- Lopes, H. V. (1991). Linguagem, língua, texto: a ação humana. Em Secretaria da Educação de São Paulo (1991). *O currículo e a compreensão da realidade*. CENP- Projeto Ipê, pp. 19-30.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. Em: L. S. Vygotsky; A. R. Luria e A. N. Leontiev (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp Icone.
- MEC (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Poppovic, A. M. (1968). *Alfabetização - disfunções psico-neurológicas*. São Paulo: Vetor.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado das Letras.
- Smolka, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização no processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. B. (1985). As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 19-24.
- Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 0, 5-16.
- Soares, M. B. (1996). Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, 10, (2) 83-96.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica.
- Tfoundi, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.