

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
O ENSINO DA LEITURA EM DESTAQUE**

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI

**MARINGÁ
2019**

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
O ENSINO DA LEITURA EM DESTAQUE**

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
O ENSINO DA LEITURA EM DESTAQUE**

Dissertação apresentada por LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: MARIA ANGELICA OLIVO
FRANCISCO LUCAS

MARINGÁ
2019

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
O ENSINO DA LEITURA EM DESTAQUE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a Jaqueline Delgado Paschoal UEL – Londrina (Titular)

Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito UEM – Maringá (Titular)

Prof^a. Dr^a Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais UEM – Maringá (Suplente)

27 de setembro de 2019.

Aos meus filhos, razão do meu viver, Pedro Roberto, Maria Fernanda e Analu.

Aos professores que se dedicam à busca da superação da realidade de fracasso escolar na linguagem escrita em nosso país, para formar meninos e meninas capazes de ler os textos das diferentes áreas do conhecimento, mas também ler o mundo... perceber-se nele, agir sobre ele e acreditar na humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que me permitiu chegar neste momento da minha vida e comemorar a realização do sonho de ser mestre, abalado tantas vezes pelas adversidades da vida. Nesses anos de mestrado, gostaria de agradecer também a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho.

Primeiramente agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, que desde o início da pesquisa não poupou esforços em dividir seus conhecimentos e orientar-me no mundo da linguagem escrita. Obrigada pela dedicação para além da sua função, com atenção e sensibilidade em acolher meus problemas, e me encorajar no caminho ao encontro dos meus objetivos.

Às Professoras Dr^a Eloisa, Luciana e Jaqueline, que comporam a banca de qualificação, e com seriedade e compromisso junto a educação e a formação docente, redirecionaram este trabalho com vistas às proposições ao ensino da linguagem escrita, ultrapassando o limite das constatações.

À minha mãe, exemplo de coragem, determinação e ousadia, mas principalmente de fé que não se abala. Obrigada mãe por me proporcionar nessa idade o seu colo, a sua ajuda, o seu amor. Às minhas irmãs Rosemary e Léia, por existirem, por acolheram a mim e a meus filhos em momentos difíceis, compartilhando forças para eu me fortalecer e não desistir.

Ao André, pai dos meus filhos, pelo cuidado com eles nos momentos da minha ausência em virtude dos estudos.

À Luciana, minha psicóloga que não desistiu de mim e dos meus sonhos, me ajudando a superar medos e a fortalecer a crença em minha capacidade, sendo mulher, mãe e professora. Às amigas de trabalho, que muito me incentivaram, inclusive contribuindo com espaço e tempo para estudar, reconhecendo a importância do conhecimento para atuação no espaço escolar: Diretora Lúcia, Hosana, Maria Rosa, Fernanda, Christiane, Eliane, Janete, Marisa, Sônia, Tenente Cristina, Sargento Jair, Sargento Roseli e Cabo Luiza.

Descobri que o analfabetismo era uma castração dos homens e das mulheres, uma proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares.

Paulo Freire.

BORTOLOSSI, Lucilene Marinozzi. **PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O ENSINO DA LEITURA EM DESTAQUE**. 178 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Angelica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2019.

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar elementos que corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista a organização de proposições teórico-metodológicas. O problema de pesquisa reside na não apropriação da linguagem escrita dos alunos dos níveis iniciais de escolarização até os níveis finais da Educação Básica, evidenciados nos resultados das avaliações externas, bem como nas produções textuais escritas realizadas pelos alunos. Diante disso, definimos duas questões norteadoras para esta pesquisa: quais elementos corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita evidenciada pelas avaliações externas e pelas produções textuais de alunos do ensino fundamental? Em função dessa resposta, perguntamos: Quais proposições teórico-metodológicas podem auxiliar o professor na organização do ensino da linguagem escrita? A busca de respostas a estas questões foi motivada pela necessidade de orientar professores, na condição de pedagoga dos anos finais do ensino fundamental. Pautados nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, compreendemos a linguagem escrita como instrumento simbólico que medeia a relação do homem com o mundo, com todo o conhecimento que as gerações precedentes produziram, cuja apropriação ocorre por meio da relação ensino e aprendizagem. Metodologicamente buscamos articular teoria e prática em torno do objeto de pesquisa, de modo que os pressupostos do referencial teórico-metodológico direcionaram nosso olhar diante de fenômeno que é real, concreto e perdura ao longo de décadas na educação brasileira – a não apropriação da linguagem escrita pelos alunos da Educação Básica. O vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) contribuiu com essa articulação, a medida em que realizamos, nos momentos de aprofundamento teórico da THC, discussões para pensarmos a organização do ensino e o processo de escolarização. Inicialmente, apresentamos fundamentos da Teoria Histórico Cultural, buscando subsídios para compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita e suas implicações para o desenvolvimento humano e escolar. Em seguida, refletimos acerca de algumas concepções de alfabetização e letramento, buscando a origem e os significados desses conceitos, bem como o debate entre autores brasileiros em torno dessa temática. Depois, expomos as orientações teórico-metodológicas presentes em artigos publicados na última década para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental. Esta revisão evidenciou limites e possibilidades. Dentre os limites, chamou-nos a atenção a fragilidade das orientações teórico-metodológicas para o ensino intencional e sistemático da leitura. Por fim, organizamos proposições didáticas voltadas ao ensino da leitura, por ser este uma lacuna apontada pela revisão bibliográfica. Esperamos que os resultados obtidos com essa pesquisa contribuam para a organização do ensino necessária para o processo de apropriação da linguagem escrita, refletindo na prática pedagógica de professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Alfabetização. Letramento. Organização do ensino. Leitura.

BORTOLOSSI, Lucilene Marinozzi. **WRITTEN LANGUAGE APPROPRIATION PROCESS: THE TEACHING OF READING HIGHLIGHTED**. 179 f. Dissertation

(Master in Education) – State University of Maringa. Supervisor: Maria Angelica Olivo Francisco Lucas. Maringa, 2019.

ABSTRACT

The research aims to investigate elements that corroborate the non-learning of written language, with a view to organizing theoretical and methodological propositions. The research problem is the lack of appropriation of the written language of the students from initial levels of education to the final levels of Basic Education, evidenced in the results of external evaluations, as well as in written textual productions carried out by students. In view of this, we have defined two guiding questions for this research: what elements corroborate the non-learning of written language evidenced by external evaluations and textual productions of elementary school students? As a function of this answer, we ask: which theoretical-methodological propositions can help the teacher in the organization of the teaching of written language? The search for answers to these questions was motivated by the need to guide teachers, as a pedagogue of the final years of elementary school. Based on the assumptions of Historical-Cultural Theory, we understand written language as a symbolic instrument that mediates man's relationship with the world, with all the knowledge that previous generations have produced, whose appropriation occurs through the teaching and learning relationship. Methodologically, we seek to articulate theory and practice around the research object, so that the assumptions of the theoretical-methodological referential directed our gaze at a phenomenon that is real and lasts for decades in Brazilian education: the non-appropriation of language written by elementary school students. The link with the Study and Research Group on Educational Work and Education (GENTEE) contributed to this articulation, as we perform, in moments of theoretical deepening of THC, discussions to think about the organization of teaching and the education process. Initially, we presented the foundations of the Historical-Cultural Theory, seeking subsidies to understand the process of teaching and learning writing and its implications for human development and the process of education. We then reflected on the processes of literacy and literacy, seeking the origin and meanings of these concepts, as well as the debate among Brazilian authors around this theme. Later, we present the theoretical-methodological guidelines in articles published in the last decade for the teaching of written language in elementary school. This review highlighted limits and possibilities. Among the limits, attention was drawn to the fragility of theoretical and methodological guidelines for the intentional and systematic teaching of reading. Finally, we organize didactic propositions aimed at teaching reading, because this is a gap pointed out by the bibliographic review. We hope that, with the results obtained, this research will contribute to the organization of the teaching necessary for the process of appropriation of written language, reflecting on the pedagogical practice of teachers of the early and final years of elementary school.

Keywords: Written Language. Literacy. Literature. Teaching Organization. Reading.

LISTA DE SIGLAS

MEC	Ministério da Educação e Cultura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional
THC	Teoria Histórico Cultural
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CB	Ciclo Básico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
TRI	Teoria de Resposta ao Item
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
NRE	Núcleo Regional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Relação entre aprendizagem e desenvolvimento - 1ª Teoria	23
QUADRO 2: Relação entre aprendizagem e desenvolvimento - 2ª Teoria	25
QUADRO 3: Relação aprendizagem e desenvolvimento – 3ª Teoria	25
QUADRO 4: Processo de associação de signo simbólico	46
QUADRO 5: Processo de associação de signo simbólico	47
QUADRO 6: Experimentos realizados por Luria: primeira sessão.....	50
QUADRO 7: Experimentos realizados por Luria: segunda sessão	50
QUADRO 8: Experimentos realizados por Luria: terceira sessão	51
QUADRO 9: Experimentos realizados por Luria: quarta sessão	52
QUADRO 10: Criança com seis anos de idade	56
QUADRO 11: Criança com nove anos de idade	56
QUADRO 12: Experimento com criança recém-alfabetizada	57
QUADRO 13: Títulos selecionados sobre o tema Alfabetização	84
QUADRO 14: Concepções de linguagem, segundo Geraldí (1984)	134
QUADRO 15: Concepções de linguagem, segundo Koch (1984)	134
QUADRO 16: Concepções de linguagem, segundo Kato (1986)	135
QUADRO 17: Exercício de compreensão?.....	138
QUADRO 18: Proposições metodológicas (Leitura – busca de informações)	140
QUADRO 19: Perguntas para buscar informação no texto	141
QUADRO 20: Proposições metodológicas (Leitura – estudos de texto)	142
QUADRO 21: Perspectiva do texto	146
QUADRO 22: Perspectiva do leitor	146
QUADRO 23: Perspectiva da interação leitor-texto	147
QUADRO 24: Perspectiva da interação leitor-texto	147
QUADRO 25: Pré-leitura: reconhecimento, conhecimentos prévios, previsões	151
QUADRO 26: Etapa da leitura: sequenciação de perguntas e perspectivas de leitura....	153
QUADRO 27: Versões da resposta-final	159

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Imitação: capacidades em desenvolvimento	30
FIGURA 2: Conceitos espontâneos e científicos	34
FIGURA 3: A escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural	39
FIGURA 4: A aprendizagem da escrita segundo a THC	40
FIGURA 5: Escrita imitativa	44
FIGURA 6: Escrita no período de transição	54
FIGURA 7: Escrita simbólica	57
FIGURA 8: Panfleto institucional – Como quebrar o ciclo da dengue	149
FIGURA 9: Estratégias durante leitura: perguntas de resposta textual, inferencial e interpretativa.....	155
FIGURA 10: Produção textual – Resposta argumentativa	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DA ESCRITA	19
2.1 Interação social e desenvolvimento humano.....	20
2.2 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....	23
2.2.1 Conceito de zona de desenvolvimento proximal.....	28
2.2.2 Relação entre conceitos espontâneos e científicos	32
2.2.3 Relação entre linguagem oral e escrita	35
2.3 Processo de desenvolvimento da linguagem escrita.....	37
2.3.1 Escrita imitativa.....	43
2.3.2 Escrita topográfica	45
2.3.3 Escrita pictográfica	47
2.3.4 Período de transição.....	53
2.3.5 Escrita simbólica	55
3 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	60
3.1 Letramento: origem e significado.....	65
3.2 Letramento: convergências e divergências	69
4. ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E PERSPECTIVAS	82
4.1 Ensino da leitura e da escrita.....	85
4.2 Trabalho com textos no processo de alfabetização.....	105
4.3 Práticas de letramento no âmbito escolar.....	110
5. ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: A LEITURA EM FOCO	125
5.1 Orientações teórico-metodológicas enquanto proposições políticas	128
5.2 Concepções de ensino da leitura.....	132
5.3 Proposições didáticas para o ensino da leitura	139
5.3.1 Múltiplas relações de interlocução	140
5.3.2 Perguntas como instrumento de produção de sentido.....	144
5.3.2.1 Pré-leitura: reconhecimento, conhecimentos prévios, previsões	151
5.3.2.2 Leitura: diálogo entre concepções de leitura às perguntas de leitura	153
5.3.2.3 Pós-leitura: avaliação e produção textual	157
6. CONCLUSÃO	161
REFERÊNCIAS	168
ANEXO	175

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação consiste em investigar elementos que corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista a organização de proposições teórico-metodológicas para o ensino da leitura, enquanto perspectiva de avanço no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que a leitura conduz a elaboração de significados e sentidos do texto e da vida.

O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita – nosso objeto de estudo, ao longo da história da Educação Básica no Brasil, tem sido alvo de preocupação dado o cenário de fracasso escolar que se arrasta por décadas. A partir da década de 1990, com as primeiras avaliações em larga escala, criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo sistematizadas e nomeadas, em 1991, como Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional (SAEB), este cenário ganhou maior visibilidade em virtude da divulgação dos seus resultados à população e à mídia. Vale notar, que a preocupação dos governos em avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil antecede esse período. Segundo Bonamino e Sousa (2012), desde 1930 o Estado brasileiro tinha interesse em incluir a avaliação no planejamento educacional. Porém, só ao final da década de 1980, com o surgimento de ideias neoliberais, ela passa a integrar as políticas e práticas governamentais voltadas a Educação Básica.

Atualmente, o SAEB indica que os alunos que iniciam o 6º Ano do Ensino Fundamental apresentam precário conhecimento acerca da língua escrita e seus conceitos, o que dificulta tanto a escrita ortográfica e gramaticalmente correta quanto a compreensão e interpretação por meio da leitura. De acordo com os dados do SAEB, de 2017, os estudantes brasileiros matriculados no 5º ano do ensino fundamental possuem, em média, o Nível 4 (215 pontos) de proficiência em Língua Portuguesa. Apesar de ser considerado o componente e a etapa que teve o maior avanço em nível nacional, ainda os resultados não são satisfatórios, pois, segundo interpretação do próprio MEC, se situa no limite inferior do nível básico. Muito embora, tais instrumentos de avaliação sejam objetos de críticas, não se pode ignorar o baixo nível de desempenho dos alunos em relação aos conteúdos e habilidades avaliadas.

No movimento de progressiva de luta pela democratização da educação brasileira, notamos ainda, dentre as ações governamentais com vista a superação do fracasso escolar, a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, a partir de 2008 e 2009. Nessa época, houve intensa oferta de formação continuada aos professores por meio programas com os cadernos produzidos pelo MEC, com relevância para o tema letramento e

alfabetização¹. A expectativa era de que a antecipação obrigatória para o ingresso no ensino fundamental ampliaria o tempo para o processo de alfabetização e garantiria a aprendizagem da linguagem escrita até ao final do 3º ano, correspondente à antiga 2ª série.

Em 2012, ao iniciar atuação profissional como pedagoga nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, foi possível verificar pessoalmente os primeiros resultados do desempenho dos alunos que ingressaram no ensino fundamental a partir de sua ampliação para nove anos de duração. Contudo, o que se observava era que a maioria dos alunos do 6º ano, em suas produções escritas, não demonstravam ter se apropriado da língua escrita conforme as diretrizes curriculares nacionais previam. A condição de leitura e escrita desses alunos demonstrava que, apesar de dominarem a técnica de codificação e decodificação, não houve progresso em direção ao domínio da linguagem escrita e os conceitos nela envolvidos, os quais propiciariam uma escrita gramática e ortograficamente correta, bem como a compreensão e interpretação da leitura.

Podemos verificar que o baixo desempenho dos alunos no aprendizado da escrita é um problema que não se encontra apenas nos níveis iniciais de escolaridade, na alfabetização, mas se estende até os níveis finais da Educação Básica, especialmente nas escolas públicas. O que intriga é a permanência do problema por tanto tempo sem ser resolvido. Galuch e Sforini (2009) assinalam que jovens concluem a segunda etapa do ensino fundamental sem se apropriarem significativamente da linguagem escrita e destaca que não se trata, necessariamente, de alunos com histórico de reprovações, ou com “problemas de aprendizagem”.

Tais situações nos instigaram e, certamente, justificam a iniciativa desta investigação. Diante disso, definimos a questão norteadora da pesquisa: quais elementos corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita evidenciada pelas avaliações externas e pelas produções textuais de alunos do ensino fundamental? A partir do problema que define a pesquisa outro questionamento se coloca: Quais proposições teórico-metodológicas podem auxiliar o professor na organização do ensino da linguagem escrita?

¹ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2012) é um programa de formação continuada de professores em prol da melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, e, destinado aos professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Essa pergunta nos instiga a pesquisar aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que antecede este nível de ensino, e remete a outras indagações: o que tem provocado os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental chegarem ao 6º ano sem o domínio ortográfico e gramatical da língua escrita? O que o domínio da linguagem escrita, enquanto instrumento simbólico, poderia exercer na formação intelectual desses sujeitos? Como a Teoria Histórico Cultural (THC) pode contribuir para responder a essas questões? Quais as contribuições das discussões afetas a relação entre os processos de alfabetização e letramento para compreender esse quadro de reiterado fracasso? Em busca de elementos que possibilitem responder a essas questões nos valem do direcionamento dado pelos aportes teóricos do materialismo histórico, da Teoria Histórico Cultural (THC), bem como de alguns postulados bakhtinianos.

De acordo com Sforni (2010, p. 3), “[...] o homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos”. Nessa perspectiva, os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens e os instrumentos simbólicos (leitura, escrita) potencializam a sua ação mental. A medida em que o ser humano se apropria e internaliza os conhecimentos sistematizados produzidos pela experiência da humanidade, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores culturalmente organizadas e especificamente humanas. A apropriação da escrita implica, portanto, diretamente na possibilidade de conhecimento do mundo e do próprio desenvolvimento do ser humano enquanto ser genérico.

O processo de apropriação e domínio da escrita é condição para que o sujeito, estudante, tenha acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ao longo do tempo, e, desenvolva a linguagem e o pensamento. Para tanto, não pode ser qualquer aprendizado. É preciso que seja organizado, sistematizado e intencional, tarefa que compete, exclusivamente, as instituições de ensino. Conforme Saviani (2008, p. 21), a condição ao saber “das ciências naturais, história, geografia, se dá através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. [...] pela mediação da escola acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”.

A preocupação com o processo de apropriação e domínio da escrita precisa reconhecer as necessárias exigências a serem feitas àqueles que devem ser educados para a emancipação humana, política e social: os filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, o prisma de análise não pode prescindir das implicações do modo como a sociedade se organiza, da formação por ela requerida e a educação escolar. Trata-se de compreender o contexto social mais amplo,

pautado na organização da sociedade capitalista e de suas relações com a educação e as práticas pedagógicas que interferem direta ou indiretamente no tipo de homem e de sociedade que se pretende formar.

Nesse estudo estamos diante de um fenômeno que é real, concreto e perdura ao longo de décadas na educação brasileira, podendo ser verificado tanto na experiência empírica em sala de aula, quanto em dados estatísticos, como os apontados pelas avaliações externas, dentre outros. Em vista disso, buscar-se-á articular teoria e prática em torno do objeto de pesquisa, de modo que os pressupostos do referencial teórico-metodológico “[...] se tornem lentes para dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentidos a gestos e palavras” (DUARTE, 2002, p. 152-153). Nesse sentido, o vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) contribuiu com essa articulação, a medida em que realizamos, nos momentos de aprofundamento teórico da THC, discussões para pensarmos a organização do ensino e o processo de escolarização.

Para efeito de apresentação dos resultados obtidos, organizamos a presente dissertação em cinco sessões. Na primeira apresentamos, de forma breve, nossa investigação. Na segunda, intitulada **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino da linguagem escrita**, apresentamos as bases teóricas desta investigação, destacando algumas contribuições advindas das investigações realizadas por Vigotski (2009), Leontiev (1978) e Luria (2012), necessárias para compreendermos o processo de apropriação da linguagem escrita, bem como as implicações dessa aprendizagem para o desenvolvimento humano. Dentre os pressupostos teóricos da THC destacamos o processo de aquisição dos instrumentos físicos e simbólicos, dentre eles a linguagem (LEONTIEV, 1978), tendo como condição as interações sociais com outros homens. A escrita, instrumento simbólico, é produto das gerações precedentes e sintetiza o desenvolvimento do homem enquanto espécie humana. Ressaltamos também os principais conceitos que embasam a concepção de aprendizagem e desenvolvimento correspondente a THC, como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a relação entre os conceitos espontâneos e conceitos, a relação entre oralidade e linguagem escrita e, por fim, o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Sobre o último tópico, aprofundamos nosso estudo sobre as investigações realizadas por Luria (2012) que demonstram como se processa o desenvolvimento da escrita na criança, isto é, como a criança passa a conceber a escrita como código escrito e como necessidade de registro.

Na terceira sessão, **Alfabetização e letramento: relação entre os processos de alfabetização e letramento**, aprofundamos nossas reflexões a respeito dos conceitos de

alfabetização e letramento, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Nela mostramos diferentes posicionamentos, do ponto de vista teórico e político, de alguns autores brasileiros quanto a forma de conceber o conceito e as práticas de letramento no âmbito escolar.

Nomeamos a quarta sessão de **Ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: limites e perspectivas**. Nela procuramos verificar as orientações teórico-metodológicas presentes em artigos publicados na última década para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental com o objetivo de averiguar a pertinência do tema dessa pesquisa. Esta revisão evidenciou limites e possibilidades. As possibilidades estão nas orientações teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, para o trabalho com texto tendo em vista o processo de alfabetização e para a realização de práticas de letramento no âmbito escolar. Dentre os limites, chamou-nos a atenção a carência de orientações teórico-metodológicas para o ensino intencional e sistemático da leitura, indicando-nos uma lacuna na revisão bibliográfica realizada.

Após refletirmos sobre os fundamentos teóricos dessa pesquisa e a lacuna revelada pela revisão bibliográfica, na quinta sessão conduzimos nossos esforços para investigar proposições para o ensino da linguagem escrita, tendo como foco a leitura. Por isso, esta última sessão foi intitulada **Algumas proposições para o ensino da linguagem escrita: a leitura em foco**. Nela organizamos proposições teórico-metodológicas, pautadas nos ensinamentos da THC, para o ensino da leitura, enquanto perspectiva de avanço no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que a leitura conduz a elaboração de significados e sentidos do texto e da vida. Acreditamos que esta sessão contribua para nortear o trabalho dos professores do ensino fundamental, tendo em vista o processo de apropriação da linguagem escrita por meio das estratégias de leitura.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DA ESCRITA

A escrita foi criada pelo homem para satisfazer, a princípio, a necessidade de comunicação e, conseqüentemente, de registro histórico das diversas produções da humanidade. Sua apropriação se constitui em um importante instrumento para o desenvolvimento psíquico e social do homem. Entretanto, a sua falta significa desapropriar o indivíduo do acesso à ciência, à arte, à história etc., portanto, da produção intelectual, tornando-se um meio de controle da classe hegemônica para sua manutenção no poder. Dessa forma, torna-se mais fácil aos que detém o capital formar os sujeitos segundo os seus princípios, convicções, de modo que haja uma relação amistosa e de conformação entre as classes sociais, evitando o confronto, ou seja, a luta de classes por condições de igualdade.

A partir do exposto, objetivamos, neste capítulo, apresentar as principais contribuições da THC para compreendermos o processo de apropriação da linguagem escrita, bem como as implicações dessa aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Para tanto, inicialmente, abordaremos o tópico “Interação social e desenvolvimento humano”, discutindo o valor da interação social no processo de desenvolvimento humano, enquanto aspecto fundante da THC, o que a destaca das demais teorias da velha psicologia.

A interação social é considerada o princípio dessa perspectiva teórica, porque ela promove situações de aprendizagem e, em consequência desta, provoca alterações psíquicas internas, desenvolvendo-as, gerando consciência e mudança de comportamento. O tópico seguinte trata da “Relação entre aprendizagem e desenvolvimento”, ao partir dos pressupostos da velha psicologia sobre a relação desses dois processos e suas implicações para o ensino, destacando alguns aspectos que contribuíram para a construção da teoria vigotskiana - Teoria Histórico-Cultural.

Na sequência, apresentaremos alguns conceitos da THC que embasam a concepção de aprendizado e desenvolvimento que consideramos norteadores para a compreensão de como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. São eles: “Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”; “Relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos”; “Relação entre linguagem oral e escrita”.

Ao tratarmos, especificamente, do “Processo de desenvolvimento da linguagem escrita”, apresentamos as contribuições dos estudos de Vygotsky (2000) e Luria (2012), com descrições do processo de desenvolvimento da escrita na criança e dos estágios identificados

por Luria (2012), no decorrer das observações e investigações desse processo, tais como: “Escrita imitativa”; “Escrita topográfica”; “Escrita pictográfica”; “Escrita simbólica”.

2.1 Interação social e desenvolvimento humano

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), a linguagem escrita é um instrumento simbólico que medeia a relação do homem com o mundo, com tudo o que as gerações precedentes produziram e que o humaniza, contribuindo para avanços da sua espécie no seu tempo, no seu espaço. A apropriação desse instrumento somente é possível por meio de interações sociais com outros seres humanos, pois, em conformidade aos postulados de Leontiev (1978), o processo de humanização provém da vida em sociedade, ocorre no seio da cultura criada pela humanidade.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnam nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistema conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De facto, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Com essa afirmação, Leontiev (1978) se contrapõe à ideia de que as aptidões e as características especificamente humanas têm origem na hereditariedade biológica, mas defende que tais características são adquiridas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Essa premissa pode ser comprovada com vários exemplos de crianças criadas sem o contato com seres humanos ou privadas de qualquer interação social. Nessa condição, elas desenvolvem apenas comportamentos primitivos, sem adquirirem a posição ereta e tendo o comprometimento da fala.

O filme “O enigma de Kasper Hauser²”, de 1974, além de outros casos reais de crianças que foram criadas por animais³, comprova a ideia de Leontiev (1978, p. 267) de que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico”. O que foi alcançado pelos homens, na história da humanidade, decorre da luta para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência. Eles se transformam em homens pela atividade de trabalho⁴, a qual se torna gradativamente coletiva, necessitando de comunicação. Eis o princípio do materialismo histórico dialético de Marx e Engels: o trabalho, como categoria fundante do desenvolvimento humano.

Nesse processo, em função das necessidades materiais e de comunicação, o homem criou instrumentos físicos e simbólicos. A apropriação de tais instrumentos somente é possível a partir da interação com outros homens, promovendo o desenvolvimento das capacidades intelectuais especificamente humanas. Dentre elas, podemos citar: planejar, que significa prever antecipadamente as ações; conhecer as propriedades do objeto e empregá-las na construção de determinado instrumento. Essas capacidades foram aperfeiçoadas ao longo do tempo e socializadas por meio da transmissão de geração a geração dos conhecimentos, os

² O filme, que é baseado em fatos reais, conta a história de Kaspar Hauser, que passou a vida inteira trancado, recebendo maus tratos e sem ter qualquer convívio humano. Em 1820, as pessoas que o encontraram tentaram civilizá-lo.

³ Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2014/04/conheca-a-historia-de-5-criancas-que-foram-criadas-por-animais>>. Nesse link, há histórias de crianças criadas por animais, mostrando casos recentes, se comparado ao exemplo atribuído por Leontiev da tribo dos Guayakills, no Paraguai (1978, p. 5).

⁴O trabalho é um conceito essencial para pensar a natureza do homem enquanto ser genérico e a sua natureza. O trabalho, segundo Engels (1975, p. 4): “É condição básica e fundamental de toda vida humana [...] em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem”. Para Marx (2004, p. 84), o trabalho é considerado o meio pelo qual existe a natureza do homem. O homem se destaca pelo caráter consciente de sua atividade, pois é capaz de planejá-la para satisfazer suas necessidades e carências: “[...] a *atividade vital*, a *vida produtiva* aparece ao homem apenas como um meio para satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”. A atividade vital consciente distingue o homem do animal, enquanto o animal produz aquilo que necessita para si, para o seu corpo, como um ninho, ou habitações, como a abelha, a formiga etc., o homem produz universalmente, livre da carência física imediata, é capaz de produzir conforme a necessidade de qualquer espécie. Essa capacidade de produção é o que qualifica o homem como ser genérico na elaboração do mundo objetivo. Segundo Marx (2004, p. 85): “O objeto de trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo um mundo criado por ele”. De acordo com Engels (1975, p. 22): “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho”. (Referências: MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos**, tradução de Jesus Ranieri. Ed. Boitempo, 2004; ENGELS, Friedrich. O Papel do Trabalho da Transformação do Macaco em Homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**, vol. 1. São Paulo: Edições Sociais, 1975a.

quais, atualmente, resultam na indústria, nas ciências, nas artes, na história. Mas em que consiste o processo de apropriação desses conhecimentos? Recorremos, novamente, a Leontiev (1978), que explica como se dá a aquisição do instrumento e da linguagem, e a Vigotski (2010; 2008), que aprofunda estudos sobre como se processa o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança. A partir disso, podemos discutir a concepção de aprendizagem, segundo postulados da THC. De acordo com Leontiev (1978, p. 269-270):

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. Isto aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. [...] A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas.

Contudo, as aptidões humanas não são dadas aos homens. Como já afirmamos, para a criança se apropriar dos objetos e fenômenos do mundo em que está inserida, é necessária a interação com outros sujeitos, em um processo de comunicação o qual se constitui em um processo de educação. À medida que ocorre o progresso da humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica e mais complexo se torna o papel específico da educação. Segundo Leontiev (1978), é somente pela apropriação dos objetos e fenômenos que encerram, em si, a atividade das gerações precedentes, as quais sintetizam todo o desenvolvimento intelectual do gênero humano, que emerge o verdadeiro desenvolvimento no homem das forças e aptidões, que são, portanto, o produto da evolução histórica. A esse respeito, o referido autor menciona Marx, assegurando-lhe a primazia da análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico:

Todas as suas (trata-se do homem – A.L.) relações *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objectivo* ou na sua *relação com o objecto* a apropriação deste, a apropriação da realidade humana [...] forças essenciais do homem (*Wesenskräfte des Menschen*). (MARX, apud LEONTIEV, 1978, p. 267-268)

Vigotski (2007), tomando como referência pressupostos sócio-histórico-culturais, busca exatamente entender como os aspectos da dinâmica da sociedade e da cultura

interferem na trajetória do desenvolvimento do sujeito e quais são as implicações da sua relação com a realidade e de sua consciência sobre ela. Ele considera que a estrutura do pensamento humano se modificou ao longo da história, em consonância com a sociedade e a cultura. Ao contrário do animal, o homem não se contenta com o desenvolvimento de sua natureza, ele a constrói.

O homem assimila os valores culturais de seu ambiente a partir de um sistema de signos produzidos culturalmente e estes provocam transformações na consciência do homem individual sobre a realidade, tornando-o capaz de se transformar e, então, atender as novas exigências do seu contexto social. Nesse sentido, “a atividade simbólica do homem possui uma função organizadora específica, pois é através dela que ele produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (KRAMER; SOUZA, 1991, p. 72).

Diante do exposto, podemos perceber que as relações sociais do indivíduo são fundamentais para promover situações de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é imprescindível a compreensão de alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam a concepção de aprendizado e desenvolvimento, tais como mostraremos a seguir.

2.2 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Os estudos de Vigotski (2012), ao abordarem a questão do aprendizado e desenvolvimento, levaram em consideração três teorias que trataram da relação entre esses dois processos. Os quadros 1, 2 e 3 apresentam uma síntese sobre cada posição teórica. Em cada um deles, apresentamos: os seus respectivos representantes; os principais pressupostos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; as implicações para o ensino, segundo o ponto de vista de cada teoria quanto à relação entre os dois processos. Assinalamos considerações e críticas de Vigotski a cada uma das teorias, com o intuito de facilitar a percepção dos limites e avanços delas. Na sequência dos quadros, salientamos alguns dos pontos que contribuíram para a construção da teoria vigotskiana – Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 1: Relação entre aprendizagem e desenvolvimento - 1ª Teoria

**Relação entre aprendizagem e desenvolvimento
Principais Pressupostos**

Críticas de Vigotski

Representante: Piaget	<ul style="list-style-type: none"> • Para Piaget [...] “aprendizagem e desenvolvimento como dois processos independentes entre si” (VIGOTSKI, 2009, p. 296). • Desenvolvimento depende de um processo de maturação e aprendizagem é “[...] um processo puramente exterior [...]” (VIGOTSKII, 2012, p. 103). 	<p>Vigotski (2012) concorda que a aprendizagem depende de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos, porém essa dependência não é principal, mas subordinada. O equívoco teórico está em apresentá-la como principal.</p>
	Ensino	
	<ul style="list-style-type: none"> • Para essa teoria: “[...] o desenvolvimento pode processar-se normalmente e até atingir seu nível mais alto sem nenhum ensino [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 297). • Visão unilateral: a aprendizagem depende do desenvolvimento (maturidade de certas funções psíquicas particulares), logo o desenvolvimento precede a aprendizagem. 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Vigotski (2012), na perspectiva da teoria de Piaget, o desenvolvimento depende de um processo de maturação dos sujeitos às leis naturais, sem o qual a aprendizagem seria impossível. O aprendizado, enquanto um processo puramente exterior, caminha paralelamente ao desenvolvimento da criança, ou seja, não participa ativamente deste e, portanto, não o modifica. É válido notar que a caracterização da aprendizagem como aspecto “puramente externo” remete ao fato de que Piaget, em suas pesquisas, procurava obter respostas “puras” dos pensamentos das crianças, partindo de perguntas que estão fora do alcance das habilidades intelectuais, logo difíceis de serem respondidas de forma correta por elas. Desse modo, ele pretendia não deixar que o conhecimento prévio, as experiências de vida e a cultura da criança influenciassem na sua resposta. Acreditava que, assim, estudaria o pensamento da criança, independentemente do processo de aprendizagem. Para Piaget, “[...] o indicador do nível do pensamento infantil não é o que a criança sabe, não o que a criança é capaz de aprender, mas a maneira como essa criança pensa em um campo onde ela não tem nenhum conhecimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 300).

Evidencia-se, nesta teoria, que para ocorrer o aprendizado escolar é necessário a criança antes desenvolver-se, para que então possa adquirir conhecimentos. Não há uma relação de reciprocidade entre os processos de aprendizado e desenvolvimento, apenas a visão unilateral de que o desenvolvimento precede o aprendizado.

Quadro 2: Relação entre aprendizagem e desenvolvimento - 2ª Teoria

	Relação entre aprendizagem e desenvolvimento Principais Pressupostos	Críticas de Vigotski
Representantes: William James (associacionismo) Thorndike (reflexologia)	<ul style="list-style-type: none"> • A segunda posição teórica afirma que “aprendizado é desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 300; 2012, p.104). • Ponto em comum com a teoria de Piaget: o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas. • Aprendizado e desenvolvimento são sinônimos. A simultaneidade entre os dois processos, consiste no princípio fundamental dessa teoria. <p style="text-align: center;">Ensino</p> <p>“[...] a educação pode ser definida como organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação. [...] o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações” (VIGOTSKII 2012, p. 105).</p>	<p>O problema da segunda teoria, apontado por Vygotsky (2012), incide em saber “qual é o processo que precede e qual é o que segue”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito da segunda posição teórica, a medida em que se fundem aprendizado e desenvolvimento como processos idênticos, não há nenhum fundamento que os distingue (VIGOTSKII, 2012). Essa teoria remete à psicologia do associacionismo, cujo princípio é o de que “[...] a educação pode ser definida como organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação. [...] o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações” (VIGOTSKII, 2012, p. 105). Tal princípio tem um ponto em comum com a teoria de Piaget: em ambas as teorias, o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas, que supostamente já nascem com o sujeito, assim o desenvolvimento se restringe ao acúmulo de todas as respostas possíveis.

Para Vigotski (2012), o que diferencia a primeira da segunda teoria são as relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento: em uma posição, o desenvolvimento ocorre antes do aprendizado e, na outra, desenvolvimento e aprendizado ocorrem ao mesmo tempo. O problema da segunda teoria, apontado por Vigotski (2012, p. 5), incide em saber “qual é o processo que precede e qual é o que segue [...]”.

Quadro 3: Relação aprendizagem e desenvolvimento – 3ª Teoria

Relação entre aprendizagem e	Críticas de Vigotski
-------------------------------------	-----------------------------

desenvolvimento - Principais Pressupostos	
Representante: Koffka	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento mental da criança se caracteriza por dois processos distintos, mas que influenciam um ao outro: maturação e aprendizagem. • A maturação depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, mas, por outro, a aprendizagem “[...] é, em si mesma, um processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2012, p. 106).
	<p style="text-align: center;">Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no papel do aprendiz: [...] “existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 305). • Práxis educativa: algumas matérias eram consideradas mais importantes, como as línguas clássicas (latim grego), a história antiga, as matemáticas, por considerar que o seu estudo, enquanto disciplinas formais, contribuía para o desenvolvimento intelectual geral da criança.
	<p>Avanços dessa teoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • combinação de dois processos aparentemente diferentes; • relação de interdependência entre os processos de maturação e aprendizagem; • ampliação do papel do aprendiz no desenvolvimento da criança. <p>Limites:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vigotski (2012) se opõe à tese de que o desenvolvimento de uma faculdade intelectual implicaria o desenvolvimento de outras. Para ele, a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera.

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira posição teórica busca conciliar os extremos dos dois pontos de vista, fazendo com que coexistam. Os avanços dessa teoria, demonstrados no Quadro 4, apontam para a relação de interdependência entre maturação e aprendizagem como constituintes do desenvolvimento: a maturação possibilita a aprendizagem e esta estimula e faz avançar o processo de maturação. Segundo Vigotski (2012), isso significa que o desenvolvimento é produto da interação entre esses dois processos fundamentais. A relação de interdependência é enfatizada, ao considerar que a maturação prepara e possibilita um processo específico de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula e faz avançar o processo de maturação.

O terceiro e mais importante aspecto dessa teoria é a ampliação do papel do aprendiz no desenvolvimento da criança. A ênfase no papel do aprendiz nos remete a um velho problema pedagógico, o da teoria da disciplina formal, cuja ideia principal é a de que “existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 305). Segundo Vigotski (2009; 2012), isso levou a uma práxis

educativa em que algumas matérias eram consideradas mais importantes, como as línguas clássicas (latim grego), a história antiga, as matemáticas, não por seu valor real, mas por considerar que o seu estudo, enquanto disciplinas formais, contribuía para o desenvolvimento intelectual geral da criança. Vigotski (2009) assinalou que outras pesquisas, contrárias a essa teoria, demonstraram que: adultos, quando submetidos a exercícios para aprenderem a avaliar o comprimento de linhas curtas, não aumentavam a capacidade de determinar quando as linhas eram maiores. Esse e outros estudos demonstraram que a aprendizagem, de uma forma particular de atividade, raramente significa o desenvolvimento de outras formas de atividade. O problema da disciplina formal – no qual tudo exerce influência sobre tudo – gerou a concepção de que as combinações da consciência não existem além das combinações absurdas, como a de querer saber se o estudo da tabuada pode influenciar na escolha do casamento ou na compreensão de uma piada. A partir do exposto, observa-se que nada pode influenciar nada, o que acaba por reduzir toda a aprendizagem e o desenvolvimento a uma mecanização dos vínculos associativos.

Entretanto, Vigotski (2009, p. 108) discorda e assinala que “na atividade da consciência dominam vínculos e relações estruturais conscientes e que a existência desses vínculos absurdos é antes uma exceção à regra”. Para ele, o resultado das pesquisas contrárias à terceira posição teórica demonstra que:

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades geral – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independentemente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKI, 2012, p. 108).

Em oposição à tese da disciplina formal em que as faculdades intelectuais atuam independente da matéria sobre a qual operam, de modo que o desenvolvimento de uma delas implicaria no desenvolvimento de outras, Vigotskii (2012) considera que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. Assim, “o aperfeiçoamento de uma função ou atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns” (VIGOSTSKII, 2012, p. 108).

2.2.1 Conceito de zona de desenvolvimento proximal

Ao apresentar as teorias que concebem, de formas diferentes, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2012, p. 109) expõe uma nova solução para esse problema. Parte do princípio de que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Notamos, ainda, a tese em que ele afirma que “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas” (VIGOTSKI, 2009, p. 310).

Para explicar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2009) examinou o nível de maturidade das funções psíquicas que se pautam o ensino da leitura, da escrita, da aritmética e das ciências naturais. Verificou que as crianças, no momento inicial da aprendizagem, não demonstravam uma maturidade que deveria anteceder o início da aprendizagem, conforme as convicções da primeira teoria.

Então, para conhecer o estado de desenvolvimento intelectual da criança no percurso da aprendizagem escolar, Vigotski (2009) considerou insuficiente determinar o estado de desenvolvimento da criança por meio do nível definido a partir de testes que a criança conseguiria resolver sozinha. A crítica a esse método é que ele estabelece apenas o que já se desenvolveu na criança, isto é, apenas o nível atual. “[...] Mas o estado de desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura” (VIGOTSKI, 2009, 326). O autor afirma que é preciso levar em conta as funções que ainda estão em processo de desenvolvimento.

Vigotski (2012, p. 111) parte do pressuposto de que “[...] existe uma relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. É incontestável, por exemplo, que somente em determinada idade se pode ensinar a gramática, a álgebra, assim como não é possível ensinar um bebê a correr. Contudo, ele afirma que, para estabelecer a efetiva relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não devemos restringir apenas um único nível, mas considerarmos, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento. Essa perspectiva foi fundamental para dar origem a “teoria da área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2012).

O primeiro nível foi denominado nível de desenvolvimento efetivo⁵ da criança, entendido pelo autor como “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já

⁵ Ocorre o mesmo com os termos *Nível de Desenvolvimento Real* (VIGOTSKI, 2007) e *Nível de Desenvolvimento Efetivo* (VIGOTSKII, 2012).

realizado” (VIGOTSKII, 2012, p. 111). Esse nível não significou, para o referido autor, o estado de desenvolvimento completo, pois verificou, em seus experimentos, que as crianças submetidas a testes para além de seu nível de desenvolvimento, mas com auxílio de perguntas guias, exemplos e demonstrações de um adulto, resolveram os testes facilmente, superando, em dois anos, o seu nível de desenvolvimento. Isso teve grande importância, porque aquilo que a criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos foi chamado de “área/zona de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2012, p. 112) ou “zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2010, p. 327)⁶.

Nessa perspectiva, a capacidade de imitação é uma descoberta substancial para a teoria da área de desenvolvimento potencial. Ela contradiz o ponto de vista tradicional que avalia o nível de desenvolvimento mental a partir do que a criança é capaz de fazer de forma independente, sem auxílio de outrem. Vigotski (2012) aponta para a imitação como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato e não como um fim em si mesma.

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzira no processo de maturação. [...] Portanto o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2012, p. 113).

Nesse sentido, o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros é indicativo de seu desenvolvimento, inclusive mais do que o que ela fez sozinha. A via da imitação representa a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. As investigações de Vigotski acerca da psicologia animal, mostram que a imitação no animal (chimpanzé) é limitada à sua própria capacidade intelectual, pois é capaz de imitar apenas o que é capaz de fazer sozinho. Esse fato evidencia a diferença radical entre a psicologia animal e a do homem, pois a criança é capaz de um número ilimitado de ações, superando os limites de sua capacidade intelectual, o que indica que o desenvolvimento em decorrência da colaboração, por meio da imitação, é fundamental para a psicologia da aprendizagem,

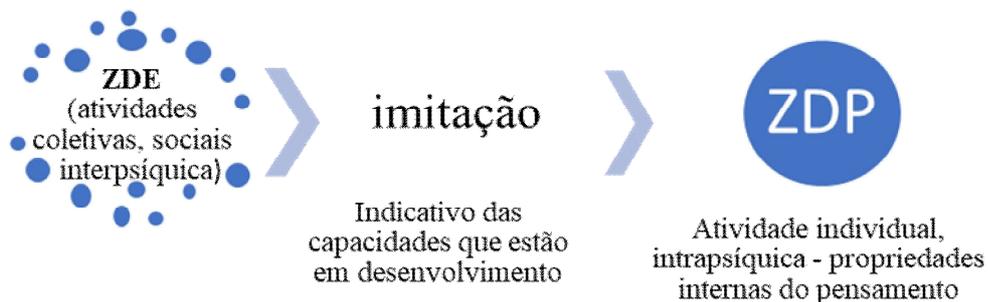
⁶ Ao depender da tradução das obras de Vigotski, encontramos termos diferentes, referindo-se a um mesmo conceito. É o caso de *Área de Desenvolvimento Potencial* (VIGOTSKII, 2012, p. 111), *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VIGOTSKI, 2007, p. 92) e *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2009, p. 326). Outros autores, revisando as traduções realizadas das obras de Vigotski, referem-se a esse conceito como *Área de Desenvolvimento Eminente* (PRESTES, 2010). Para facilitar a interlocução com o leitor, utilizaremos a expressão *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKII, 2012).

servindo de base para o conteúdo do conceito de “zona/área de desenvolvimento potencial (ZDP)”.

Segundo Vigotski (2012, p. 112), com o auxílio da imitação na atividade coletiva, guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A imitação, concebida em um sentido amplo, “[...] é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 331). Segundo o referido autor, tanto a aprendizagem da fala quanto a aprendizagem escolar têm como base a imitação. Na escola, a criança aprende o que ainda não sabe fazer, mas que se tornara possível mediante o auxílio e orientação do professor, portanto a aprendizagem do novo consiste no papel fundamental da escola. A imitação tem sua importância como um meio, um recurso que promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais que a criança ainda não tem. A criança deixada à mercê de si mesma não poderia desenvolver formas evoluídas de pensamento abstrato.

A imitação pela criança somente é possível por meio das relações sociais, relações coletivas, mediadas, que irão conduzir os processos internos de pensamento, mas que exige do indivíduo uma ação voluntária/arbitrária/intencional para que a atenção se volte para o que está sendo ensinado, pois a aprendizagem sempre começa naquilo que ainda não está desenvolvido na criança. Conforme demonstra a Figura 1 acerca do papel da imitação, Vigotski (2009, p. 332) afirma que “[...] todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido”.

Figura 1 – Imitação: capacidades em desenvolvimento



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa perspectiva tem implicações para o ensino, indicando que este não deve se orientar para a etapa de desenvolvimento já consolidada, pois nada teria a acrescentar, “[...] seria ineficaz, do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o

processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele [...] um bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2012, p. 114). Essa máxima da THC no campo do desenvolvimento potencial contradiz a orientação pedagógica tradicional. Em síntese, segundo Vigotski (2009, p. 334):

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que o papel da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento de animais.

Em vista disso, o autor considera que as matérias de ensino exigem da criança mais do que ela pode dar e isso não é ruim. A exemplo, nota-se que a aprendizagem da escrita, considerada uma das mais importantes, ocorre quando a criança ainda não dispõe de todas as funções que lhe assegurem tal linguagem e é isso que conduz o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança.

Nesse sentido, o conceito de ZDP é relevante tanto para os métodos de diagnósticos do desenvolvimento mental como para os problemas educacionais, pois rompe com a orientação pedagógica tradicional, ao conceber o processo de desenvolvimento como algo dinâmico e em movimento, alterando a ideia de que a capacidade intelectual se pauta naquilo que a criança consegue fazer independentemente de qualquer auxílio e de que o ensino se orienta em função do desenvolvimento já produzido ou etapa superada.

Oliveira (1997, p. 61) ressalta a importância da interação do indivíduo com o seu ambiente sociocultural, enfatizando que, na ZDP, a interferência de outras pessoas mais experientes é mais transformadora. Entretanto, a ação externa tem efeito somente sobre aquelas funções que já desencadearam o desenvolvimento de determinada habilidade. Por exemplo, para uma criança que já sabe pular corda, o ensino dessa habilidade seria totalmente sem efeito. Por outro lado, não adiantaria um adulto ensinar essa atividade a uma criança que ainda não sabe andar, porque essa habilidade está muito longe do nível de desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Diante de tais considerações acerca da relação aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2012, p. 114) formula a lei fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a

segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

A função da aprendizagem é de criar ZDP. Isso é indispensável para que se desenvolva nas crianças características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Contudo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento não são idênticos: “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2012, p. 116). Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica pode ser encarada como um processo no qual o professor pode e deve intervir na ZDP, promovendo avanços psicointelectuais que não ocorreriam espontaneamente.

Trata-se de um processo contínuo e interdependente da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Contínuo, porque a cada nova aprendizagem, novas funções psíquicas são desencadeadas, fazendo avançar o desenvolvimento, e interdependente, porque o nível de desenvolvimento alcançado novamente será superado com novas aprendizagens, que estarão para além dele. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento constante das FPS.

No entanto, não é qualquer aprendizado que mobiliza o desenvolvimento das FPS. Alguns tipos de aprendizagens não alteram características psicointelectuais, pois partem de um desenvolvimento já efetivado e contribuem muito pouco para o desenvolvimento geral (VIGOTSKI, 2012). Nesse sentido Sforzi (2008, p. 3) enfatiza que “[...] não basta ao indivíduo frequentar escolas, não lhe basta ter acesso a conceitos científicos para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados, há que se ter acesso a uma situação de ensino adequada”. Uma situação de ensino adequada é a que seja promotora do desenvolvimento psíquico, o que requer uma organização do ensino adequada, que avalie tanto a escolha quanto a qualidade do conteúdo escolar (conhecimento científico didatizado) e o modo de apropriação pelo aluno, levando em conta a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos.

2.2.2 Relação entre conceitos espontâneos e científicos

Vigotski (2009) conclui que a aprendizagem pode mudar o curso do desenvolvimento. Em vista disso, a relação entre esses dois processos passa a ser a questão central para compreender a formação dos conceitos científicos em idade escolar.

Para a apropriação dos conceitos científicos, é preciso que seja direcionada a consciência do sujeito, dado o grau de abstração, diferentemente do que ocorre com a apropriação dos conceitos cotidianos que são apreendidos em situações em que a consciência está voltada para o contexto ou fenômeno e não diretamente para o conceito presente nele.

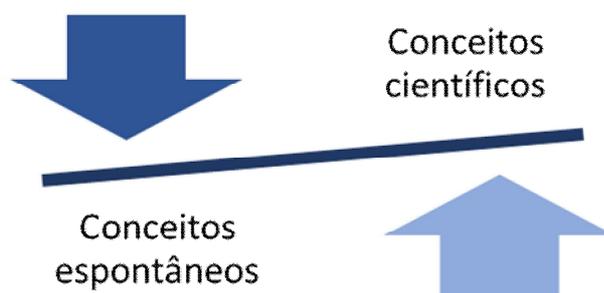
Inicialmente, os conceitos científicos e cotidianos (ou espontâneos) se desenvolvem em direções contrárias, porém, em sua evolução, terminam por se encontrarem. Segundo Vigotski (2008, p. 134):

[...] o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. Uma vez que a criança atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.

Nos estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos comparados aos conceitos cotidianos, Vigotski (2009) verificou que a criança tem mais facilidade para resolver problemas que envolvem os conceitos científicos do que os que envolvem conceitos cotidianos. A exemplo disso, o autor cita a situação em que a criança tinha de resolver problemas com o conceito de “irmão”, que é algo rico em experiência para ela, pois convive com o irmão, sabe lhe descrever, porém não tem consciência do significado do termo “irmão” e fica confusa quando tem de resolver um problema abstrato sobre o irmão do irmão. Por outro lado, ao serem apresentados problemas a respeito dos conceitos de “escravidão” e “exploração”, que são conceitos esquemáticos e carecem de experiência pessoal, a criança conseguiu resolvê-los corretamente. Isso se explica “[...] porque exige que a criança faça de forma consciente e arbitrária o que faz de maneira espontânea e não arbitrária várias vezes todos os dias [...] o que falta à criança para uma solução correta do problema: consciência e arbitrariedade no emprego dos conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 340-341).

Os conceitos cotidianos surgem do confronto com uma situação real, a partir da experiência sensível daquilo que os sentidos podem captar, ao passo que os conceitos científicos surgem, desde o início, por meio de uma situação mediada pelo adulto. Diante da diferença de nível entre os conceitos espontâneos e científicos, verificados nas investigações com crianças em idade escolar, Vigotski (2009) esquematiza o percurso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas em sentidos opostos, uma de cima para baixo – representando os conceitos científicos, envolvendo propriedades complexas, superiores, e a outra de baixo para cima – representando os conceitos espontâneos, de propriedades mais elementares, conforme ilustramos a seguir:

Figura 2 – Conceitos espontâneos e científicos



Fonte: Elaborada pela autora.

O esquema pretende mostrar que os conceitos espontâneos e científicos surgem de forma diferente para a criança e isso ocorre devido à relação distinta que cada conceito tem com o objeto: a formação do conceito espontâneo na criança se vincula ao contato imediato com o objeto e a explicação pelo adulto, logo a sua origem parte do objeto para o conceito. De forma contrária, na formação do conceito científico, o percurso da criança é, forçosamente, o inverso: do conceito para o objeto. Com base nisso, Vigotski (2009, p. 348) assinala que “[...] aquilo em que se reflete a força de um conceito é justamente o ponto fraco do outro”. Nisto reside a complexidade da relação entre esses conceitos no desenvolvimento do pensamento da criança: “Os conceitos científicos e espontâneos da criança se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos adquiridos em casa” (VIGOTSKI, 2009, p. 348).

O ponto de encontro, no mesmo nível dos conceitos espontâneos e científicos, ocorre, segundo o autor, porque, para que a criança possa aprender o conceito científico e tomar consciência dele, é preciso que o conceito espontâneo tenha atingido um determinado nível de desenvolvimento. Assim sendo, apesar do ponto de partida de cada processo ter a sua origem diferente, ambos apresentam uma complexa relação de reciprocidade: o desenvolvimento dos conceitos espontâneos possibilita a criação de “estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito” (VIGOTSKI, 2009, p.349), para que, então, o conceito científico continuasse a se desenvolver, do mesmo modo que os conceitos científicos abriam caminho para os conceitos espontâneos “preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito”. Vigotski (2009) ao generalizar tais descobertas, assinala a força e a fraqueza desses conceitos.

[...] a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade de os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continuam adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores do conceito: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 350).

Tal conclusão justifica o fundamento da seguinte afirmação de Vigotski (2009, p. 351): “[...] o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha”. Isso se dá, pois o desenvolvimento dos conceitos científicos eleva ao nível superior os conceitos espontâneos, consolidando a zona de desenvolvimento efetivo destes. Interessa-nos, então, saber que os conceitos científicos fazem avançar alguma área de desenvolvimento ainda não percorrida pela criança, de modo que a sua aprendizagem implica no desenvolvimento intelectual da criança. Do mesmo modo, depreende-se que o processo de desenvolvimento está ligado à aprendizagem sistemática, portanto não a qualquer aprendizagem, mas daquela que parta dos conceitos científicos, elevando o nível dos conceitos espontâneos. Nessa lógica, há de se diferenciar a aprendizagem da linguagem oral da linguagem escrita, pois a primeira está pautada na vivência da criança, diferentemente da segunda, que requer um ensino sistematizado e intencional.

2.2.3 Relação entre linguagem oral e escrita

Para explicar a relação entre linguagem oral e escrita, Vigotski (2009, p. 311) levanta a seguinte questão: “por que a escrita é difícil para o escolar e tão menos desenvolvida que a fala, a ponto de haver uma diferença de seis a oito anos na idade verbal entre as duas modalidades de linguagem em alguns estágios da aprendizagem?”.

Tal defasagem entre a escrita do aluno e a sua fala decorre de vários fatores que envolvem a complexidade da apreensão da linguagem escrita. Vigotski (2009, p. 312-314) afirma:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala [...] pela sua estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. [...] a linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada [...] é uma linguagem sem interlocutor [...] o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. [...] A situação da escrita requer uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor.

Há, ainda, o aspecto da motivação que difere fala e escrita. Na fala, a motivação se encontra no início dessa atividade. A situação de linguagem oral, constantemente, cria a motivação da conversa, sendo determinada pelas relações entre o motivo e a fala como: “a necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 314-315). Trata-se de uma linguagem dinâmica, de modo que as motivações e as necessidades afetivas nutrem essa atividade. No âmbito da situação inicial de aprendizagem escolar, a necessidade da escrita é incipiente para o aluno e, em função disso, ele não tem noção da utilidade dessa linguagem, não sentindo necessidade desta. As situações de escrita, portanto, têm de ser criadas, dependendo de uma ação voluntária, arbitrária, pois exige da criança a consciência da estrutura da palavra, ou seja, dos sons que a compõem para, então, atribuir-lhes sinais gráficos. Esse processo de consciência da estrutura sonora da palavra, segundo Vigotski (2009), é idêntico na atividade de formar frases na escrita, bem como na sua sintaxe. A estrutura semântica da linguagem escrita também exige ação arbitrária, intencional com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência. A necessidade de consciência da estrutura semântica da palavra se deve à relação que a escrita tem com a linguagem interior.

A passagem da linguagem interior para a escrita exige uma semântica arbitrária e requer da criança operações extremamente complexas, pois “a gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita” (VIGOTSKI, 2009, p. 316). Para o psicólogo russo:

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo, formalmente mais acabada até mesmo que a fala. Nela não há elipses, ao passo que na linguagem interior é cheio delas. [...] a linguagem interior é quase exclusivamente predicativa. [...] O contrário do que acontece com a

linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor (VIGOTSKI, 2009, p. 316-317).

O aspecto central que difere a linguagem interior da escrita é o fato de que, na linguagem interior, o interlocutor é sempre conhecido, pois se trata de uma fala para si; já na linguagem escrita, o interlocutor é desconhecido, daí a necessidade de ser orientada intencionalmente para que se torne inteligível ao outro. Outro aspecto observado por Vigotski (2009, p. 318), ao comparar a linguagem falada e a escrita, é que “a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual”, pois a consciência e a intenção orientam a linguagem escrita desde o início da assimilação dos signos e de seu emprego, diferentemente da assimilação do aspecto sonoro da fala que ocorre de modo inconsciente. A linguagem escrita é conduzida por motivos abstratos, que não serão empregados imediatamente. Vigotski (2009, p. 318) conclui que a natureza psicológica que constitui a linguagem escrita é diferente da fala e a define como “[...] uma álgebra da fala, uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente”.

Essa conclusão, tendo em vista o grau de abstração, arbitrariedade e consciência da linguagem escrita, possibilitou descobrir o porquê ela é tão difícil para o escolar, bem como o porquê da divergência entre a linguagem escrita e a falada. Além disso, observou-se que as funções psíquicas básicas no início do estudo da escrita não tinham iniciado o seu processo de desenvolvimento, ou seja, encontravam-se imaturas, o que contradiz as teorias apresentadas anteriormente. Essa constatação também se confirmou em outras investigações do aprendizado da gramática, da aritmética, das ciências naturais etc., o que levou Vigotski (2009, p. 319) afirmar que “a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos de ensino escolar”.

2.3 Processo de desenvolvimento da linguagem escrita

Diante do exposto até o momento, a questão que se coloca é: se as funções psíquicas básicas se encontram imaturas no início da aprendizagem das disciplinas básicas escolares, o que torna possível a sua aprendizagem? No processo de aprendizagem da escrita, o aspecto crucial é a abstração da linguagem, o que exige da criança ação arbitrária, isto é, voluntária, intencional, para que a atenção se volte à tomada de consciência de sua estrutura sonora e, por seguinte, de toda sua composição em palavras, frases, sintaxe e semântica. Assim, chega-se ao

entendimento de que toda aprendizagem escolar gira em torno da tomada de consciência e apreensão, que são, segundo Vigotski (2009), as formações básicas desenvolvidas na idade escolar.

O aspecto da imaturidade no início do processo de aprendizagem das disciplinas escolares levou Vigotski (2009, p. 322) a uma tese importante de suas investigações, a de que “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, [...] criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário”. Nessa perspectiva, o autor considera que o processo de aprendizagem escolar e a lógica interna do desenvolvimento das funções psíquicas correspondentes não coincidem, havendo uma discrepância entre eles. Conclui que

[..] no momento da assimilação [...] de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 324).

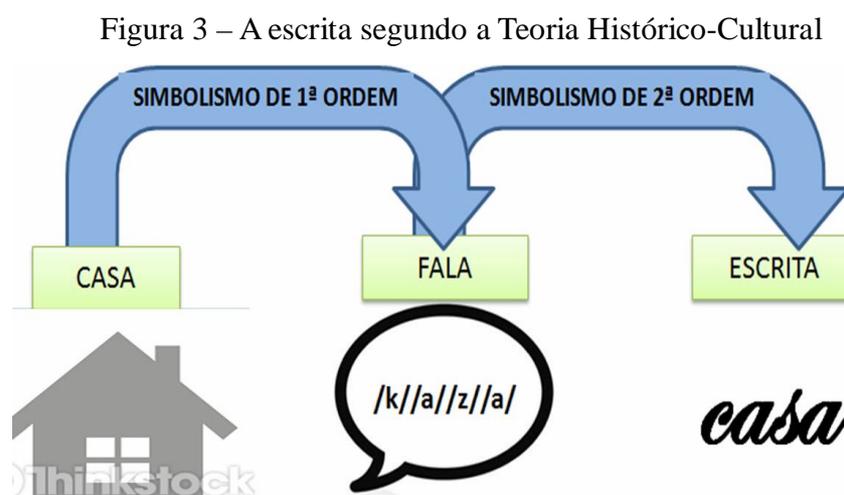
Vigotski (2009), a partir de suas investigações, na busca incessante de desvendar a lógica interna, ou seja, o modo como se processa o pensamento da criança no curso da aprendizagem escolar, destaca três fatos relevantes observados em seus experimentos: uma identidade significativa de base psicológica da aprendizagem de diferentes matérias que possibilita a influência de uma disciplina sobre a outra; uma influência do aprendizado sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, apontando que esse desenvolvimento se encaminha para além dos limites do conteúdo específico ou do material de dada disciplina; uma interdependência e uma interligação entre funções psíquicas isoladas envolvidas no estudo de uma disciplina. Tais considerações reforçam a ideia de que a base comum de todas as funções psíquicas superiores se refere à tomada de consciência e a apreensão.

Aprender a escrever é algo que não depende apenas da habilidade mecânica de grafar letras; depende do desenvolvimento de processos intelectuais complexos totalmente novos. A presença desses processos novos muda radicalmente as características psicointelectuais da criança, tal como podemos observar nos estudos realizados por Vigotski (2000) e Luria (2012), acerca da gênese da linguagem escrita na criança. Para ambos, a história da escrita na criança começa muito antes dela entrar na escola, o que justifica terem realizado as suas investigações com crianças que ainda não tinham aprendido a escrever.

Vigotski (2000) parte dos estudos de outros pesquisadores psicólogos, nos quais analisa, além do momento em que a escrita passa a desempenhar uma função para criança, os

métodos de alfabetização utilizados, o que nos permite depreender orientações didático-metodológicas para o ensino da escrita. Luria (2012) se dedicou à observação e a experimentos com crianças que ainda não tinham aprendido a escrever, com o intuito de traçar o desenvolvimento dos primeiros indícios de uma relação funcional das linhas e rabiscos feitos pela criança, ou seja, do primeiro uso que ela faz de tais linhas para expressar significados. Explicitamos que não pretendemos comparar os autores, considerando que Luria compartilha dos mesmos princípios de Vigotski, ao dar, inclusive, prosseguimento às suas investigações sobre a pré-história da escrita na criança. Buscamos fundir as suas contribuições para melhor compreendermos como a escrita é concebida pela criança antes de se apropriar desta, pois ambos consideram “[...] la historia del desarrollo del lenguaje escrito como un proceso histórico, como un proceso único de desarrollo” (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

Vigotski (2000, p. 128) concebe a escrita como “un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño. [...] El dominio [...] significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”. A complexidade da aprendizagem da escrita, segundo Lucas (2008, p. 103), “[...] consiste em uma representação de segunda ordem, ou seja, tal linguagem é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais”. Nesse sentido, pautando-se na concepção de escrita da THC, Lucas (2018) apresenta esquemas, por meio de figuras, que nos auxiliam na compreensão da passagem da representação do objeto da fala à escrita. Vejamos:



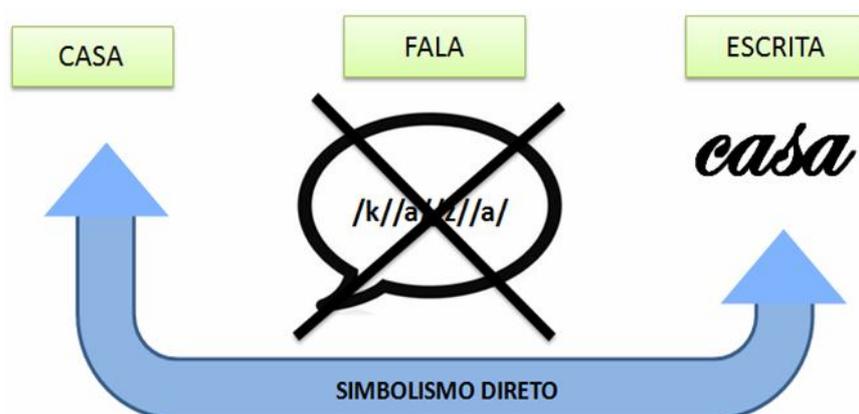
Fonte: Lucas (2018, p. 61).

A figura 3 nos indica que, inicialmente, o objeto é representado pela fala e, posteriormente, pela escrita. Dessa forma, a fala funciona como elo intermediário entre o

objeto e a escrita enquanto a criança estiver em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

No processo de apropriação da escrita, que não é linear, mas sofre alterações ora com avanços ora com retrocessos, transformações, a fala, gradativamente, deixa de exercer a função de elo, possibilitando que a escrita represente diretamente o objeto, como também fatos e fenômenos, por meio do sistema de signos que lhe é peculiar, conforme se demonstra na Figura 4:

Figura 4 – A aprendizagem da escrita segundo a THC



Fonte: Lucas (2018, p. 61).

Antes, porém, que a criança domine a linguagem oral, o gesto é a primeira forma de simbolização por ela utilizada. O gesto de apontar de um bebê a um determinado objeto, que será interpretado por um adulto por ela responsável, já representa a intenção de simbolizar algo visualmente. Tal afirmação se confirma em Vigotski (2000, p. 186):

La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.

Todavía, segundo Vigotski (2000), há dois momentos que unem o percurso dos gestos à escrita. São eles: o jogo e o desenho. No jogo simbólico, a criança utiliza objetos para representar outro. Podemos exemplificar quando uma criança brinca de faz de conta,

utilizando um cabo de vassoura para representar um cavalo. Na acepção de Vigotski (2000, p.187): “[...] toda la actividad simbólica representacional, está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado”.

Esse jogo representa um simbolismo de primeira ordem, em que o gesto representativo (“cavalgar” com o cabo de vassoura) liga o objeto real àquilo que esse mesmo objeto passa a representar (um cavalo, por exemplo). Isso ocorre, porque “[...] el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido” (VYGOTSKY, 2000, p. 186).

Nos experimentos de Vigotski (2000), o significado atribuído ao objeto, por meio dos gestos, foi transferido ao próprio objeto e, a partir do momento em que a criança passa a fazer uso da fala, o objeto adquire função de signo e se torna um simbolismo de segunda ordem. A fala tem extrema importância nas brincadeiras de faz de conta, pois possibilita que a criança explique, interprete e confira sentido aos gestos, aos objetos e às ações.

Do mesmo modo que a criança confere significado a um objeto por meio de gestos, os seus desenhos, inicialmente, estarão vinculados não diretamente ao que o objeto representa, ou ao seu significado social dicionarizado, mas aos gestos que podem lhes dar sentido: ela desenha vários riscos para representar a palavra ‘correr’, porque faz com as mãos movimentos que lembram tal ação, ou suas propriedades gerais, quando desenha formas arredondadas para representar uma bola ou um espiral para representar uma nuvem. Entretanto, essa forma de simbolizar pelo desenho, de acordo com Lucas (2018, p. 64):

[...] não quer dizer que ela tenha compreendido que seu desenho pode representar algo, ou seja, que o desenho tenha adquirido função de signo. Nessa fase, a criança ainda se relaciona com o desenho como se ele fosse objeto. Trata-se de uma fase simbólica de primeiro grau.

Segundo Vigotski (2000, p. 191), “[...] el dibujo es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal”. Assim, quando o desenho passa a ser compreendido, pela criança, como possibilidade de representar não somente coisas, mas também a fala, ele passa a ser concebido, por Vigotski (2000), como um momento de viragem.

Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las

letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras (VIGOTSKI, 2000, p. 196).

Aqui, ressaltamos a contribuição da THC para a organização do ensino da linguagem escrita: preparar e organizar o processo de maneira que a criança se torne consciente da função da linguagem gráfica pelo desenho e pela escrita de palavras.

De acordo com Luria (2012, p. 145), “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Para o autor, as formas intelectuais mais complexas do comportamento humano começam a se desenvolver a partir do momento em que as relações da criança com o mundo se tornam diferenciadas, ou seja, quando é capaz de estabelecer uma relação funcional com as coisas.

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que em si mesmo, nada tem a ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado com signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual se refere (LURIA, 2012, p. 144 -145).

Ao ser atribuída à escrita a função psicológica de recordação, são consideradas duas condições de diferenciação. A primeira se refere às relações da criança com o meio, com as coisas ao seu redor, devendo estar incluídas em dois grupos: um está relacionado com as coisas com as quais a criança brinca ou gostaria de possuir, coisas que representam interesse para a criança; o outro grupo se refere aos objetos e à função que desempenham como utilitários ou instrumentais, servindo como auxílio para adquirir algum outro objeto ou atingir um objetivo, por isso possuem apenas um significado funcional para a criança. A outra condição para a escrita é de que a criança, a partir desses subsídios, deve ser capaz de controlar o seu próprio comportamento.

As investigações e experimentos realizados por Luria (2012), para avaliar essa relação, consistiam em colocar a criança que ainda não sabe escrever em situação que lhe exigisse o emprego de certas operações manuais externas semelhantes à operação de escrever, ou seja, a criança deveria fazer algum tipo de registro para retratar ou se recordar de um objeto. Para isso, era atribuída a tarefa a essa criança de lembrar um certo número de frases que foram ditas, de modo que esse número ultrapassava a sua capacidade mecânica para recordar. À medida que a criança percebia ser incapaz de lembrar do número de palavras/frases da tarefa, era dado um papel para anotar ou “escrever” as palavras que seriam sendo ditas a ela.

Na maioria dos casos, as crianças diziam que não conseguiam, porque não sabiam escrever. Então, mostrava-se a elas que os adultos escrevem coisas quando precisavam se lembrar de algo e, sabendo acerca da tendência natural para a imitação externa, sugeria-se que tentasse inventar alguma coisa para registrar o que lhes seria dito. Com isso, o que se oportunizou à criança foi um estratagema, isto é, um meio cuja técnica a criança não estava familiarizada, destinado a atingir um fim: o de recordar. O objetivo consistia em observar até que ponto a criança era capaz de manipular essa técnica, bem como quando o papel, o lápis e os rabiscos que faziam no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, como se fossem brinquedos, e se tornavam um instrumento, um meio para recordar um certo número de ideias que lhe foi apresentada.

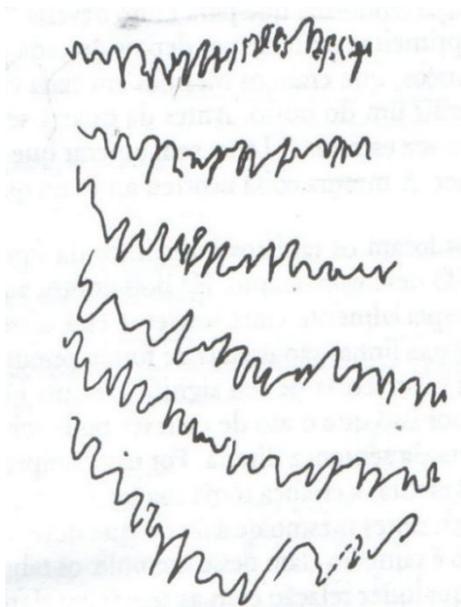
Com esse experimento, Luria (2012) conseguiu observar os estágios das relações entre a criança e a escrita, que, a princípio, eram totalmente estranhos para a criança, desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente dessa técnica, ou seja, de como a escrita funciona e como pode utilizá-la para atingir um novo objetivo. Observamos, a partir dos registros produzidos pelos sujeitos da pesquisa realizada por Luria (2012), as fases pelas quais transcorre o desenvolvimento da escrita, assim assinaladas por Azenha (2006): escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográficas e escrita simbólica.

2.3.1 Escrita imitativa

Os estudos foram realizados com crianças de três a cinco anos de idade. As crianças dessa faixa etária se manifestaram incapazes de compreender as instruções, relacionando-se com a escrita como se esta fosse um brinquedo, uma vez que os seus interesses consistiam em “escrever como os adultos”, ou seja, imitá-los. Podemos depreender dessa relação que o vínculo inicial que a criança estabelece com a escrita é como se fosse um jogo de papéis, em que ela se projeta no adulto que escreve e o imita no ato de escrever. Entretanto, nesse momento para a criança, “[...] a escrita é um ato em si mesmo, não um meio para recordar [...], mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa” (LURIA, 2012, p. 149). Tal afirmação revela o motivo que as crianças dessa faixa etária eram incapazes de compreender as instruções: não encaram a escrita como um instrumento ou meio, eis uma das

características essenciais e básicas desse grupo de idade. Dessa maneira, apenas imitam os aspectos externos da escrita, conforme podemos observar na figura 5.

Figura 5 – Escrita imitativa



Fonte: Luria (2012, p. 149).

Esse exemplo de um menino de cinco anos mostra exatamente a sua inabilidade com a escrita, com os atributos psicológicos específicos do ato de escrever e a preocupação com a imitação da escrita adulta. Luria (2012) explica que a aparência dos traços em ziguezague em linhas mais ou menos retas se justifica pelo fator exterior dessa fase. Nesse estágio, como a criança ainda não aprendeu o sentido e a função da escrita, quando solicitada a escrever, reproduz a escrita do adulto, com a qual já está familiarizada apenas em sua forma exterior.

Os rabiscos em nada têm a ver com a ideia que se pretende representar: “Os ratos tem rabos compridos” – frase ditada às crianças (LURIA, 2012, p. 149), porque a escrita não é entendida pela criança como recurso; o escrever desempenha, aqui, um papel independente e autossuficiente, estando o “escrever” totalmente dissociado da frase a ser escrita. Luria justifica esse tipo de “escrita” nas crianças pequenas destacando dois pontos:

Escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito. Mas um segundo ponto é também claro nesse exemplo: os rabiscos das crianças não mantêm qualquer relação com as sentenças significativas que lhes foram ditadas (...)

não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha de ser escrita. Não houve exatamente uma escrita, mas simples rabiscos (LURIA, 2012, p. 150).

O prazer em rabiscar é evidente nas crianças pequenas e, somando-se a outros fatores, como a ausência de compreensão do mecanismo de escrita e a sua relação puramente externa com ela, segundo Luria (2012), o rabisco caracteriza o primeiro estágio da pré-história da escrita na criança, fase em que a criança ainda não compreende a escrita como instrumento (meio) para alcançar objetivos e/ou objetos.

Essa fase é chamada por Luria de pré-instrumental, visto que é a fase “[...] dos atos diretos, imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais” (LURIA 2012, p. 155), pois o fato de utilizar signos, para representar o que era dito a ela, não a ajudou a lembrar da frase ditada, ou seja, não fez com que a criança associasse os signos que havia desenhado com as ideias transmitidas nas sentenças. Desse modo, a escrita, nessa fase, não desempenha ainda uma função mnemônica, isto é, de auxílio à memória, logo não ajuda a criança recordar.

2.3.2 Escrita topográfica

Durante o percurso das investigações sobre a fase da pré-história da escrita, um caso se manifestou totalmente em desacordo com o que foi dito até o momento. Uma criança, apesar de produzir uma escrita com as mesmas características: indistinta com rabiscos e linhas sem sentido, foi capaz de recordar de todas as frases que ela anotou, porque os seus rabiscos deixaram de ser dispostos em linha reta e passaram a ser colocados em cantos diferentes do papel. Essa forma de anotação tinha a função de facilitar a identificação do que a criança pretendia recordar. Por exemplo, o rabisco em um determinado canto da página significava a “vaca”, o do outro canto “lixo da chaminé”. Assim, não era o rabisco em si que significava alguma coisa, mas, sim, a posição e a relação com outros rabiscos que serviam como auxiliar da memória. A aparência externa, portanto, não era diferenciada das demais, mas o que tinha mudado era a relação da criança com a escrita: de atividade motora puramente externa e imitativa passou a servir como signo auxiliar de memória. Segundo Luria (2012), tratam-se de marcas topográficas que apontam para os primeiros rudimentos da escrita, sendo uma estratégia criada pela criança para auxiliá-la a lembrar o que havia sido ditado a ela, bem como o que ela havia registrado.

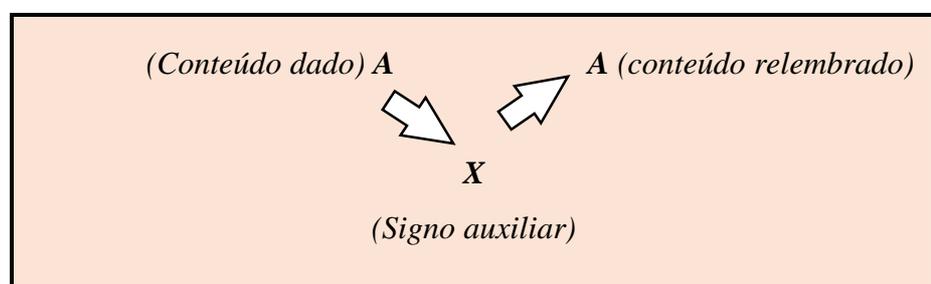
O valor das marcas topográficas é ancestral, ou seja, as marcas eram criadas e vivenciadas pelos povos primitivos como recurso também de memória.

Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra [...] é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembrá-la. Tudo isso e a presença de certas técnicas de escrita topográfica não-diferenciada que surgem nos povos primitivos estimularam nosso interesse por esse auxílio técnico não-diferenciado da memória, o precursor da verdadeira escrita (LURIA, 2012, p. 158).

Luria (2012, p. 158) explica que o pequeno sinal feito pela criança em um pedaço de papel serve como um elemento que “organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado”. Ele denominou esses sinais ‘signos primários’ para tomar nota. No entanto, um signo gráfico primário não-diferenciado não possibilita à criança que desvende o significado do que foi anotado por ela. A marca primitiva apenas assinala que algum conteúdo anotado por ela existe, mas não o conduz a ele. Tal marca apenas aciona uma reação no sujeito. Isso demonstra a insuficiente estabilidade dessa fase de escrita como auxiliar da memória.

Para melhor explicar a estrutura do processo de associação quando ocorre por meio de um signo primário e quando é por meio de signo simbólico, Luria (2012) apresentou duas fórmulas. Primeiramente, expôs a fórmula que expressa o processo de associação de signo simbólico (Quadro 4) e, na sequência, mostrou a diferença na estrutura do processo de associação pelo signo primário (Quadro 5).

Quadro 4 – Processo de associação de signo simbólico



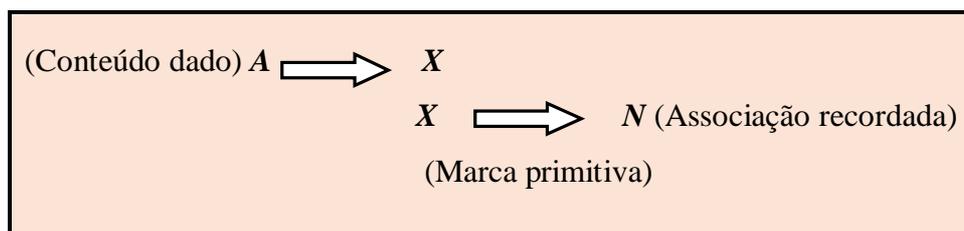
Fonte: Luria (2012, p. 160).

No quadro apresentado, o referido autor considerou o processo de escrita (alfabética convencional) em um adulto. Um certo conteúdo **A** é escrito com um símbolo **X**, de modo

que o leitor olhe para esse símbolo e se lembre do conteúdo por ele representado. Nesse caso, o símbolo **X** é um recurso instrumental, um meio que conduz a atenção do leitor para o conteúdo escrito.

Entretanto, a situação desencadeada por uma marca primitiva (signos primários) se apresenta de forma diferente, porque ela apenas assinala que algum conteúdo anotado por ela existe, mas não o conduz a ele. A marca apenas aciona uma reação no sujeito.

Quadro 5 – Processo de associação de signo simbólico



Fonte: Luria (2012, p. 160).

A fórmula evidencia que **N** pode não ter qualquer relação com o conteúdo dado ou com a marca **X**. Segundo Luria (2012), em vez de um ato instrumental que usa **X** para reverter a atenção de volta para **A**, têm-se dois atos diretos: primeiro a marca no papel e, depois, a resposta à marca como uma sugestão. Contudo, considera que, em termos psicológicos, a marca feita pela criança ainda não é uma escrita, mas a precede, na qual são construídas as condições mais rudimentares (embrionárias) e necessárias para o seu desenvolvimento.

2.3.3 Escrita pictográfica

A fase da escrita não-diferenciada corresponde ao primeiro passo em direção à cultura, tendo ligado o objeto, pela primeira vez, lembrado com algum signo. A partir disso, a criança deve dar o *segundo passo*, que consiste em diferenciar o signo e fazê-lo expressar o conteúdo específico. É o momento para se criar os elementos da capacidade de escrever, com os quais será possível transformar a escrita de marcas ordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos, isto é, que se convencionou. Dessa forma, a escrita passará a servir como um valioso instrumento para a memória, ampliando o seu alcance, além de ganhar estabilidade, independentemente do número de dados anotados.

No ideário de Luria (2012, p. 161),

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Ele buscou descrever as condições que produzem essa sequência de acontecimentos e de determinar os fatores que capacitam a criança passar de um estágio para outro, ou seja, de um estágio de escrita não-diferenciado (signos primários) para um nível de signos com sentido expressando um conteúdo particular. Segundo o referido autor, os primeiros sinais de diferenciação foram observados após várias sessões de experimento com a mesma criança. Revelou-se que há uma tendência, desde muito cedo na criança, em fazer linhas curtas para palavras ou frases curtas. Já para as palavras ou frases longas, ela se utiliza de muitos rabiscos. Essa diferenciação envolvia, também, um reflexo do ritmo da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico, ou seja, quanto maior for a frase ou a palavra, maior será o número de rabiscos ou, ainda, quanto maior for a sentença, mais longa será a escrita para expressá-la.

Luria (2012, 162) considera ser este o primeiro passo dado no sentido da diferenciação da primitiva atividade gráfica.

Assim, o processo de escrita, que começou com um gráfico não-diferenciado, puramente imitativo, simples acompanhamento das palavras apresentadas, depois de algum tempo foi transformado em um processo que indicava que superficialmente estabelecera-se uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada. A produção gráfica da criança deixou de ser simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se seu reflexo — embora de forma muito primitiva.

Embora a criança possa ser capaz de refletir o ritmo de uma sentença, ainda não está apta para marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado graficamente. Logo, o próximo passo consiste em refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também o seu conteúdo, ou seja, o momento em que um signo venha a adquirir significado.

Luria (2012) observou que dois fatores podem conduzir a criança de uma fase não-diferenciada de escrita para um estágio de escrita diferenciada: número e forma. Esses fatores superam o caráter inexpressivo e puramente imitativo da escrita, em que ideias e noções diferentes foram expressas precisamente pelo mesmo tipo de linhas e rabiscos, além de permitir que as crianças usem signos para refletir o número ou a forma solicitada. Acredita-se

que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade.

Os experimentos de Luria comprovam a influência do fator quantidade no processo de diferenciação da escrita. Nas escritas produzidas por uma criança de quatro anos, a partir do momento em que foi introduzido o fator quantidade, verificou-se o início da diferenciação, mesmo que ainda expressa de forma primitiva: para distinguir “um nariz” de “dois olhos”, utilizou rabiscos menores para representar os olhos, do mesmo modo que, ao representar a frase “Lilya tem duas mãos e duas pernas”, ela percebeu e registrou de maneira diferente, usando um rabisco para “duas mãos” e outro para “duas pernas”.

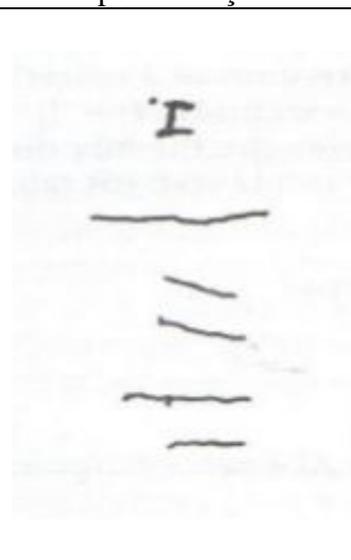
Esses exemplos demonstram que o fator quantidade abriu caminho para o uso da escrita enquanto um recurso auxiliar, enquanto um instrumento. A produção gráfica da criança, mesmo que ainda expressa de maneira primitiva, era agora diferenciada, e isso a oportunizou, pela primeira vez, ser capaz de “escrever” e “ler” o que escreveu. Ou seja, os registros relacionados à quantidade estabeleceram um significado, uma relação com a frase ditada, que a permitiu recordar o seu conteúdo posteriormente.

Diante dessa transição da escrita não-diferenciada, de brincadeira, para uma atividade gráfica expressiva e diferenciada, Luria (2012) passou para o segundo fator, que poderia acelerar essa transição. Esse fator estaria relacionado à cor, forma ou tamanho, os quais, combinados, promoveriam a aprendizagem da criança no sentido por um conteúdo específico em sua escrita, tornando-a expressiva e diferenciada. Nos experimentos, observou-se que, quando a criança tentava expressar cor, forma e tamanho, ela passou a calcar o lápis com força, dando volume as linhas para escrever as seguintes frases: “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé” e “Carvão muito preto”. Após realizar tais registros, a criança foi colocada para examinar o que escreveu. Diante de um deles, disse: “isto é carvão” (LURIA, 2012). Aqui, a primeira leitura ocorreu, segundo o autor, por dois motivos: ter produzido algo diferenciado e por ter sido capaz de recordar justamente devido a essa diferenciação.

Com base no exposto, organizamos os Quadros 6, 7, 8 e 9, a fim de ilustrar como a criança, gradativamente e por meio de mediações, percebeu a natureza instrumental da escrita, conforme os experimentos realizados por Luria, efetuados em quatro sessões.

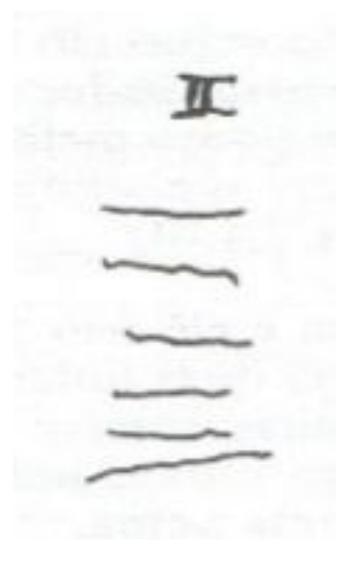
Quadro 6 – Experimentos realizados por Luria: primeira sessão

Registro feito	Frases ditadas	Análise
----------------	----------------	---------

pela criança		
	<p>1) O pássaro está voando.</p> <p>2) O elefante tem uma tromba comprida.</p> <p>3) Um automóvel anda depressa.</p> <p>4) Há ondas altas no mar.</p> <p>5) O cão late.</p>	<p>Para cada frase, a criança escreveu uma linha, dispondo-as em colunas. As linhas eram semelhantes. No teste de recordação, lembrou-se apenas de três das frases ditadas, o mesmo número que havia lembrado sem anotar nada. Lembrou-se de modo espontâneo, sem olhar para os seus rabiscos.</p>

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 168-170).

Quadro 7 – Experimentos realizados por Luria: segunda sessão

Registro feito pela criança	Frases ditadas	Análise
	<p>Cinco sentenças incluindo elementos quantitativos:</p> <p>1) Um homem tem dois braços e duas pernas.</p> <p>2) Há muitas estrelas no céu.</p> <p>3) Nariz.</p> <p>4) Brina tem vinte dentes.</p> <p>5) O cachorro grande tem quatro cachorrinhos.</p>	<p>A criança realizou a mesma organização das linhas em colunas. No momento do ditado da primeira sentença, duas mãos e duas pernas foram representadas por duas linhas discretas. As demais foram representadas cada qual por uma linha (totalizando seis linhas, apesar de serem 5 sentenças). No teste de recordação, o sujeito declarou que havia esquecido tudo e se recusou a tentar se lembrar.</p>

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 168-171).

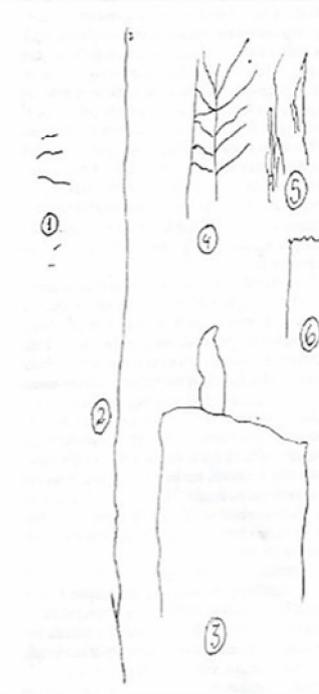
Quadro 8 – Experimentos realizados por Luria: terceira sessão

Registro feito	Frases ditadas	Análise
----------------	----------------	---------

pela criança		
	<p>As mesmas sentenças da segunda sessão, com algumas alterações para auxiliar a criança a anotar e se lembrar daquilo lhe fora ditado. No relato desta sessão, foi descrita a fala da criança a partir de cada frase ditada:</p> <p>Frase ditada</p> <p>1 Eis um homem e ele tem duas pernas.</p> <p>2 No céu há muitas estrelas.</p> <p>3 A garça tem uma perna.</p> <p>4 Brina tem 20 dentes.</p> <p>5 A galinha grande e quatro pintinhos.</p>	<p>No momento de recordar, lembrou-se de todas, com exceção da segunda sentença. Então, ao ser questionada pelo pesquisador como poderia fazer para recordá-la, a criança respondeu que seria melhor se fizesse com círculos.</p> <p>Registro e fala da criança</p> <p>“Então, eu traçarei duas linhas.”</p> <p>“Então, eu traçarei muitas linhas.” Faz uma marca.</p> <p>“A garça está em uma perna. Aí está você ... (pontos). A garça está em uma perna.”</p> <p>Traça várias linhas.</p> <p>Faz uma linha grande e duas pequenas; pensa um pouco e acrescenta mais duas.</p>

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 168-172).

Quadro 9 – Experimentos realizados por Luria: quarta sessão

Registro feito pela criança	Frases ditadas	Análise	
	Novamente, foram descritos os relatos das crianças a cada frase dita.	No teste de recordação, ela se lembrou corretamente das sentenças 2, 3, 5 e 6. Referindo-se ao número 4, disse: "Este é o macaco com rabo comprido".	
	<p>Frase ditada</p> <p>1 O macaco tem um rabo comprido.</p>	<p>Registro e fala da criança</p> <p>Macaco (traça uma linha) tem um rabo (traça outra linha) comprido (ainda outra linha).</p>	
	<p>2 A coluna é alta.</p>	<p>Está bem, então eu traçarei uma linha. A coluna quebrou.</p>	Quando o pesquisador observou que esta era a sentença n. 1, objetou: "Não. Estas duas linhas compridas são o macaco com rabo comprido. Se eu não tivesse traçado estas linhas compridas, não saberia."
	<p>3 A garrafa está sobre a mesa.</p>	<p>Agora eu posso desenhar a mesa e, em seguida, a garrafa. Mas não posso fazê-lo direito. (Traça duas linhas).</p>	
	<p>4 Há duas árvores.</p>	<p>Agora eu desenharei os galhos.</p>	
	<p>5 É frio no inverno.</p>	<p>Está bem. No inverno (traça uma linha) é frio (traça outra linha).</p>	
<p>6 A meninazinha quer comer.</p>	<p>(Traça uma linha). Ao ser questionada do porquê desenhou assim, respondeu "Porque eu quis".</p>		

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 168-173).

O experimento demonstra uma sequência de percepções realizadas pela criança que a conduziram a escrita diferenciada, possibilitando-lhe recordar o significado dos registros por ela feitos a partir do que lhe fora ditado. A criança compreendeu a função da escrita, elaborou o seu próprio sistema de marcas como um meio para recordação. A princípio, a escrita começou por brincadeira, apenas imitando a forma externa da escrita adulta e, à medida que

percebeu que esta não lhe propiciava uma recordação do que havia “escrito” e do que lhe tinha sido dito, frustrou-se recusando a continuar, quando, subitamente, conseguiu se recordar a partir da representação de quantidade, compreendendo, então, que a escrita pode servir de instrumento para recordar. A partir de então, a brincadeira se transformou em uma escrita elementar (embrionária). Assim, esse experimento atingiu o início da escrita pictográfica, isto é, a escrita por imagens.

A escrita pictográfica floresceu com os povos primitivos, os quais, na ausência de um sistema simbólico, registravam a sua história, os seus feitos por meio de imagens nas cavernas. Segundo Luria (2012), a escrita pictográfica se manifesta mais facilmente quando ainda não se desenvolveu a escrita alfabética simbólica ou quando ela ainda não existe para a criança, pois não iniciou o processo de escolarização.

Desse modo, o autor assinala que a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita se pauta na rica experiência dos desenhos infantis, inicialmente como brincadeira, mas que podem ser usados como um meio para o registro. No entanto, pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão rica, a fase pictográfica da escrita da criança deixa de ser obtida em sua forma pura. Ao estabelecer a distinção entre a escrita pictográfica e o desenho, Luria (2012, p. 176) afirma que:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra. Quanto mais retardada a criança, mais acentuada é a sua inabilidade para se relacionar com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo e para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo ou um expediente, embora suas habilidades para o desenho possam ser muito desenvolvidas.

O estudioso afirma, ainda, que o desenho como meio é com frequência confundido com o desenho como processo autocontido e sem mediação. Ambos, contudo, constituem uma condição necessária para o surgimento da escrita, como veremos no processo de transição da escrita pictográfica para a simbólica.

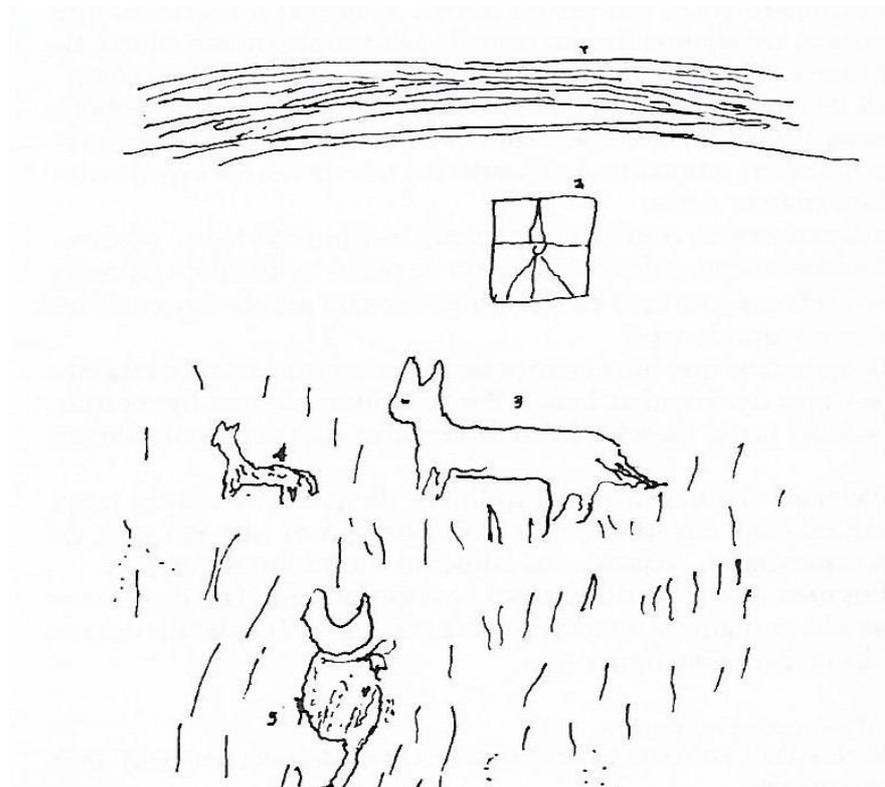
2.3.4 Período de transição

Luria (2012) destaca um fator importante no limite entre a pictografia e a escrita simbólica na criança. Tal fator é apontado por Azenha (2006) como um momento de

transição de um para outro estágio de escrita. Esse momento está relacionado à dificuldade de uma criança, que é capaz de escrever por pictogramas, e pode ter de registrar algo difícil ou impossível de ser expresso por meio de desenhos. A exemplo disso, no experimento, foi ditada uma sequência de frases para a criança registrar e, dentre elas, apresenta-se a seguinte: “Há muitas estrelas no céu”. A dificuldade com a qual a criança se deparou para representar por meio de pictogramas se justifica, segundo Luria (2012, p. 179), devido ao fato de que “Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica”.

Notamos que, na sentença, o termo “muitas” não indica uma quantidade determinada e, mesmo que saiba que isso representa bastante, torna-se um obstáculo por considerar impossível atingir essa quantidade, então, para contornar esse problema, desenha elementos envolvidos na situação global (o céu, a janela de onde pode ver as estrelas) e não a parte que foi solicitada a desenhar (muitas). Podemos verificar isso na resposta dada pela criança: “Que estrelas... aqui está o céu (desenha uma linha). Aqui há um pouco de grama em baixo (desenha)... Eu os vejo da janela (Desenha uma janela)”.

Figura 6 – Escrita no período de transição



Fonte: Luria (2012, p. 179).

Nesse caso, a criança encontrou meios para “resolver” o problema desenhando algo que se relacione com o objeto em questão ou, simplesmente, anotou alguma marca arbitrária em vez do objeto que considerou difícil retratar. Luria (2012) afirma que os dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica, exceto que o primeiro opera com os mesmos meios de representação pictográfica, enquanto o segundo faz uso de outros recursos qualitativamente novos. Ele salienta que a escola poderá proporcionar grandes oportunidades para o desenvolvimento desse segundo caminho.

Em um estágio mais avançado, manifestam-se duas tendências características da escrita pictográfica: o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já superou a tendência em retratar um objeto em sua totalidade, ou seja, representando todos os seus detalhes, e está no processo de desenvolvimento de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma da escrita.

2.3.5 Escrita simbólica

A escrita simbólica segue a mesma trajetória da pré-história da escrita infantil, ou seja, a trajetória da escrita não-diferenciada para a escrita diferenciada. Com base nisso, podemos afirmar que, assim como quando a criança usava rabiscos primitivos não-diferenciados, com características genuinamente externas, imitativas da escrita adulta, por desconhecer a função instrumental da escrita para recordar, o mesmo ocorre, só que agora por meio de letras.

A criança, nessa etapa, sabe que, para escrever, usam-se letras, números e outros sinais gráficos, ou seja, os signos, porém ainda não entende como fazer. Assim, a escrita inicia por meio de letras, especialmente das quais tem mais familiaridade, mas são empregadas de forma aleatória, o que também irá dificultar o processo de recordação, conforme ocorria na escrita não-diferenciada. Notamos que a idade das crianças, nesse estágio nos experimentos de Luria (2012), foi de seis e nove anos. De forma sintética, apresentamos os Quadros 10 (criança com 6 anos de idade) e 11 (criança com 9 anos de idade), nos quais sintetizamos os resultados dos experimentos a partir da tarefa de relembrar e anotar uma sequência de frases.

Quadro 10 – Criança com seis anos de idade

Frase ditada	Registro da criança	Considerações
Uma vaca tem quatro pernas e um rabo.	“T”	A criança escreveu uma sequência de “T” e “A” alternados que nada tinha a ver com as frases ditadas. Ao ler o que escreveu, leu as letras (I e A), sem estabelecer qualquer relação com o texto escrito. Verifica-se que a criança ainda não aprendeu a função da escrita e, psicologicamente, as letras eram totalmente comparáveis aos rabiscos da escrita não-diferenciada.
O lixo da chaminé é preto.	“A”	
Ontem à noite choveu.	“T”	
Há muitas árvores no bosque.	“A”	
Há muitas árvores no bosque.	“T”	

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 182).

Quadro 11 – Criança com nove anos de idade

Frase ditada	Registro da criança	Considerações
Os macacos têm rabo comprido.	“N” em seguida “T”	O resultado mostrou uma atitude diferenciada da criança em relação à sua escrita. Ela registrou cada sentença com a letra inicial (em russo). Ao ler o que escreveu, foi capaz de se lembrar de poucas palavras escritas. Verificou-se que a criança apresenta “certa compreensão da premissa básica da escrita, a saber, a necessidade de uma distinção específica para registrar conteúdos diferentes” (LURIA, 2012, p. 183), ou seja, utilizou letras diferentes para representar frases diferentes.
Há uma árvore alta.	“V”	
Está escuro na adega.	“U”	
O balão sobe.	“V”	
O menino está com fome.	“M”	

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 183).

Esses dados, segundo o referido autor, revelam que a habilidade para escrever não significa que a criança entenda o processo de escrita. Para tanto, um outro experimento foi realizado com uma criança que tinha aprendido a escrever recentemente e que, em situação de experimento, foi impedida de usar letras para registrar alguma ideia. Essa criança demonstrou a dificuldade em reverter à fase pictórica, regredindo a forma primitiva de escrita ao usar símbolos não-diferenciados, conforme sintetizado no Quadro 12:

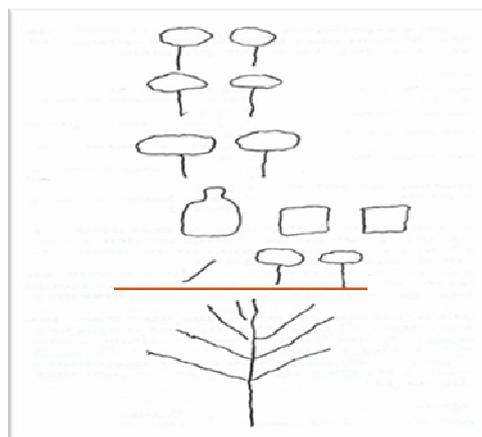
Quadro 12 – Experimento com criança recém-alfabetizada

Frase ditada	Registro da criança			Considerações
Uma vaca tem quatro pernas e um rabo.	X <i>vaca</i>	X <i>quatro</i> <i>pernas</i>	X <i>rabo</i>	A criança registrou uma cruz para cada elemento da frase. Os símbolos foram empregados apenas externamente. Ao ser solicitado para lembrar do que havia escrito, lembrou-se apenas de três frases sem conseguir usar as suas marcas para identificar as sentenças.
Os negros são pretos.	X <i>negros</i>	X <i>são</i>	X <i>pretos</i>	
Choveu ontem à noite.	X <i>choveu</i>	X <i>ontem</i>	X <i>à noite</i>	
Há muitos lobos na floresta.	X <i>Há</i>	X <i>muitos</i> <i>lobos</i>	X <i>na</i> <i>floresta</i>	
Casa.		X <i>Casa</i>		
Dois cachorros, um grande e um pequeno.	X <i>dois</i> <i>cachorros</i>	X <i>um</i> <i>grande</i>	X <i>um</i> <i>pequeno</i>	

Fonte: Adaptado de Luria (2012, p. 184).

Na sequência, a mesma criança foi impedida de fazer cruzes, então passou a realizar outras marcas que, inicialmente, também se apresentaram indiferenciadas, mas como essas marcas indiferenciadas geraram algumas confusões, aos poucos foi diferenciando-as por meio da escrita pictográfica, como mostra a representação da quarta sequência de frases ditadas, conforme indicamos com grifo, tendo desenhado exatamente como a frase: “há uma garrafa e dois copos” (LURIA, 2012, p. 185). Porém, ao ter dificuldade para representar algo, regredia-se à escrita indiferenciada.

Figura 7 – Escrita simbólica



Fonte: Luria (2012, p. 186).

O uso de signos indiferenciados, como nas escritas presentes no Quadro 12 e na escrita da figura apresentada, revela, segundo Luria (2012), que a criança ainda não compreendeu o mecanismo da escrita simbólica, ou seja, não tem consciência de que a escrita tem a função de recordar. Acrescenta-se que, mesmo que tenha a noção de que a escrita sirva para recordar, é fundamental que perceba que os signos, no caso as letras, servem para representar as abstrações, uma vez que “um signo é usado onde os meios pictográficos são insuficientes” (LURIA, 2012, p. 188). Ao fim da análise sobre o uso dos signos e suas origens, na criança, ele conclui:

[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão — na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças em idade escolar, pois isto lhe será muito útil (LURIA, 2012, p. 188).

Em síntese, podemos concluir que os resultados dos experimentos de Luria revelaram o desenvolvimento da escrita na criança, bem como os fatores que a habilitavam a passar de um tipo de escrita para outro, permitindo-lhe perceber que o processo de apropriação da escrita é longo, considerando “do momento em que a criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade” (LURIA, 2012, p. 180). Há, portanto, um longo caminho para criança percorrer, pleno de formulações e reformulações que se constituem em estágios de aprendizados e de desenvolvimento.

Ressaltamos que a condução dos experimentos contribuiu para percebermos o problema em questão: “os mecanismos pelos quais é criado este signo arbitrário convencional” (LURIA, 2012, p. 187). Notamos, ademais, que a necessidade da escrita enquanto elemento simbólico para recordar foi um fator extremamente relevante, pois somente quando a criança conseguiu perceber tal funcionalidade, a relação com a escrita mudou, isto é, deixou de ter apenas uma aparência externa – de rabiscos com caráter lúdico de imitação – para ter uma função: a de recordar.

Nessa trajetória, ocorre, ao mesmo tempo, um processo de modificação nos mecanismos básicos do comportamento infantil: ao se adaptar aos problemas que o ambiente a impõe, “[...] a criança constrói, novas e complexas formas culturais; as mais importantes

funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos” (LURIA, 2012, p. 189). À medida que a criança aperfeiçoa tais recursos culturais complexos, os quais só podem ser apropriados por meio de relações sociais intencionais em âmbito escolar, ela também se transforma, pois advém do desenvolvimento das formas complexas, essencialmente sociais, de comportamento.

Luria (2010, p. 180) descreveu, detalhadamente, os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa em direção à escrita. Ele demonstrou que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, como um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado.

Para Luria (2010), o período primitivo do processo de apropriação da escrita por ele estudado chega ao fim quando a criança inicia o processo de escolarização. Ele conclui que a criança, antes de iniciar o processo formal de alfabetização, compreende que é possível utilizar marcas, desenhos ou sinais como símbolos que expressam significados do que ela desejou registrar e por meio dos quais é possível lembrar o que foi registrado, denotando uma finalidade para a escrita. Depreendemos, daí, uma importante orientação teórico-metodológica: a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, ela deve ser incorporada às tarefas necessárias e relevantes para a vida. O ensino da escrita deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, sendo ensinadas não como habilidades motoras, mas como atividades culturais complexas.

A partir dessa orientação teórico-metodológica, podemos concluir que as contribuições da THC possibilitam redimensionar o trabalho pedagógico que envolve as ações de ensino voltadas ao processo de apropriação da linguagem escrita. Decorre-se, dessa conclusão, a necessidade de compreendermos como, no Brasil, o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita têm sido encaminhados e discutidos, envolvendo os conceitos de alfabetização e de letramento. Para tanto, no capítulo seguinte, faremos uma exposição acerca da relação entre tais conceitos, a partir de estudos realizados por pesquisadores brasileiros.

3 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O objetivo deste capítulo é apresentar diferentes posicionamentos, do ponto de vista teórico e político, de alguns autores brasileiros quanto a forma de conceber o conceito e as práticas de letramento no âmbito escolar. Inicialmente, apresentamos o contexto histórico em que surge o termo letramento no Brasil. Em seguida, salientamos a sua origem etimológica, para, então, tratar da relação entre os conceitos de alfabetização e letramento em decorrência dos debates apresentados no âmbito teórico por alguns autores brasileiros.

A fim de explicitar e contextualizar os diferentes posicionamentos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, Mortatti (2004) analisa os significados dos termos “analfabeto” e “letramento” presentes em dicionários gerais da língua portuguesa e em dois tipos de dicionários técnicos, sendo um de alfabetização e outro de linguística. Esse estudo realizado pela autora mencionada nos mostra, por um lado, detalhes desses conceitos em função da composição da palavra e, por outro lado, o tempo de existência de cada um dos termos, referindo-se ao seu surgimento, ao seu entendimento e à utilização na sociedade. Além disso, tal estudo estabelece uma comparação entre os termos em questão, especificamente quanto à construção de sua significação e, em função disso, são estabelecidas algumas aproximações entre os termos ao evidenciar algumas de suas peculiaridades.

De acordo com a pesquisa realizada por Mortatti (2004), nos três dicionários citados, o registro da palavra “analfabeto” é a de uso mais antigo – desde o início do século XVIII, sem apresentar mudanças no seu significado até o presente momento. Analfabeto é “o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler e nem escrever e, também, que não tem instrução primária” (MORTATTI, 2004, p. 38). A autora depreende desse significado uma concepção de leitura e escrita que indica o simples conhecimento das letras do alfabeto, vinculando-se à instrução primária.

A palavra “iletrado”, de acordo com Mortatti (2004), só foi utilizada quase dois séculos depois da palavra analfabeto, mais especificamente no final do século XIX, como sinônimo uma da outra. O prefixo “i(r)” indica negação, privação. Por isso “iletrado” significa desprovido do conhecimento das letras do alfabeto. Apesar de “iletrado” se apresentar como sinônimo a “analfabeto”, a referida autora observa que o significado de “letrado”, que também tem seu uso em língua portuguesa desde o século XVIII, não tem relação com o termo “analfabeto”.

Tal apontamento, de imediato, pode causar confusão, pois, se os termos “analfabeto” e “iletrado” forem tomados como sinônimos, logo a palavra “letrado” teria relação com a palavra “alfabetizado” e, sendo este antônimo de “analfabeto”, “iletrado” corresponderia, também, ao antônimo de “analfabeto”. Contudo, o que justifica a afirmativa de que o significado de “letrado” não tem relação com “analfabeto” se deve à mudança de significados da palavra “letrado” em função do surgimento do termo “letramento” no campo da Pedagogia, na década de 1980.

Essa mudança deriva de novas acepções que foram acrescentadas ao antigo significado registrado no dicionário Moraes e Silva. Mortatti (2004, p. 41) nos apresenta as mudanças conforme registradas no *Houaiss*:

[...] para *letramento* acrescentaram-se duas acepções: “mesmo que alfabetização (‘processo’), e, por influência da palavra inglesa “*literacy*”, “conquista de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”; para “letrado”, acrescentou-se: “que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito”.

Podemos depreender que os acréscimos de significados aos termos expostos na citação ultrapassam o sentido original da palavra “alfabetizado” enquanto sujeito instruído nas primeiras letras, correspondente à instrução primária. Dessa assertiva, deriva-se a sua não relação direta com o termo “analfabeto”. A autora nos chama atenção, ainda, para a composição das palavras “analfabeto” e “analfabetismo” e estabelece relações com questões sociais, ideológicas e políticas.

[...] em *analfabeto* e *analfabetismo* há o prefixo grego “a(n)” que indica privação, negação. No caso dessas palavras o prefixo indica há dois séculos, privação, negação, ou do conhecimento do alfabeto ou da leitura (e escrita), ou ainda da instrução primária [...]. A presença, em *analfabetismo*, do sufixo “-ismo”, utilizado em português para formar substantivo a partir de outros substantivos e de adjetivos. Dentre os sentidos possíveis desse sufixo, três deles poderiam explicar o significado de *analfabetismo*: doutrina ou sistema? Modo de proceder ou pensar? Terminologia científica? (MORTATTI, 2004, p. 39).

Somente foi possível constatar a condição de analfabeto quando se tomou consciência da necessidade de ensinar a ler e escrever e mediante a possibilidade de mudar a condição de analfabeto e o quadro de analfabetismo, já que se dispunha de meios físicos necessários para alcançar esse fim com a implantação de um sistema público de educação-instrução no país. Depois de “alfabetizado” (e instruído), o indivíduo deixa de ser “analfabeto” e, com a

“alfabetização” (e instrução) e o “alfabetismo”, busca-se indicar o “analfabetismo” (MORTATTI, 2004).

A autora em questão destaca alguns aspectos relevantes a partir da análise dos dicionários gerais. O primeiro aspecto se refere à origem das palavras: “alfabeto” dá origem a “analfabeto”, “analfabetismo”, “alfabetizar” (sufixo “-izar” que detona atributo ou qualidade, modo de ser), “alfabetização” (sufixo nominal “-ção” se refere à ação ou resultado dela), “alfabetizado” (sufixo “-ado” significa provido ou cheio de, que tem caráter de), “alfabetismo”. Da palavra “letra”, origina-se “letramento”, “letrado”, “iletrado”. O segundo aspecto diz respeito à relação de todas as palavras analisadas com a instrução primária. Logo, a educação escolar é o ponto comum no significado das palavras analisadas por Mortatti (2004).

Por fim, nota-se que os registros nos dicionários não acompanham passo a passo as mudanças nos fatos/fenômenos que as palavras designam, pois, entre a criação de uma palavra e seu uso efetivo, há um espaço de tempo, ou seja, não é algo imediato. Isso justifica o fato de a palavra “letramento” não constar na 3ª edição do Dicionário Aurélio publicado em 1999. Por isso: “Pode-se considerar, ainda, que, na história de “analfabeto” e “analfabetismo”, “alfabetizar”, “alfabetização” e “alfabetizado”, tem-se a pré-história de “letramento”, “alfabetismo”, “letrado” e “iletrado” (MORTATTI, 2004, p. 82).

Nas pesquisas em dicionários técnicos de alfabetização e linguística, Mortatti (2004) afirma que o uso da palavra “letramento” foi recorrente. No *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing*, o termo “*literacy*” foi traduzido por “alfabetização”, ficando o título de sua edição brasileira como “Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita”. Mas no interior da obra, nos diferentes verbetes e ensaios, optou-se por traduzir *literacy* por “lectoescrita”. Segundo Mortatti (2004, p. 43), esse termo “foi criado por Emília Ferreiro para designar a indissociabilidade da leitura e da escrita no processo de alfabetização”.

No Dicionário Houaiss, a palavra inglesa *literacy* influenciou o significado da palavra “letramento” no Brasil, assemelhando-se à lectoescrita. Vejamos:

[...] capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e da escrita no dia-a-dia. A lectoescrita difere de o simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessa capacidade dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso (VENESKY, 1999, p. 153, apud MORTATTI, 2004, p. 45).

No dicionário de linguagem e linguística, Mortatti (2004) constata que o registro do termo “letramento” também foi feito a partir da palavra inglesa *literacy*, o que indica significados muito próximos entre si, conforme demonstrado a seguir:

Letramento (*literacy*) – A capacidade de ler e escrever de maneira eficaz. O letramento é a capacidade de ler e escrever, e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos pelo domínio magistralmente perfeito da leitura e escrita, de um lado, e pelo completo não-letramento, de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual. [...] Um indivíduo que não tem capacidade de ler e escrever típicas de sua comunidade é iletrado; uma sociedade que não tem um sistema de escrita reconhecido é *a-letrada* ou, às vezes, a depender do contexto histórico, *pré-letrada* (TRASK, 2004, p. 154-155, apud MORTATTI, 2004, p. 46).

Soares (2010, p. 17-18) também explica o significado etimológico da palavra e o seu sentido.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...] *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. [...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixa de ser *analfabeto*, torna-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

Do significado de *literacy*, Soares (2010, p. 18) deriva uma explicação para o termo “letramento”: é “o resultado ou a ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18).

De acordo com Mortatti (2004), há um verbete para “letramento”, traduzido de *literacy*, no Dicionário de Análise do Discurso, publicado na França, em 2002, e traduzido para o Brasil, em 2004. Esse dicionário expõe três sentidos para o termo “letramento”:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. [...] Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos”. [...] O terceiro sentido, o letramento é

concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “*orality*” (Ong, 1982). O termo remete a uma noção ampla de “cultura escrita”, a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita. Estudar o letramento inclui analisar os usos da escrita, a divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado (CHARAVDEAV, 2004, p. 300-3001, apud MORTATTI, 2004, p. 47).

A análise realizada por Mortatti (2004) referente ao significado e aos sentidos dos termos “analfabeto” e “letramento” nos permite perceber algumas mudanças quando, de um lado, constata-se a insuficiência designada pelo termo alfabetização, diante da necessidade imposta pela sociedade, que passa por transformações políticas, sociais e culturais no final da década de 1980; de outro, o fato de compreender o novo fenômeno e buscar um termo que o defina, porém sem abandonar o termo “alfabetização”.

Mortatti (2004, p. 42) considera que essas mudanças nos dicionários selecionados indicam “[...] a tendência fortemente acentuada nas duas últimas décadas de se ampliar a definição de saber ler e escrever”. É viável observar que, nessa tendência, é consenso em vários países a necessidade de ampliar o sentido da “capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua” é um consenso em vários países” (MORTATTI, 2004, p. 47). Todavia, ainda não há consenso quanto ao termo necessário para denominar essa necessidade. Assim: “[...] Já se alcançou relativa clareza quanto a insuficiência do que se vinha designando por “alfabetização”, mas não se decidiu ainda qual termo é o mais “consensual” para designar o novo fenômeno” (MORTATTI, 2004, p. 48).

Dessa maneira, é pertinente verificar que, após duas décadas dessas considerações da referida autora, não há consenso, ainda, quanto ao termo e ao seu respectivo conceito, no caso brasileiro, dada a divergência entre os estudiosos da área: há os que concebem o processo de alfabetização como aprendizagem de uma técnica de codificação e decodificação das letras do alfabeto, há os que o concebem de forma ampla, incluindo os usos e as práticas sociais de leitura e de escrita e há aqueles que entendem a insuficiência desse conceito e tendem ao aprofundamento teórico e prático no campo do letramento. É fato, no entanto, a necessidade de ressignificar a capacidade de ler e de escrever no atual contexto social, político e cultural. Isso justifica a presença do termo letramento incluso nos dicionários gerais e técnicos mais recentes, bem como nos textos acadêmicos, especialmente das duas últimas décadas, seja para contrapor, seja para afirmar a sua importância. Entretanto, a presença do termo letramento, no atual cenário brasileiro, não exclui o termo alfabetização, nem o substitui. Para compreender esse quadro, faz-se necessário recuperar o contexto do surgimento do termo letramento no Brasil.

3.1 Letramento: origem e significado

Com o intuito de avançar na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, apresentaremos o contexto do surgimento do letramento no Brasil, reconhecendo os condicionantes sociais, políticos, culturais e econômicos sobre a educação, bem como os posicionamentos teóricos de autores brasileiros, identificando pontos convergentes e divergentes entre eles. Ao discutir acerca desses conceitos, faremos um recorte a partir da década de 1980, quando surgem as discussões sobre o termo letramento em nosso país.

No âmbito da educação brasileira, a década de 1980 foi marcada por um cenário de turbulência. De acordo com Mortatti (2004), na década anterior à crescente urbanização do país, houve aumento da procura por escolas, uma vez que, nessa época, já se tinha garantido a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino com oito anos⁷ de duração e houve, conseqüentemente, a demanda pela ampliação física das escolas existentes e pela construção de outras – a falta de escolas foi um fator que dificultou a extensão da escolarização e a sua efetiva democratização. Além disso, a autora salienta que as mudanças ocorreram no ensino, com uma tendência predominante do tecnicismo para a alfabetização, relacionando-se à perspectiva comportamentalista. Um outro fator se refere à competência linguística das crianças advindas das camadas sociais desprivilegiadas economicamente, a qual diferia da norma culta, repercutindo no aumento do fracasso escolar.

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, o contexto social, político e cultural passou por mudanças significativas devido à “abertura política⁸” em nosso país. Em meio a um processo de redemocratização, os problemas da educação e, em específico da alfabetização, passaram a ser entendidos de forma relacionada aos aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, orientados por uma “[...] teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, em especial da Sociologia, Filosofia, História e Educação” (MORTATTI, 2004, p. 69). Essa perspectiva teórica tomou como pressuposto a relação dialética entre educação e sociedade, para a qual a educação é determinante e, ao mesmo

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, promulgada em 1961, e a Constituição de 1967 garantiram a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de oito anos, equivalente ao ensino de 1º grau, que fora regulamentado pela Lei nº 5.692, de 1971 (MORTATTI, 2004, p. 68).

⁸ A abertura política foi o processo de liberalização do regime militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Esse processo teve início em 1974, durante os governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985), terminando em 1988 com a promulgação da nova Constituição. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Abertura_politica>. Acesso em: 26 jan. 2019.

tempo, determinada pela sociedade. Objetivamente, essa tendência se posicionou contrária ao tecnicismo, identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto ao país com o golpe militar de 1964. Essa nova perspectiva, que não era só de educação, mas de também de sociedade, pretendia superar a consciência ingênua de que a escola é capaz de solucionar todos os problemas de ordem social, política, econômica e cultural, bem como da consciência que se dizia crítica, mas que continuava a reproduzir a ideologia das desigualdades sociais.

A escola passa a ser entendida como um espaço importante na luta pela democratização das oportunidades, devendo, portanto, superar a ideia de reprodutora da ideologia dominante e se tornar um espaço de resistência à alienação imposta por meio da relevância social dos conteúdos de ensino, considerados instrumentos políticos e culturais em prol da emancipação humana, rechaçando as injustiças sociais.

Os índices de repetência e de evasão eram alarmantes, especialmente na 1ª série, fato considerado por essa perspectiva um resultado de uma educação compensatória, reprodutora da ideologia dominante, que marginalizava e expulsava os “diferentes”, ou seja, aqueles que não se ajustavam às normas, sobretudo às de ordem linguística. A contraproposta de uma perspectiva democrática desloca o problema do fracasso na alfabetização do aluno – expropriado dos bens culturais e materiais que o transfere para a escola. Ademais, essa contraproposta não oferecia condições dignas de permanência, implicando, também, a falta de um ensino de qualidade a todos.

Essa forma de pensar a educação influencia o ensino da leitura e da escrita, que passa a ser visto não apenas como uma questão técnica, mas política. Segundo Mortatti (2004), à medida que se reestabelecia a democracia política, eram necessárias ações concretas para que a escola democrática se tornasse realidade. Ao seguir um percurso cronológico dos fatos, a partir desse clima de discussões e proposições, a autora demarca as leis que foram gestadas nesse contexto: “Constituição de 1988; Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de 1996; os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio [...]” (MORTATTI, 2004, p. 72).

Sobre a Constituição de 1988, Mortatti (2004, p. 72-73) destaca alguns aspectos relevantes ao processo de democratização e marcantes desse período:

[...] manteve a gratuidade em todo ensino público, a obrigatoriedade do ensino fundamental, “[...] inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”, além de estabelecer a obrigatoriedade progressiva do ensino médio. Essa constituição estendeu ainda o voto facultativo aos analfabetos e dispôs

sobre medidas e esforços, por parte do poder público e com mobilização da sociedade, para, nos dez primeiros anos desde sua promulgação, eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

Nesse clima, dentre as iniciativas das redes de ensino estaduais e nacionais voltadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, Mortatti (2004) assinala a implantação, no Estado de São Paulo, do Ciclo Básico⁹ (CB) de Alfabetização, no final de 1983, o qual se estendeu para outros Estados do país, dentre os quais citamos o Estado do Paraná¹⁰. A proposta de CB, além da reorganização curricular, incorporou o construtivismo como teoria didático-pedagógica. Mortatti (2004) considera essa perspectiva teórica um marco para a mudança na compreensão do processo de alfabetização no Brasil, que se instalou em meados da década de 1980, a partir dos estudos da pesquisa da argentina Emília Ferreiro e colaboradores por meio da psicogênese da língua escrita. Tal psicogênese é uma perspectiva teórica que se pauta na psicologia genética de Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky, a qual se propunha como revolucionária.

Segundo Mortatti (2004, p. 75), o construtivismo questionou as concepções de ensino “que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização”. Nesse momento, o foco de ensino, que tinha como centralidade a figura do professor, foi deslocado para o aluno, uma vez que se passou a conceber o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como individual e “[...] resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita)”.

Na mesma época em que se estrutura o construtivismo, no Brasil, contando inclusive com apoio político (MORTATTI, 2004; LUCAS, 2008), dada a dinâmica e o movimento da

⁹ “A implantação do ciclo básico ocorreu em um momento de redemocratização do país, na primeira metade da década de 1980, com a eleição de governos de oposição ao regime militar, em estados das regiões sudeste e sul, que assumiram o compromisso de realizar uma gestão democrática. Os altos índices de reprovação nas primeiras séries do 1º grau, hoje ensino fundamental, eram objeto de reflexão tanto dos políticos, quanto dos estudiosos da educação. [...] O Ciclo Básico (CB) passou a vigorar na rede estadual paulista em 1984, sendo uma das reformas significativas implantadas naquele momento na educação paulista. [...] O CB consistia no alargamento do tempo da aprendizagem por meio da supressão da reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries, permitindo a continuidade da alfabetização. Essa medida significava, também, compreender a alfabetização como um processo e considerar que cada aluno tinha características diferentes e não aprendia do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Assim sendo, pressupunha uma reorientação do currículo e da prática pedagógica”. Referência: ARCAS, Paulo Henrique. A implantação do ciclo básico na rede de ensino do estado de São Paulo. FEUSP. GT: Estado e Política Educacional, n. 05. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1032-int.doc>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

¹⁰ No Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi implantado na Rede Estadual de Ensino do Paraná e em algumas Redes Municipais, a partir de 1988, atingindo a totalidade das escolas estaduais a partir de 1990. Referência: MAINARDES, Jefferson. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. Trajetos, Campinas, v. 2, n.7, p. 39-51, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282184049_Ciclo_Basico_de_Alfabetizacao_da_intencao_a_realidad_e>. Acesso em: 26 jan. 2019.

academia em compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e o fenômeno do fracasso escolar, chegam, ao Brasil, outros estudos e pesquisas com base na linguística e na psicologia soviética, fundamentados na perspectiva histórico-cultural. Segundo Lucas (2008), a perspectiva histórico-cultural pautada nos estudos de Vigotski e seus colaboradores, na década de 1980, no Brasil, teve a sua divulgação mais restrita ao campo acadêmico. É também na segunda metade da década de 1980 que surgem, conforme postula Mortatti (2004), as primeiras formulações e proposições da palavra letramento, no âmbito da pedagogia, justamente por ser um período de crise do processo de alfabetização, com a intenção de designar algo a mais do que a palavra alfabetização.

Leite (2010, p. 28) também assinala que, nesse período, o conceito de alfabetização passou por mudanças teóricas e pedagógicas: “saímos de uma concepção de escrita centrada somente no código em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico”. Tais críticas, segundo a autora, foram direcionadas ao modelo tradicional de alfabetização e criaram condições para o acolhimento do conceito de letramento no meio acadêmico e educacional.

Leite (2010) expõe dois lados das críticas: um que buscava resgatar o caráter simbólico da língua escrita, para além do código, porém sem negá-lo como constituinte; o outro lado reforçava a visão de que a escrita se materializa por seus usos sociais. Essa face da crítica, segundo a referida autora, significa afirmar que “a função da escrita se concretiza por seus usos sociais, ou seja, o que dá sentido à alfabetização é a possibilidade de os indivíduos envolverem-se com práticas sociais por meio da escrita, reconhecendo que o mero domínio do código não garante o envolvimento com essas práticas” (LEITE, 2010, p. 29).

Entretanto, esse período foi, ainda, fortemente marcado pelo ideário construtivista presente nas orientações didático-pedagógicas de documentos oficiais, como os PCNs. É por isso que, nesse documento, a palavra alfabetização tem predominância. Nele, a palavra letramento consta apenas como nota explicativa do próprio termo, conforme salienta Mortatti:

Letramento é aqui entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que as vezes não envolvam atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento. (BRASIL, 2000, p. 23, apud MORTATTI, 2004, p. 82).

A partir do exposto, podemos verificar que as questões que provocaram o surgimento do termo letramento no Brasil ocorrem quando aumentaram as necessidades de saber ler e escrever, decorrentes de um processo de transformação social, política e cultural que torna urgente a expansão da escolarização básica e a possibilidade de estender a condição de alfabetizado às camadas sociais até então alijadas da escola, na busca de superar o fracasso escolar do país. Isso mobilizou vários estudiosos e pesquisadores e, conseqüentemente, justificou a elaboração de novas ideias e formas de compreender os fenômenos envolvidos.

Nesse sentido, a seguir, discorreremos acerca do processo de letramento, buscando abordar as contribuições de alguns autores brasileiros, tais como: Mortatti (2004), Soares (2010), Maciel e Lucio (2008), Colello (2010), Leite (2010), Gadotti (2011), Geraldi (2011), reconhecendo que há convergências e divergências entre eles.

3.2 Letramento: convergências e divergências

Para compreender o conceito de letramento a partir dos autores mencionados anteriormente, buscaremos apontar algumas questões que os aproximam e outras que os distanciam. Iniciamos com Mortatti (2004), tendo em vista que a tomamos como referência para entender a origem epistemológica da palavra letramento e os demais termos a ela vinculados, bem como apresentar o contexto do surgimento dessa palavra no âmbito da educação brasileira.

Antes de apresentar a sua compreensão de letramento, Mortatti (2004) pondera que os significados que lhes são atribuídos podem variar conforme o espaço de discussão, tendo em vista que se trata de uma palavra recente, que começou a ser utilizada no país na década de 80, inicialmente pela área da Educação e da Linguística, mas que repercutiu em outros espaços da sociedade. Segundo a autora:

A relação mais imediata de “letramento” ocorre com “alfabetização”. Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares (MORTATTI, 2004, p. 11).

Para Leite (2010, p. 29), o termo letramento se refere

[...] aos usos iniciais da escrita, ou, em outras palavras, ao desenvolvimento dos indivíduos com a práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita, o que supõe competência de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais em função dos diferentes objetivos e demanda sociais.

Leite (2010) faz referência as definições de letramento feitas por Kleiman (1995) e Soares (1998), reconhecendo que, entre elas, há diferenças conceituais, mas também pontos em comum – ambas reafirmam que o letramento se refere ao envolvimento com práticas sociais que incluem a escola e que somente o domínio do código não garante esse processo.

Ademais, Leite (2010) alerta para o caráter ideológico que carrega o conceito de letramento. Ressalta que, mais importante do que a escolha de práticas de letramento pelos professores ou pais, é a escolha dos conteúdos dessas práticas. A pesquisadora considera que isso é um desafio, pois consiste em tomar decisões de natureza ideológicas, “pois revelam concepções de homem e de mundo que precisam ser discutidas, revistas e assumidas” (LEITE, 2010, p. 31).

Desse modo, a pesquisadora considera necessário resgatar o conceito de alfabetização, reconhecendo que “esta refere-se ao processo de apropriação do sistema convencional da nossa escrita alfabética e ortográfica. Isto envolve questões como consciência fonológica, relações grafema-fonema, enfim o domínio da escrita como código” (LEITE, 2010, p. 32). Essa afirmação não pretende, segundo ela, reproduzir a cultura das cartilhas, com foco apenas na representação da fala, mas reconhecer a importância da sistematização do processo de alfabetização. Dessa forma, ela conclui que os conceitos de alfabetização e letramento são independentes, dadas as suas especificidades, porém são indissociáveis.

Julgo necessário reconhecer que a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe dois movimentos simultâneos, mas diferenciados: de um lado, a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico, o que configura a alfabetização. De outro lado, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais e de leitura e escrita, o que configura letramento” (LEITE, 2010, p. 32).

Para explicar o sentido semântico da palavra “letramento”, Soares (2010) parte do campo semântico em que ela surge. Esse campo é dado pelas palavras já conhecidas: “analfabetismo”, “analfabeto”, “alfabetização”, “alfabetizar”. Para defini-las, a autora se pauta nos verbetes que constam no Dicionário Aurélio:

Analfabeto é aquele que não conhece o alfabeto, que não saber ler e escrever. [...] Analfabetismo é um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é analfabeto. [...] Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto” (SOARES, 2010, p. 30-31).

Soares (2010) introduz a discussão em torno da palavra letramento, questionando o porquê e para que surge essa palavra, assim como surgem outras palavras. A resposta a essas indagações se deve ao fato de que:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (SOARES, 2010, p. 34).

A exemplo da necessidade de criar nomes diante de um fato novo, um fenômeno que até então não existia, Soares (2010, p. 34) cita palavras ligadas ao uso do computador:

[...] *micreiro*, que designa a pessoa usuária do microcomputador, *internauta*, ou seja, a pessoa que “navega” na Internet, e ainda a introdução, no nosso vocabulário cotidiano, de palavras da área da informática, como *acessar*, significando estabelecer contato, e *deletar*, que vem substituindo a palavra apagar”.

Da mesma forma, o termo letramento surgiu em virtude de um novo fenômeno que, para ser explicado, era necessário nominá-lo. Nesse sentido, Soares (2010, p. 32) explica que “[...] fomos buscar essa nova palavra na palavra inglesa *literacy* – definida como “a condição de ser letrado” – que passou a dar um sentido diferente daquele que vinha sendo usado em português – letrado – versado em letras”.

Vale notar que Soares (2010, p. 32) chama a atenção para a “diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado”. Assim, o uso das palavras “estado” ou “condição” é que marca tal diferença, pois, de acordo como Soares (2010, p. 35), essas palavras implicam no “pressuposto de que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”. Ademais, Soares (2010, p. 13) nos expõe, inclusive, a hipótese de que a pessoa que se torna letrada muda cognitivamente: “a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada”. A pesquisadora apresenta estudos que buscaram caracterizar a língua oral de adultos antes e depois de serem alfabetizados e

chegaram à conclusão de que o convívio com a língua escrita provocou alterações “no uso da língua oral, mas estruturas linguísticas e no vocabulário”. Diante disso, ela conclui:

[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer o uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: sociais, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. [...] Portanto: letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado” (SOARES, 2010, p. 38).

A partir de tais considerações, Soares (2010, p. 39) pontua que o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Entretanto, a pesquisadora alerta para a diferença entre os termos “apropriar” e “aprender”, a fim de diferenciar alfabetização de letramento.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita: apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2010, p. 39, grifos da autora).

A definição de letramento elaborada por Soares (2010, p. 39-40) parte da distinção dos termos alfabetizado e letrado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Ao exemplificar, tem-se:

Grupos indígenas são sociedades ágrafas [...]. Alfabetizar índios significa dar a eles acesso à tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará *alfabetizados*, mas não *letrados*. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e de escrita (a leitura de livros, a escrita de cartas, o registro por escrito de sua cultura, [...], caminhos e locais com palavras e frases, etc.) significa mudar seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (SOARES, 2010, p. 39).

Contudo, desde que a palavra letramento foi utilizada pela primeira vez por Mary Kato (1986, apud COLELLO, 2010, p. 86), ainda não se chegou a um consenso acerca de seu significado. A palavra foi utilizada por Kato para se referir às metas cognitivas e sociais do trabalho escolar. De lá para cá, a palavra letramento assumiu diferentes sentidos. Em um breve retrospecto, Colello (2010) expõe como essa palavra e o seu conceito foram concebidos por autores brasileiros, dentre os quais são possíveis de identificar tanto aspectos em comum como divergências conceituais e ideológicas.

Em uma abordagem cronológica, Colello (2010) cita Tfouni (1995) que distingue os termos, concebendo alfabetização como “aquisição da escrita por uma ou mais pessoas”, e letramento como os “aspectos sócio históricos dessa aquisição em uma sociedade” (TFOUNI, 1995 apud COLELLO, 2012, p. 86). Na sequência, menciona Kleiman (1995), a qual ressalta que o aspecto social da escrita presente na palavra letramento impactou os estudos sobre alfabetização, definindo-o como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, apud COLELLO, 2010, p. 86). A alfabetização é vista por essa autora como referencial principal na prática escolar, mas não como o único.

Colello (2010) também destaca os estudos realizados por Soares (1998; 2003; 2004), pois essa autora propõe definições para alfabetização e letramento por julgar que esses conceitos estavam sendo sobrepostos. Ela considera necessário especificar o conceito de alfabetização e dar relevância ao processo de letramento. Para Soares (2003, p. 91, apud COLELLO, 2010, p. 86), alfabetização é “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a ciência da escrita” e letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18, apud COLELLO, 2010, p. 87). Apesar de serem de natureza distinta, há, segundo Soares (2004), uma relação de interdependência e indissociabilidade entre os dois processos.

Todavia, Ferreiro (2001) se opõem à distinção entre alfabetização e letramento e argumenta em defesa do conceito de alfabetização na sua forma mais ampla. Para ela, alfabetização é:

[...] aprendizagem da língua escrita como um processo longo, precoce, complexo e indivisível. Processo longo porque, como práticas de produção e interpretação cada vez mais ajustados aos propósitos sociais e gêneros linguísticos (e não mais como simples associação de letras ou sílabas). [...] É

também um processo precoce porque a compreensão da escrita inicia-se muito cedo (FERREIRO 2001, apud COLELLO, 2010, p. 88).

Os distintos posicionamentos de Soares (1998; 2003; 2004) e de Ferreiro (2001, apud COLELLO, 2010) evidenciaram a polêmica acerca do significado do termo letramento por causa da diferente compreensão que elas têm diante do grau de amplitude da alfabetização. Colello (2010) estabelece uma comparação entre as concepções dessas autoras que nos auxilia na percepção das características de cada uma delas.

A primeira reconhece a dimensão social da escrita, mas está preocupada em garantir a especificidade do ensino desta a segunda quer assegurar a compreensão ampla integrada do processo de aquisição da língua escrita. Para Soares, alfabetização e letramento são processos diferentes, embora interdependentes e indissociáveis; para Ferreiro a compreensão atribuída a esses dois termos, faz parte de uma dimensão única (COLELLO, 2010, p. 90).

As posições teóricas de Soares e Ferreiro imprimiram marcas na forma de conceber a escrita como objeto de ensino. De acordo com Colello (2010), enquanto Ferreiro persiste na mudança do conceito de alfabetização, cabendo a ele uma dimensão mais ampla de usos e funções sociais, Soares investe no conceito de letramento, por considerar o esgotamento do termo alfabetização, visando garantir o sentido da aquisição da escrita e a especificidade do ensino desta. Diante de tais considerações, Colello (2010, p. 93) admite que “embora ler e escrever sejam habilidades imprescindíveis para inserção na nossa cultura, é preciso questionar o uso que se faz da escrita. Trata-se [...] de uma aquisição que pode estar a serviço da libertação ou da massificação e opressão do sujeito”. Em vista disso, percebemos que Colello se posiciona a favor da perspectiva do letramento e fundamenta a sua postura assinalando que os estudos sobre letramento, na população brasileira, revelam dados alarmantes a respeito da condição de leitores, os quais denotam o baixo grau de letramento da grande maioria.

[...] ao lado do índice de 7% de analfabetismo, somos obrigados a levar em conta o grau de baixo letramento da população brasileira, o que evidencia ainda mais a precariedade da nossa condição: 32% de analfabetos funcionais. As pesquisas do Inaf sobre analfabetismo no país indicam que apenas cerca de um quarto da população se situa no nível “alfabetismo pleno” (aquele que é capaz de ler textos longos com autonomia, interpretando-os e relacionando-os de modo competente e sendo capaz, com base na leitura, fazer inferências ou sínteses), uma tendência que só nos últimos anos teve discreta ascensão (de 26% para 28%). O mais surpreendente é constatar que a tendência do baixo letramento prevalece entre a população escolarizada.

De fato, embora o grau de letramento seja maior entre aqueles que tiveram acesso ao Ensino Fundamental e médio, a maioria deles permanece na zona de alfabetismo “rudimentar” ou “básico”, registrando-se apenas 20% de “alfabetismo pleno” para concluintes do Ensino Fundamental e 47% para o Ensino Médio (COLELLO, 2010, p. 95).

Ao tomar a escrita como objeto de ensino, a autora afirma que parece haver consenso, independente das posições teóricas de diferentes autores, que o sentido da língua escrita é garantir o caráter simbólico da língua, ou seja, “o seu significado em um dado contexto sócio histórico, e o uso social em diferentes possibilidades de produção e interpretação” (LEITE, 2001, apud COLELLO, 2010, p. 107). Opondo-se ao didatismo artificial da escola que aprisiona a língua escrita, Colello (2010, p. 108) enfatiza que:

É legítimo ensinar a língua escrita se ela estiver a serviço da inserção social, da participação democrática do sujeito na sociedade e do livre trânsito linguístico em face das múltiplas possibilidades de se comunicar, ler o mundo e interpretá-lo.[...] O que se ensina quando se ensina a ler é a língua viva tal como ela existe no universo dos nossos alunos, uma prática que pode fazer sentido nos diferentes contextos socioculturais e, [...] um conhecimento capaz de explorar o potencial da escrita.

Maciel e Lucio (2008) reconhecem que as discussões sobre alfabetização, tomada como aprendizagem inicial da leitura, não são recentes, já que datam desde a criação das primeiras escolas. Mas as discussões da alfabetização, na perspectiva do letramento, são recentes em nosso país. Por isso, tomando como referência a definição de alfabetização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que esta passa a ser “entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o processo e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, apud MACIEL; LUCIO, 2008, p. 14). As autoras supracitadas questionam: a escrita seria apenas um instrumento tecnológico para o acesso a conhecimentos? Assim, a fim de responder a essa inquietação, elas se apoiam nas discussões encabeçadas por Magda Soares e Paulo Freire, apontando algumas de suas afirmações que consideraram relevantes. Destacam a afirmação de Soares (2001) de que o aprendiz necessita do domínio da tecnologia da escrita, referindo-se ao sistema alfabético e ortográfico, obtido por meio da alfabetização, e da competência para fazer uso dessa tecnologia, obtida por meio do processo de letramento. De Freire (1991), relembram a célebre frase: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem

lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, apud MACIEL; LUCIO, 2008, p. 15). Com base em tais colocações, as autoras depreendem que “não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 15).

Para elas, “as práticas em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e [...] que se proporcione a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 15). Consideram que a compreensão dos múltiplos usos e funções da escrita em sociedade possibilita refletir, criticamente, sobre as relações sociais entre as pessoas, pois “ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem se dirige o texto e com que intenções” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 15). Segundo as autoras, tais indagações se aproximam daquilo que Paulo Freire chamou a atenção, ou seja, da compreensão ampliada das diversas relações políticas, econômicas e sociais que se estabelecem no mundo. Nesse sentido, afirmam:

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instancias sociais e políticas (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 16).

A partir desse pressuposto, as referidas autoras apontam desafios e propõem uma articulação entre teoria e prática. Assinalam que há uma lacuna entre o discurso e a prática pedagógica docente quando se assume a alfabetização na perspectiva do letramento. Em decorrência disso, observaram, nas práticas de sala de aula, ora angústias, ora incertezas demonstradas quando professores, apesar de considerarem que, para formação de leitor/escritor, é necessária a interação com gêneros textuais diferentes, acabam por recorrer a pseudotextos no trabalho com alfabetização. Há, assim, equívocos conceituais desses professores sobre alfabetização e letramento, ao considerarem que o processo de letramento depende da aquisição da tecnologia da escrita ou, por outro lado, quando privilegiam a interação com textos e deixando de direcionar a atenção para aspectos específicos da alfabetização. Nesse sentido, postulam que: “O medo de ser rotulado como “tradicional” tem levado o professor a mudar o seu foco de atenção: cria-se a ideia de que certos conteúdos e instrumentos devem ser abolidos do processo de alfabetização” (MACIEL; LUCIO, 2008, p.

18). Isso confirma o mencionado distanciamento entre teoria e prática no âmbito escolar quando se propõe a alfabetizar letrando.

Em vista disso, as autoras se propõem a realizar uma articulação entre teoria e prática no espaço da sala de aula, tomando como exemplo uma atividade pedagógica que objetiva reconhecer a sequência alfabética, ao ter em vista os seus usos sociais. Primeiramente, mostram como esse trabalho é desenvolvido por uma professora alfabetizadora e, na sequência, fazem proposições voltadas à prática do letramento no exercício da alfabetização.

Conforme relatos de Maciel e Lucio (2008), para atender a proposta de se trabalhar a sequência alfabética na perspectiva do letramento, a professora apresentou algumas obras literárias infantis e solicitou que os seus alunos organizassem os títulos, segundo a ordem alfabética. Além dessa, outras atividades foram propostas pela professora, tais como: “[...] discutir na turma quais livros os alunos gostariam de ler; registrar nomes de outros títulos de livros para compor o “acervo” da turma; passar para a letra cursiva os títulos de alguns livros” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 21). Dentre os vários aspectos de escolarização implicados na atividade, as autoras focalizaram apenas a questão da ordem alfabética, a fim de ser trabalhada a forma do sujeito letrado. Apresentamos a seguir, de forma sintetizada, as considerações e proposições feitas pelas autoras.

Não podemos negar que a atitude da professora de explorar títulos de livros representa uma tentativa de levar para a sala de aula uma situação mais concreta de reconhecimento da sequência alfabética. [...] A criança precisa construir essa percepção para que possa desenvolver a capacidade de localizar livros, periódicos, documentos e outros materiais na biblioteca. A organização dos títulos proposta pela professora viabilizará o aprendizado da ordem alfabética, mas não o seu uso social. [...] Deveria ter explorado a ordem alfabética nessa atividade tendo como critério a autoria, porque, nas bibliotecas, os livros se organizam, primeiramente, por assuntos e, em segundo lugar, por autores (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 21-22).

Diante do exposto, podemos verificar que as referidas autoras assumem a perspectiva do letramento e, ao exemplificarem uma prática pedagógica, revelam que o conteúdo curricular está posto, mas o modo de abordagem é o que direciona a elaboração do conhecimento pela criança de maneira que esta perceba o uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais. Para tanto, consideram que é imprescindível a compreensão por parte dos professores das concepções de letramento e alfabetização e, portanto, defendem a formação continuada.

O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. Conduzir o trabalho de alfabetização da perspectiva do letramento, é uma opção política. [...] Não podemos relegar a um segundo plano é que a alfabetização, na perspectiva do letramento, não é um mito, é uma realidade. Cabe às escolas e aos professores ter consciência da concepção sobre alfabetização/letramento (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 32).

Ao divergir das autoras mencionadas, Geraldi (2011) levanta indagações sobre a relação entre alfabetização e letramento. O estudioso considera que, quando um novo conceito surge, demanda-se a ressignificação dos que estão em uso ou os torna obsoletos. Essa posição, certamente, refere-se ao surgimento do conceito de letramento. Entretanto, o autor demonstra, sutilmente, a preocupação em “não cairmos na armadilha do embotamento da nossa capacidade de nos surpreendermos e [...] fazer perguntas diante do novo que emerge para evitar que ele se torne apenas novidade consumível, mercadoria” (GERALDI, 2011, p. 17). Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que o novo conceito se constitui em aparato para apontar soluções aos problemas não resolvidos pelos outros conceitos. Sob esse ponto de vista, o autor formula as seguintes perguntas: “A emergência do conceito de letramento, nos estudos sobre aquisição e circulação da língua escrita, é consequência de novos fatos sociais e discursivos? O conceito de letramento torna obsoletos ou impõe resignações a que outros conceitos?” (GERALDI, 2011, p. 17).

A resposta à primeira pergunta incide diretamente ao conceito elaborado por Soares (1998), chamando a atenção para a expressão “responder adequadamente” por ela utilizada na definição de letramento como: “[...] o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 1998, p. 20). Enfim, o que seria esse “adequadamente”, perguntou-se novamente Geraldi (2011). Suas críticas avançam em direção aos exemplos formulados por Soares (1998, p. 19) para explicar o que é um sujeito letrado: “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado”. Contudo, para Geraldi (2011), ser letrado, “de certa forma”, não é o mesmo que “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, conforme consta na definição elaborada por Soares (1998). Por isso ele considera necessário ou mudar o conceito de letramento ou admitir que possa haver diferentes níveis de letramento.

Além disso, Geraldi (2011) expõe a gaseificação do conceito de letramento, pois, se a preocupação em criar um novo conceito foi devido à preocupação com o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e se este inclui aqueles que fazem uso da escrita, logo,

“ninguém, numa sociedade letrada, estaria fora do letramento” (GERALDI, 2011, p. 20), o que o tornaria desnecessário. Isso justificaria afirmar que o letramento varia segundo as adequações exigidas em seus diferentes níveis.

Para além da adequação às competências de leitura e escrita, o referido autor salienta a razão política do conceito de letramento:

A alfabetização é reinventada como uma atividade técnica (na qual interpretação, a segunda parte da adição das definições de leitura e escrita, não passa de reconhecimento das significações e não construção de um sentido); e cada, alfabetizado (mas lembremos, não é preciso ser alfabetizado para estar no estado ou condição de letrado) adequar-se-á ao nível de uso da leitura e escrita segundo as exigências sociais que lhe são impostas. Em outras palavras: domínio de uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente (GERALDI, 2011, p. 29).

Assim, conclui que a concepção de letramento alivia a tarefa da escola e contribui para a manutenção do *status quo* dessa sociedade, pois o ensino, nos primeiros anos, já está direcionado para uma determinada técnica, voltada a responder questões da Provinha Brasil – que avalia o reconhecimento de sons/grafemas/fonemas/sílabas. Por isso afirma que “o letramento prevê de antemão o lugar social que cada um deve ocupar – qualquer exceção pode ser inadequada, quer seja uma leitura e uma escrita para mais (política e crítica), quer sejam uma leitura para menos (não compreender instruções, avisos etc.)” (GERALDI, 2011, p. 30).

Como contraproposta, Geraldi (2011) sugere que o investimento do ensino deveria ir na direção dos sentidos que a compreensão do que se lê pode provocar nas crianças. Nesses casos, mesmo que sejam respostas imprevistas, ainda é melhor do que a adequação às situações de demandas.

Talvez esse investimento seja precisamente o “exercício de ser criança” proibido por nossa sociedade e, se é proibido, é porque nele vale a pena investir. Na sociedade do consumo e da produção desenfreadas, não parece haver espaço para este exercício por inadequação às suas demandas. Mas transgressão é caminho do novo, de uma educação não para o existente, mas para o (por) vir (GERALDI, 2011, p. 31).

Também Gadotti (2011) se posiciona contra os defensores do letramento por insistirem, segundo ele, que o conceito de letramento representa algo mais amplo que a alfabetização. Para se contrapor, o autor resgata a concepção freireana de alfabetização, pois esta já dispunha de função social e de seu caráter político. Em defesa de tal concepção, afirma que a palavra alfabetização conquistou consistência no contexto da educação popular,

tornando-se a perspectiva de Paulo Freire a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas. Por isso o referido autor considera que a defesa do processo de “letramento” como mais abrangente que o de alfabetização é uma “[...] tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos por uma argumentação que à primeira vista, parece consistente” (GADOTTI, 2011, p. 12).

Gadotti (2011) entende que se trata de um equívoco conceitual considerar que *literacy* (letramento) traduz, com mais eficácia, as práticas sociais que envolvem leitura e escrita, porque, para ele, o termo alfabetização já responde, significativamente, aos novos usos da língua escrita.

Em síntese, na década de 1980, o termo letramento ganhou relevância em decorrência da insuficiência designada pelo termo alfabetização, diante das transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil em virtude do processo de redemocratização, as quais geram implicações na forma como a educação passa a ser concebida. Evidencia-se nesse contexto tendências em ampliar a definição dos processos envolvidos no ensino da linguagem escrita.

As discussões acerca da ampliação do conceito de alfabetização ou da inclusão do de letramento são provocadas porque a educação passa a ser concebida do ponto de vista político e não apenas técnico e isto tem consequências para o ensino da leitura e da escrita no país. Alguns autores, tanto da área da Educação como da Linguística, nas duas últimas décadas, têm analisado tais conceitos bem como as implicações desses na prática de ensino.

Devido a perspectivas teóricas diferentes, há divergências e convergências referentes quanto a necessidade do conceito de letramento. Mortatti (2004), a partir de sua análise sobre os significados dos conceitos de alfabetização e letramento, afirma que existe consenso em vários países quanto a necessidade de ampliar o sentido do que seria a capacidade mínima de ler e escrever. Entretanto, não há consenso do termo que define tal necessidade, em virtude de posições teórico-metodológicas que diferem em função de concepções políticas e ideológicas.

Para Leite (2010) e para Soares (1998), os processos de alfabetização e letramento são interdependentes, porém indissociáveis, por considerar que ambos são necessários para a inserção do indivíduo na vida em sociedade. A princípio, Soares (2010, p. 63) estabelece a diferença entre “apropriar-se” e “aprender” a ler e escrever; o termo “aprender” está relacionado à aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, aos processos de codificação e decodificação; o termo “apropriar-se” significa tornar a escrita própria. A partir dessas considerações, a referida autora define que o indivíduo letrado não é aquele que apenas sabe ler e escrever, mas aquele que faz uso social de escrita, respondendo às demandas sociais de

leitura e escrita. Destacamos que a expressão “respondendo às demandas sociais de leitura e escrita” marca o caráter ideológico que o ensino dessas habilidades pode assumir, uma vez que, certamente, há interesses políticos, sociais e econômicos implícitos nessas demandas.

Nesse sentido, Colello (2010) alerta que o uso que se faz da escrita pode estar a serviço da libertação ou da massificação. Ela posiciona-se em defesa de um ensino da linguagem escrita a favor da inserção social do sujeito na sociedade, usufruindo das múltiplas possibilidades de comunicação. Ao reconhecer o viés político em torno das discussões dos conceitos de alfabetização e letramento, Maciel e Lucio (2008) entendem que não basta dominar a técnica da escrita, é preciso também compreender os usos e funções da escrita na sociedade, bem como as relações que ela estabelece entre as pessoas. Nessa visão, o aprendiz pode perceber o contexto em que o texto foi escrito, quem o escreveu e com quais intenções. Os referidos autores comungam da mesma concepção de alfabetização defendida por Paulo Freire, entendendo-a como uma opção política. Em vista disso, destacam a importância da formação continuada dos professores a fim de compreenderem as concepções de alfabetização e letramento para direcionarem a prática pedagógica do ensino da linguagem escrita.

Geraldi (2011) assume uma postura radical frente o uso do conceito de letramento, por entender que é necessário mudá-lo ou admitir que possa haver diferentes níveis de letramento, prevendo com estes, o lugar que cada um deve ocupar: uns tendo potencial para uma leitura e escrita politizada e crítica, outros apenas para compreender instruções, avisos, etc. Na mesma perspectiva, Gadotti (2011) alerta para o risco de considerar o conceito de letramento como sendo mais abrangente que o de alfabetização, podendo assim esvaziar o sentido político deste último.

Concluimos que a preocupação dos autores brasileiros sobre as discussões dos conceitos de alfabetização e letramento são relevantes porque revelam que o ensino da linguagem escrita tem uma dimensão que ultrapassa as práticas implementadas em salas de aulas, pois são instrumentos potenciais de interesses políticos. Das diferentes posições assumidas pelos autores que apresentamos nessa sessão, não pretendemos negar que uma compreensão apolítica de alfabetização torna o conceito uma prática pedagógica de ensino da linguagem escrita técnica. Nesse sentido, entendemos que no mesmo período em que o termo letramento ganha destaque por autores que afirmam a insuficiência do conceito de alfabetização, devido a redemocratização da sociedade brasileira, há também aqueles que ampliaram este conceito por esse mesmo motivo. Consideramos que a existência de um termo não nega a existência do outro. Contudo, não podemos prescindir, no processo de ensino da

linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, do ensino voltado para além da técnica, ou seja, para a compreensão da função social da escrita para vida em sociedade.

Na próxima sessão apresentaremos uma revisão bibliográfica a partir de artigos voltados a alfabetização e ao ensino da leitura e da escrita, produzidos nos últimos dez anos, que correspondem ao período de implantação do ensino de nove anos no Brasil¹¹. Nela destacamos os limites apontados em decorrência, justamente, da falta de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento e das concepções neles implícitas, mas também sinalizamos possibilidades da relação teórico-prática.

¹¹ Esse recorte justifica-se porque a implantação do ensino fundamental de nove anos no ensino fundamental da educação básica no Brasil representava a possibilidade de ampliação do tempo de alfabetização pelas crianças antecipando um ano do ingresso no ensino fundamental, e, também, esperava-se que ao final do segundo ano as mesmas alcançassem o aprendizado da leitura e da escrita alfabética. Notamos ainda que nesse período houve intenso processo de formação viabilizado pelo MEC, para o processo de implantação, voltado ao estudo de alfabetização e letramento.

4. ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E PERSPECTIVAS

A revisão bibliográfica é indispensável à pesquisa científica, enquanto instrumento que possibilita ao pesquisador maior objetividade e segurança ao delimitar o enfoque do tema em questão. É por meio da revisão bibliográfica que o pesquisador valida a relevância da pesquisa, confirma a pertinência desta a partir do estudo das pesquisas já realizadas sobre o assunto de interesse, identificando diferentes perspectivas, lacunas, estudos recorrentes e contradições (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Em vista disso, consideramos que a revisão bibliográfica também amplia a visão quanto ao tema, permitindo o diálogo entre os diferentes pontos de vista e possíveis avanços referentes ao assunto. Dessa forma, reconhecemos o aspecto cumulativo do conhecimento científico sobre o assunto, valorizando o estudo de outros pesquisadores, de modo a evitar a superficialidade e mostrar a sua relevância. Nessa perspectiva, essa revisão buscou verificar as orientações teórico-metodológicas presentes em artigos publicados na última década para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental com o objetivo de averiguar a pertinência do tema dessa pesquisa. Esta revisão evidenciou limites e possibilidades. As possibilidades estão nas orientações teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, a partir do trabalho com texto tendo visando a realização de práticas de letramento no âmbito escolar. Dentre os limites, chamou-nos a atenção a carência de orientações teórico-metodológicas para o ensino intencional e sistemático da leitura, indicando-nos uma lacuna na revisão bibliográfica realizada.

A escolha pelo acervo de periódicos da Scielo, para fazer a pesquisa com o descritor alfabetização, justifica-se pela abrangência do tema, de modo que optamos por pesquisar as produções a partir de artigos, considerando que, em sua grande maioria, são decorrentes de estudos de teses e dissertações e/ou de pesquisadores da área, o que lhes garante o caráter científico. Nessa busca, encontramos 173 títulos, delimitando-os apenas com os seguintes filtros de busca: ano de publicação (2007 a 2017); coleções brasileiras; idioma português; grandes áreas: ciências humanas, linguística, letras e artes; área temática: educação e pesquisa educacional, com o descritor alfabetização no intuito de garantir a integridade da busca, algo fundamental para a pesquisa em questão.

Dentre os artigos que encontramos, selecionamos trinta e oito títulos. Utilizamos como critério de exclusão as palavras-chave neles indicadas que não correspondiam ao nosso objeto de pesquisa, tais como: autorregulação da aprendizagem; alfabetização em saúde; dislexia;

alfabetização financeira; alfabetização em Portugal; representações gráficas; pacientes analfabetos; letramento funcional em saúde; estudos culturais pós-estruturalistas; alfabetização científica; paralisia cerebral: efeitos; concepções sobre mediação da aprendizagem e relações com indicadores de estresse ocupacional; linguagem oral e escrita de crianças soropositivas; letramento em saúde; formação de professores de ciências; escolarização indígena; letramento funcional em saúde. Enfim, os artigos excluídos, apesar de conterem o descritor alfabetização, estavam voltados, principalmente, para a área da saúde e da reabilitação.

ao desenvolvimento mental da criança; às concepções de ensino e aprendizagem da leitura e escrita; à atuação docente no período da alfabetização; à oralidade; às perspectivas teóricas e práticas de letramento, dentre outras.

Dos trinta e oito títulos, focalizamos o crivo de seleção nos artigos cujas temáticas se aproximavam das reflexões acerca do nosso objeto de pesquisa: “o processo de apropriação da língua escrita ao longo do ensino fundamental”, das quais selecionamos pesquisas vinculadas ao processo de apropriação da língua escrita, que abrangeram aspectos relativos, tais como: linguagem escrita; alfabetização; letramento; organização do ensino; leitura. Chegamos, então, a delimitação de sete títulos. A exclusão dos demais artigos foi realizada em função de abordagens no âmbito das políticas públicas, avaliações externas, alfabetismo funcional, estatísticas da alfabetização no Brasil e perspectivas históricas. O quadro 13 apresenta os artigos selecionados.

Quadro 13 – Títulos selecionados sobre o tema Alfabetização

Títulos	Autores	Referência
As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	- Eliana B. C. de Albuquerque - Artur Gomes de Moraes - Andréa Tereza Brito Ferreira	Revista Brasileira de Educação v.13, n.38, p. 254-264, mai./ago. 2008.
Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública	- Claudemir Belintane	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.
Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural	- Sonia Mari Shima Barroco - Marta Chaves - Silvana Calvo Tuleski	Fractal, Rev. Psicol. [online]., vol. 24, n.1, p. 27-44. 2012.
Conversando sobre textos na alfabetização:	- Ana Carolina P. Brandão - Telma Ferraz Leal	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236,

O papel da mediação docente	- Bárbara E. Souza Nascimento	mai./ago. 2013.
A produção de diferentes letramentos	- João Wanderley Geraldi	Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 25-34, ago./dez. 2014.
O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.	- Cecilia M.A. Goulart	Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 35-51, ago./dez. 2014.
Análise das estratégias de escrita de crianças pré-escolares em português do Brasil	-Renan de Almeida Sargiani - Ana Albuquerque	Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. V. 20, n. 3, p. 591-600, set. /dez. 2016.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos artigos selecionados elencamos as palavras-chaves: linguagem escrita; alfabetização; letramento; organização do ensino. Verificamos que são muitos e variados os aspectos discutidos acerca do tema alfabetização, de modo que, para a análise destes, tendo em vista o nosso objeto de pesquisa – apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental – destacamos os seguintes eixos de análise: ensino da leitura e da escrita; trabalho com textos no processo de alfabetização; práticas de letramento no âmbito escolar. Esclarecemos que tais eixos são interdependentes, sendo impossível, mesmo para efeito de análise, isolar completamente um do outro.

4.1 Ensino da leitura e da escrita

As habilidades de leitura e de escrita constituem o objeto de reflexão dos autores dos artigos selecionados para esta revisão bibliográfica. Alguns as discutem de forma inter-relacionada, outros, para efeito de análise, focalizam ora uma, ora outra habilidade.

O ensino da leitura é valorizado pelos autores dos artigos selecionados, apesar de eles partirem de perspectivas teóricas diferentes: Belintane (2010) se apoia em uma perspectiva multidisciplinar do desenvolvimento da escrita, incluindo as áreas da linguística, da psicanálise e da educação; Brandão, Leal e Nascimento (2013) tomam por base a teoria sociointeracionista¹² e a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento;

¹² Por teoria sociointeracionista da linguagem, as autoras concebem que “para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores” (BRANDÃO; LEAL, 2007. p. 20). Nesse sentido, é fundamental “[...]”

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) orientam a sua investigação em relação às práticas docentes na alfabetização sob o enfoque da construção dos saberes na ação; Barroco, Chaves e Tuleski (2012) se pautam na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e se norteiam pelo método materialismo histórico e dialético; Sargiane e Albuquerque (2016) partem de princípios construtivistas.

Contudo, os referidos autores compartilham da ideia de que, no processo de apropriação da língua escrita, o trabalho com leitura é, geralmente, secundarizado, prevalecendo atividades voltadas para a apropriação do código escrito. Tal crítica está presente nas discussões travadas pelos seguintes autores: Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Brandão, Leal e Nascimento (2013); Belintane (2010); Sargiane e Albuquerque (2016); Barroco, Chaves e Tuleski (2012); Geraldi (2014) e Goulart (2014).

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), com o objetivo de analisar de que maneira as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizam atualmente na etapa da alfabetização, partem do pressuposto geral de que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos, ou seja, de “natureza didática” e de “natureza pedagógica”. A primeira mudança se refere aos “conteúdos por ensinar” e a segunda se trata da reorganização do trabalho pedagógico, por exemplo, a organização dos alunos em sala de aula, tempo empregado, tipos de avaliações etc. Para tanto, enfocando o ensino da notação alfabética¹³, valeram-se de dois modelos de análise da dinâmica de construção dos saberes escolares. São eles: a transposição didática e a construção de saberes da ação.

A transposição didática, segundo os autores Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), refere-se aos saberes por ensinar, ou seja, ao modo como tais saberes, “conteúdos”, diferem dos conhecimentos científicos e daqueles que, de fato, são ensinados na escola. Ao aprofundar o conceito da transposição didática, os referidos autores levaram em conta distinções entre o saber sábio, o saber por ensinar e o saber ensinado.

levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela.” (BRANDÃO; LEAL, 2007, p. 21). Defendem, ainda, que a interação com textos é primordial para a aprendizagem da escrita, pois são nessas situações que essa linguagem adquire significação. Nessa perspectiva, asseveram que “[...] grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos [...]” (BRANDÃO; LEAL, 2007, p. 21). Referência: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹³ O termo “notação alfabética” provém da concepção de apropriação da linguagem escrita pautada na compreensão de que “o alfabeto não é um código, mas um sistema notacional” (MORAIS, 2004, p. 175). Segundo Morais (2004), os trabalhos da Psicogênese da Escrita demonstram que o aprendiz elabora várias hipóteses de como a escrita alfabética nota a língua oral. Tal perspectiva difere da concepção de “consciência fonológica”, no aprendizado da leitura e da escrita.

[...] O saber sábio (*savoir savant*, em francês) corresponderia ao conhecimento científico pelos especialistas de uma disciplina em um determinado contexto histórico-social. Tal saber sofre um processo de *transposição didática* quando muda de seu ambiente original para o espaço institucional de ensino. Transforma então em saber ensinado, como o que aparece nas propostas curriculares e que se pode materializar em manuais didáticos. Contudo, é evidente que o *saber efetivamente ensinado* pode corresponder ou não àquele que, em instâncias externas à escola (ministérios, editoras), foi prescrito como o saber por ensinar (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 252).

É sob essa ótica que Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) analisam as práticas dos docentes alfabetizadores e a sua ligação com a transposição didática, a considerar as influências das mudanças nas duas últimas décadas na área da alfabetização. Nesse período, as mudanças vão da crítica ao ensino da leitura e da escrita, por meio do treino das habilidades de “decodificação” e “codificação”, e passam pela perspectiva construtivista que concebe a alfabetização como processo de aprendizagem do sujeito cognoscente, paralelamente às discussões que permeavam a perspectiva do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento, consolidada no Brasil na década de 90¹⁴. Eles afirmam que o ensino da leitura e da escrita, com base no treino das habilidades de “decodificação” e “codificação” do alfabeto, com o apoio de materiais pedagógicos que priorizavam a memorização de sílabas e palavras ou frases soltas, foi muito criticado há mais de 20 anos. A partir dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passou-se a defender o ensino do sistema alfabético por meio da interação

¹⁴ Os estudos de Lucas (2008), no âmbito da alfabetização, nos apontam para o fato de que, no mesmo período (meados da década de 1980) em que ocorreu ampla divulgação dos estudos de Emília Ferreiro, também ocorreram discussões acerca da alfabetização sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, porém restritas ao campo acadêmico e sem apoio político. Em um breve retrospecto sobre a história do ensino da leitura e da escrita, na fase inicial de escolarização, revela-se que os conceitos de alfabetização e letramento caminham paralelos ao problema do “fracasso da escola brasileira em alfabetizar e letrar” (LUCAS, 2008, p. 86). Segundo a autora, o final da década de 1970 e o início de 1980 foram períodos “[...] caracterizados pelas crescentes denúncias dos alarmantes índices de repetência, principalmente na 1ª série, e pelas críticas aos métodos de alfabetização utilizados até então – sintéticos e analíticos”. Diante disso, diferentes áreas do conhecimento buscaram encontrar soluções para o fracasso escolar; assim, o processo de aquisição da língua escrita passou a ser analisado por diferentes enfoques. O enfoque mais utilizado era o da psicologia, que se ligava aos da linguística, psicolinguística e sociolinguística. No entanto, paralelamente ao enfoque psicológico, emergiram estudos voltados à compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação e, conseqüentemente, dos condicionantes do processo de alfabetização, por parte das áreas da sociologia, antropologia e da economia. A influência da psicologia, no âmbito educacional, nesse período, serviu de solo fértil para a receptividade da nova concepção de educação pautada na teoria piagetiana, desenvolvida por Ferreiro, conhecida no âmbito da educação como construtivismo, contando com o apoio oficial do governo da época. Entretanto, Lucas (2008, p. 87), referenciando as pesquisas de Mortatti, (2004), assinala que “[...] é nesse momento que também teve início, ainda que no campo acadêmico e longe das propostas implantadas por órgãos governamentais, pesquisas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural e sobre letramento”.

com textos escritos, considerando que as crianças se apropriam deste por meio de um processo construtivo.

Ainda na área da psicolinguística, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) expõem que outros estudos analisaram a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização, os quais sugeriam a reflexão sobre as palavras como sequências de segmentos sonoros, desde a educação infantil, concebendo a aprendizagem da escrita alfabética como decorrência de mecanismos de discriminação, percepção e memorização. Essa perspectiva repercutiu para a defesa do retorno dos métodos tradicionais de alfabetização, reconhecido como método fônico.

Já na década de 1990, as críticas ao processo de ensino da leitura e da escrita recaíam sobre a falta de atenção, no ambiente escolar, para com os seus usos e funções sociais, pois tais habilidades eram ensinadas de forma alheia às finalidades externas à escola, e, em meio a esse debate, emerge a perspectiva do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento. Segundo Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), nesse período, também foram difundidas, em nosso país, nas esferas acadêmica e política, as teorias construtivistas e teorias que concebem o ensino e a aprendizagem da língua como enunciação, como discurso – e não só como comunicação. Isso significa: “incluir nos procedimentos didáticos as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto na qual é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 254).

Contudo, a pesquisa desses autores nos mostra que, há duas décadas, as mudanças julgadas necessárias em prol do ensino/aprendizagem da língua escrita na perspectiva do letramento, amplamente discutida e consolidada nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCEs, dentre outros) que orientam a prática educativa nas escolas, bem como os documentos internos da escola (Projeto Político Pedagógico; Proposta curricular; manuais didáticos), não se efetivaram na prática de sala de aula. Tal constatação de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), decorre da análise das práticas e concepções de um grupo de docentes alfabetizadoras da Secretaria de Educação da cidade de Recife. A metodologia de pesquisa utilizada para coleta de dados foi a observação em sala de aula de nove professoras, além da análise do material utilizado para o ensino da leitura e escrita: livro didático e o caderno dos alunos. Verificamos que o foco de análise desses autores em pauta se dirigiu para dois aspectos

didáticos das práticas adotadas pelas professoras no processo de alfabetização dos seus alunos:

[...] que conteúdos e atividades costumavam utilizar para o ensino da notação alfabética, que práticas de leitura e produção de textos escritos costumavam desenvolver e o como vinculavam, em seu ensino, esses dois domínios de conhecimento (notação alfabética e apropriação da linguagem dos gêneros discursivos (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 254 - 255).

Vale notar que foram organizados protocolos de observação para proceder a coleta de dados. Foram criados cinco eixos de análise a partir das atividades realizadas pelas professoras: tarefas de rotina; atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); atividades de leitura; atividades de produção de textos; atividades de desenho. Para cada eixo, foram elencadas subcategorias voltadas às atividades desenvolvidas. Foram notadamente apresentadas as subcategorias referentes às atividades de apropriação do SEA, conforme se expõe a seguir:

- leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor;
 - escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor;
 - cópia de letras, sílabas, palavras e frases;
 - contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases;
 - partição de palavras em sílabas e letras ou de frases em palavras;
 - identificação de letras e sílabas em palavras;
 - identificação, exploração e produção de rimas e aliterações;
 - comparação de: sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes;
 - formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas;
 - exploração de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia.
- (ALBUQUERQUE, MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 257).

Ao final das observações e pautando-se nas categorias descritas, as práticas de alfabetização referentes ao trabalho do SEA foram classificadas em: atividades sistemáticas e atividades assistemáticas. Por atividades sistemáticas, consideraram as práticas que contemplaram, em todos os dias observados, tarefas relacionadas à apropriação do SEA; já as assistemáticas foram consideradas aquelas que contemplaram muito pouco.

No âmbito da leitura, na modalidade sistemática, verificaram que as atividades se voltaram para: leitura de literatura para explorar algumas das atividades do SEA; leitura para

o deleite; leitura de palavras; leitura de frases com auxílio; leitura e interpretação de textos para ensinar letras e sílabas.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). 259), diante da análise da prática de uma das professoras, a qual trabalhou a leitura de textos apenas com a intenção de ensinar a memorização de letras e/ou sílabas soltas, consideraram que essa prática é “método cartilhado sem cartilha”, porque, apesar de não ensinar o BA-BE-BI-BO-BU, os textos eram usados para fim de memorização das letras e sílabas. Afirmaram que

Isso parece ser uma recriação da professora a partir das novas orientações sobre alfabetização e letramento, já que, para alfabetizar na perspectiva do letramento, se orienta a trabalhar com diversos gêneros textuais. Assim, a professora parecia desenvolver uma prática tradicional com uma nova roupagem (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 259).

Em vista disso, podemos notar que há uma distância entre a teoria e a prática, ou seja, a prática de ensino à concepção de letramento não se materializa em conformidade com os conceitos e princípios nela propostos, o que nos indica que não houve uma apropriação dessa perspectiva teórica pela professora. Isso é devido ao fato de a essência de sua prática não mudar, mas permanecer apoiada na prática tradicional, de modo a inserir apenas um novo elemento, no caso, o texto, para explorar a relação fonema-grafema, e não o sentido e o seu significado.

Quanto à modalidade assistemática, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) observaram que as atividades de leitura e de produção de texto contemplavam muito pouco as atividades de apropriação do SEA. No que se refere à leitura, especificamente, as atividades se apresentaram na forma: desenhos relativos à leitura; leitura no início da aula relacionada à temática que seria trabalhada; leitura de textos predominantemente pela professora. Tais autores observaram, ainda, que não havia finalidade específica para os desenhos, nem mesmo atividades voltadas para a apropriação do sistema alfabético.

A pesquisa dos autores em questão nos mostra que, mesmo de posse dos novos livros didáticos do período analisado, cuja formulação se apresentava nos moldes da “perspectiva” de letramento, as práticas das professoras alfabetizadoras tendiam a ser recriadas por elas, pois consideravam que, apesar da qualidade do repertório de textos presentes nos novos livros didáticos, estes não contemplavam atividades sistemáticas de notação alfabética. Um dado relevante salientado pelos autores foi o fato de as professoras não se submeterem à proposta do livro didático da rede de ensino em que atuavam, opondo-se à visão reducionista de que os docentes “seguem o que se propõe nos livros didáticos” (ALBUQUERQUE; MORAIS;

FERREIRA, 2008, p. 262), entendendo o processo de alfabetização a partir da própria experiência enquanto sujeitos que foram alfabetizados.

A pesquisa dos referidos autores revela que a perspectiva de práticas de letramento no ensino da leitura e da escrita não foram devidamente compreendidas pelos professores alfabetizadores e, portanto, a atuação docente se reporta basicamente a um conhecimento de senso comum, calcado na forma como aprenderam ao longo de seus processos formativos, desconsiderando a importância de se conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta de letramento ou de como alfabetizar por meio de textos.

Diante das constatações de que a trajetória vivida pelas professoras influencia na produção de sua prática na sala de aula, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 262) consideram que “há uma certa limitação na teoria da transposição didática na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados”. As mudanças da prática perante o que foi elaborado cientificamente por especialistas e se transformado em prescrições para os livros didáticos não se apresentariam da mesma forma, visto que as professoras alfabetizadoras se pautam na própria formação. Nesse sentido, os autores concluem:

[...] é na dinâmica de sala de aula que as professoras recriam orientações de “*savoir savant*”¹⁵ e dos textos do saber. O desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que geram prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria, portanto, um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar (no sentido estrito de ensinar a notação alfabética) com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 262).

Nesse contexto de mudanças geradas em função das propostas de letramento, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) revelam que a falta de formação docente contribuiu para a permanência do ensino da leitura de forma passiva, visto que, em nenhum momento, a leitura foi utilizada na perspectiva discursiva que permite o diálogo para a construção de sentidos e significados do texto.

Consideramos que a postura teórica assumida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) justifica o prevaletimento de críticas por eles elaboradas às atividades que priorizam a aprendizagem do código escrito. Tal como eles, Brandão, Leal e Nascimento (2013) entendem que não basta desenvolver a capacidade de codificação-decodificação do sistema de escrita

¹⁵ *Savoir savant*, em francês, significa saber sábio. Corresponde ao conhecimento científico produzido pelos especialistas de uma disciplina em determinado contexto histórico-social (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 253).

alfabética, isto é, o reconhecimento das letras e suas combinações, formando sílabas, palavras, frases e texto, ou seja, os aspectos técnicos da leitura. É preciso, sobretudo, considerar o desenvolvimento da capacidade de refletir, imaginar, pensar, discordar, concordar, opinar etc., a partir das ideias contidas no texto lido, favorecendo a sua compreensão. Para Brandão, Leal e Nascimento (2013), a importância do ensino da habilidade de leitura corrobora com o fato de que a capacidade para compreender um texto não decorre naturalmente do ato de ler, mas das relações que se estabelecem na interação com o texto mediada pelo professor, que propicia reflexões sistematizadas. Tal perspectiva do ensino da leitura evidencia uma concepção de aprendizagem, de língua escrita e de leitura voltada para a formação de um sujeito ativo.

Todavia, apesar de reconhecermos que, no modelo tradicional, o ensino se orientava exclusivamente pela estratégia de codificação-decodificação, secundarizando a leitura, é necessário não desconsiderarmos que o objeto (escrita alfabética) da alfabetização requer metodologias de ensino e tarefas específicas, como as do SEA, e ponderarmos que o letramento não é uma ação reparadora para os alunos das classes menos favorecidas socialmente.

Sargiane e Albuquerque (2016), sob o enfoque voltado à análise da estratégia de escrita de crianças pré-escolares, objetivaram: investigar as estratégias que pré-escolares usam para escrever palavras em língua portuguesa do Brasil; analisar os diferentes tipos de escrita e de letras usadas; criar critérios explícitos para classificar as escritas das crianças e servir como parâmetros para pesquisas e práticas pedagógicas. Para tanto, realizaram um levantamento de autores que analisam o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, dentre os quais tomaram como referência os estudos de Ferreiro e Teberoski (1999) e Ehri (2005a, 2005b, 2014), com o objetivo de testarem as estratégias utilizadas pelas crianças durante a tentativa de dominar o alfabeto, e, então, criar critérios explícitos para classificar as escritas e orientar futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Em suas análises, referentes aos estudos de Ferreiro, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, Sargiane e Albuquerque (2016) constataram que, para teoria psicogenética, o desenvolvimento da linguagem escrita equivale a mudanças nas hipóteses conceituais que as crianças constroem, passando por quatro estágios com características específicas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, conforme expõem:

O primeiro estágio é denominado pré-silábico, no qual as crianças têm pouco conhecimento sobre o sistema de escrita e suas hipóteses são bastante simples e distantes do real funcionamento do sistema alfabético de escrita

(e.g. usam letras aleatórias). O segundo estágio é o silábico e é caracterizado pela hipótese de que, para escrever palavras, deve ser usada uma letra para representar cada sílaba (ex. AAO para CAVALO); pode ser dividido em dois sub-estágios: 1) silábico sem valor sonoro: uma letra para cada sílaba ainda que sem correspondência sonora (ex. VB para CASA); e 2) silábico com valor sonoro: uma letra para cada sílaba com correspondência sonora (ex. AA para CASA). No estágio seguinte, silábico-alfabético, as crianças passam a usar mais letras para escrever palavras, mas não todas. Estágio alfabético é o último e é quando surgem as escritas convencionais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, apud SARGIANE; ALBUQUERQUE, 2016, p. 592).

Nessa ótica, o que promove o desenvolvimento de um estágio para o outro são as mudanças nas hipóteses predominantes que caracterizam cada estágio. Não há, porém, um consenso entre os pesquisadores desta perspectiva teórica de que as crianças brasileiras passem por um estágio silábico. Por isso Sargiane e Albuquerque (2016), a partir de estudos realizados por Cardoso-Martins (2013), chamam a atenção para a teoria conexionista de fases, proposta por Linnea Ehri¹⁶, com base em evidências de falantes da língua inglesa, como mais apropriada para explicar o desenvolvimento da linguagem escrita em língua portuguesa do Brasil.

A partir das comparações entre a psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro e Teberoski, e a teoria conexionista de fases, criada por Ehri, Sargiane e Albuquerque (2016) pontuam dois aspectos que as diferem. O primeiro diz respeito à opção de cada enfoque para uso das palavras “estágio” e “fase”. Ressaltam que o termo “estágio”, utilizado por Ferreiro e Teberoski, denota uma visão de desenvolvimento, na qual uma estratégia é usada pela criança até ser substituída por outra mais avançada, caracterizando outro estágio. Em contrapartida, o termo “fase”, utilizado por Ehri, representa mudanças graduais na apropriação do conhecimento da língua, é mais flexível, permitindo coexistência de várias estratégias, de modo que as crianças testam várias possibilidades, umas mais efetivas do que as outras em determinados momentos para resolver problemas. Outro aspecto destacado por Sargiane e Albuquerque (2016) é que a proposta de Ferreiro e Teberoski foca, principalmente, o desenvolvimento da habilidade de escrita, enquanto a teoria de Ehri trata, sobretudo, a respeito do desenvolvimento da habilidade de leitura.

¹⁶ Linnea Ehri é Professora no Centro de Pós-Graduação da Universidade da Cidade de Nova Iorque. Ehri realiza pesquisas sobre aquisição de alfabetização, com um interesse particular em como as crianças aprendem a ler e soletrar e o que faz com que algumas crianças tenham dificuldade em se tornarem boas leitoras e soletradoras. Publicou mais de 140 artigos acadêmicos sobre linguagem e alfabetização. Disponível em: <<http://bdainternationalconference.org/professor-linnea-ehri>>.

Nos estudos que realizaram sobre a teoria conexionista de fases, Sargiane e Albuquerque (2016) verificaram que há, para essa perspectiva teórica, uma estreita relação entre as habilidades de leitura e escrita. No desenvolvimento da leitura, são identificadas quatro fases: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética completa e alfabética consolidada. Paralelamente, há quatro fases no desenvolvimento da escrita: pré-comunicativa; semi-fonética nome da letra; fonética ou fonêmica; e transicional, morfêmica, com padrões de palavras. Essas fases compreendem “[...] o conhecimento e uso que os aprendizes fazem das relações entre letras e sons na direção do uso completo e convencional do sistema alfabético de escrita” (EHRI, 2005a, 2005b, 2014, apud SARGIANE; ALBUQUERQUE, 2016, p. 593). As autoras mencionadas concluem que os resultados de suas pesquisas legitimam a eficácia do modelo de fases de Ehri e discutem o desenvolvimento da linguagem escrita em língua portuguesa no Brasil a partir dessa perspectiva teórica. Concordam, então, ser mais apropriado o uso do termo “fases” para categorizar o desenvolvimento da linguagem escrita, visto que as crianças, ao escreverem palavras, fazem uso de estratégias variadas, de acordo com os conhecimentos que possuem. Assim, à medida que se apropriam do sistema alfabético, mais se recordam da escrita das palavras e avançam para o uso de estratégias cada vez mais eficientes.

Em nossa revisão bibliográfica, outros autores (BARROCO, CHAVES; TULESKI, 2012; BRANDÃO, LEAL; NASCIMENTO, 2013; BELINTANE, 2010; GERALDI, 2014; GOULART, 2014) revelaram preocupação com o processo de ensino e aprendizagem da leitura, não restringindo as suas contribuições apenas ao período escolar propriamente de alfabetização, dos seis aos sete anos de idade, cujo fracasso ou sucesso implica aprovação ou reprovação, mas também direcionam as suas reflexões à educação infantil, antes mesmo que a criança domine o código escrito.

Barroco, Chaves e Tuleski (2012), com base em princípios da teoria histórico-cultural, trazem uma abordagem da leitura como ação necessária ao processo de aquisição da linguagem escrita e de aperfeiçoamento da linguagem oral. O desenvolvimento da fala, especialmente na educação infantil, depende da influência sistematizada do adulto, no caso do professor, e de sua intervenção constante por meio da conversação, ou seja, apresentando as palavras ao nominar objetos, fenômenos e pessoas. Dessa forma, a sua ação incide sobre a formação de conceitos e o direcionamento da atenção da criança, possibilitando-lhe perceber semelhanças e diferenças entre os objetos e suas denominações.

Barroco, Chaves e Tuleski (2012) indicam a leitura dos diversos clássicos da literatura infantil, ou da literatura contemporânea, pois contribui para ampliar o universo vocabular das

crianças ao entrarem em contato com as estruturas linguísticas e vocábulos diversificados presentes em textos mais elaborados. Defendem que organizar o trabalho pedagógico, a partir dos expoentes da literatura infantil, condiz com a busca de procedimentos didáticos tomados de sentido e de significado, que favorecem a aprendizagem da escrita, em oposição aos procedimentos que se limitam ao ensino da decodificação e reprodução de letras e números. Os recursos didáticos e o ensino sistematizado podem conduzir a criança ao mundo letrado, visto que, segundo Barroco, Chaves e Tuleski (2012, p. 41):

Quanto mais complexa a atividade, maior será a necessidade da fala e da escrita, e quanto mais estas são desenvolvidas, mais complexa e mais criadora se torna a atividade mental. Destarte, podem-se favorecer formas superiores e mais elaboradas de linguagem, levando a criança a aprender e tendo por base diferentes formas de expressão, de registro, de escrita.

Tais aspectos relacionados à conversação, ao diálogo sobre o conteúdo do texto lido para as crianças, também foram apontados por Brandão, Leal e Nascimento (2013) e Belintane (2010). Para as primeiras autoras, a conversação é uma mediação essencial que auxilia a criança; já a conversação possibilita emergir o conteúdo da subjetividade da criança que impede a sua aprendizagem.

As discussões trazidas por Brandão, Leal e Nascimento (2013), acerca do trabalho com os textos, priorizando a conversa sobre o texto com as crianças, apontam para a necessidade de definir conhecimentos e capacidades relacionados à leitura de textos que precisam ser ensinados, bem como a forma de esses textos serem abordados:

Defendemos que tópicos relativos à reflexão sobre aspectos sociodiscursivos dos textos precisam ser contemplados, tais como a identificação da finalidade do texto, o contexto em que foi criado, os destinatários pretendidos. Além disso, é fundamental desenvolver estratégias de leitura, como as habilidades de antecipar sentidos do texto, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações entre textos, entre outras (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013, p. 6).

Consideramos que os tópicos sugeridos pelas autoras, referentes à discussão, à conversa sobre o texto lido, são fundamentais para o ensino da leitura, pois contribuem para identificar os fundamentos do texto, o contexto em que este foi criado, os destinatários pretendidos, possibilitando à criança perceber os componentes do texto, bem como a sua compreensão e interpretação.

Brandão, Leal e Nascimento (2013, p. 6) reforçam a ideia de que “[...] a discussão baseada no texto ajuda os estudantes a enriquecerem sua compreensão ao oferecer-lhes interpretações aos demais, reforça sua memória de longo prazo [...], melhora a compreensão em profundidade e o pensamento crítico [...]”. Nessa direção, entendem que o diálogo sobre o texto é fundamental, mas alertam que a direção dessa conversa precisa ser planejada para engajar os alunos na construção de sentido. Para tanto, sugerem as seguintes questões:

[...] o que iremos ler? sobre o que conversaremos antes da leitura? como conduziremos a leitura propriamente dita? que perguntas darão início à conversa após a leitura do texto e, se for o caso, que atividades de extensão da leitura poderão ser propostas? Além disso, é preciso estar disponível para ouvir o que as crianças têm a dizer, percebendo, ao longo da leitura, como vão compreendendo o texto e que conexões fazem entre este e suas vivências ou com outros textos já conhecidos (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013, p. 6).

Esse é um encaminhamento importante para que o diálogo sobre a leitura dos textos possibilite a construção de sentidos e significados. Além disso, as opiniões e as reflexões trazidas pelos alunos devem ser valorizadas e aprofundadas ampliando o campo de reflexão sobre o texto. É justamente a respeito da valorização da conversa sobre o texto que Belintane (2010), em uma escuta por ele denominada psicanalítica, fez tal ação devido à riqueza do conteúdo subjetivo. Aqui, podemos perceber a diferença de enfoque dos autores, apesar de partirem do ponto em comum acerca da valorização da conversação sobre o texto. Enquanto Brandão, Leal e Nascimento (2013) direcionam a discussão no âmbito da educação, enfatizando a importância da mediação docente no trabalho docente com textos, Belintane (2010) se preocupa com o que emerge de subjetivo, buscando identificar possíveis problemas de ordem emocional que impedem a aprendizagem. Essa convergência sobre a conversa antes, durante e depois da leitura do texto mostra o seu valor enquanto encaminhamento metodológico que deve ser alvo da ação pedagógica para se alfabetizar e promover o domínio da língua escrita ao longo do processo de escolarização.

As considerações de Belintane (2010), acerca dos aspectos subjetivos envolvidos nas conversas a partir dos atos de ler e escrever, pautam-se em dados de uma pesquisa por ele realizada que compreende duas fases: a primeira com alunos que dominavam a leitura e escrita básica, mas já com três a quatro anos de escolarização e a segunda fase com alunos do ensino fundamental de seis a sete anos de idade, valendo-se dos testes de oralidade, leitura e escrita embasados nos dados obtidos da primeira fase. A pesquisa, não se restringindo a uma única linha teórica, reconhece que é preciso ajustar os conceitos à medida que as informações

vão sendo apresentadas aos alunos. Nesse sentido, o autor reforça a ênfase na importância da escuta, evidenciada em um estudo de caso, como descrito a seguir:

VG (criança de 11 anos, com quatro anos de escolarização, veio ao atendimento com muitas dificuldades, ainda sem dominar o princípio alfabético e com uma renitência à flor da pele). Engajou-se nos atendimentos a partir da valorização de um significativo indício obtido quando, ao parafrasear a parlenda “Hoje é domingo”, retomou em tom de gracejo o trecho “a gente é fraco/cai no buraco/o buraco é fundo/acabou-se o mundo” e acrescentou: “eu caí no buraco quando era pequeno”. Como viu que a pesquisadora valorizou sua fala, continuou: “Minha mãe diz que eu não aprendo a ler porque caí no buraco e o fogão caiu na minha cabeça”. A pesquisadora valorizou a associação entre “não ler” e “cair no buraco” e juntos refizeram a parlenda citando comicamente a situação de VG cair no buraco. Essa delicada escuta de sua situação o levou a gostar mais dos textos usados em aula e das brincadeiras com palavras. Pouco tempo depois, VG foi se engajando muito bem nos atendimentos e, pouco a pouco, escapando da incômoda posição que a fala materna o pôs; no final, afirmava que iria mostrar pra sua mãe que ele sabia ler, que a história de “cair no buraco” não era verdadeira (BELINTANE, 2010, p. 692).

A sensibilidade para a escuta fez com que o pesquisador associasse “não ler” a “cair no buraco”. Sua atitude diante dessa associação foi a de ressignificar essa situação incômoda que a fala da mãe impôs ao menino. Para tanto, refez a parlenda, de forma irônica, citando a situação vivida de cair no buraco. Ao final, o aluno queria mostrar que a história de cair no buraco não era verdadeira, ou seja, que ele era capaz de aprender a ler. Dessa maneira, o autor defende que “é preciso valorizar as sutis verbalizações ou atitudes dos alunos, para reposicioná-los diante de uma oralidade mais languageira, mais propensa a função poética, ou seja, rica o suficiente para dar consistência as escansões do alfabeto e à lógica textual da leitura e da escrita” (BELINTANE, 2010, p. 694).

Em seu enfoque multidisciplinar, o mencionado autor discute aspectos oriundos da área da educação, reportando-se à necessidade de uma mediação docente de qualidade no processo de alfabetização e da área da linguística, valorizando os elementos dos textos apresentados às crianças, enquanto recursos que propiciam a apropriação da escrita. Nesse sentido, considera a importância de articular uma rede de textos orais e escritos a fim de que alguns possam ser estabilizados na memória como fonte de habilidade narrativa:

[...] se na memória do aluno há um enredamento de textos que se associam quer por temas comuns, quer por seus elementos formais, o efeito dessa rede deverá se dar também no campo da escrita. Se o aluno sabe ouvir, contar e relacionar histórias (intertextualidade temática), se tem textos lúdico-poéticos na memória e aprendeu a identificar os elementos estéticos de cada

gênero oral (paralelismos, aliterações, assonâncias, rimas e outras iterações), muito provavelmente sua leitura e seu manejo da escrita se tornarão mais dinâmicos e significativos (BELINTANE, 2010, p. 694).

Quanto à formação docente, ressalta a importância de os professores, ao contar histórias para as crianças, realizarem atividades performáticas, tais como: alternar a voz, agregar corpo e movimento, ritmo e voz (BELINTANE, 2010). Entretanto, diante dos dados obtidos na pesquisa mencionada, verificou que uma parte significativa dos professores afirma que não sabe contar histórias ou realizar atividades performáticas. Belintane (2010) pondera, então, que tais habilidades deveriam ser entendidas como indispensáveis para o exercício da profissão e até exigidas em concursos públicos. Diante disso, consideramos que o autor pretende chamar a atenção para o valor da atitude performática do professor ao ler ou contar histórias para os alunos. Ao dar expressão ao texto, o professor pode obter maior atenção, concentração e interação dos alunos, oportunizando maior possibilidade de estes estabelecerem relações e comparações com outros textos e, especialmente, com conteúdo emocional próprio.

A partir do exposto, entendemos a preocupação do autor e concordamos que a habilidade para contar histórias é importante para o trabalho com a leitura em todas as etapas de ensino da Educação Básica. No entanto, consideramos que essa habilidade pode ser desenvolvida no processo de formação inicial e continuada do professor enquanto recurso metodológico fundamental para o ensino da leitura, não sendo necessariamente um pré-requisito para concursos públicos. Ao professor da Educação Básica, cabem inúmeros domínios didáticos e metodológicos que não estão concluídos com a formação acadêmica e nem com aprovação em concurso, mas que irão se construindo com formação contínua de estudos que busquem avanços na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem. Ponderamos que o ensino da leitura e da escrita requer tanto habilidades para conduzir uma leitura interativa quanto o domínio dos elementos composicionais do texto (estrutura, sintaxe semântica, recursos linguísticos, gêneros etc.), sem os quais a compreensão e a interpretação do texto ficam comprometidas. Vale notar que Barroco, Chaves e Tuleski (2012) também apontam para a necessidade de formação docente qualificada e assinalam o trabalho com recursos didáticos e metodológicos que não se restrinjam à apropriação do código escrito, mas que valorizem o registro das ideias, desafiando a criança a pensar, possibilitando-lhe o desenvolvimento das FPS. As autoras ressaltam, ademais, que a concepção de linguagem escrita deve estar clara ao professor, sendo necessário compreensão dos fundamentos teóricos

que regem a sua atuação para evitar contradição entre sua prática pedagógica e o tipo de sujeito que pretende formar.

Em suma, a partir da análise dos artigos aqui destacados, verificamos que a preocupação com o ensino da leitura a qual se evidenciou sob diferentes aspectos: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012); valorização da mediação da leitura para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos em crianças em processo de alfabetização (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013); resgate do diálogo, a partir da leitura de textos, para identificar o conteúdo da subjetividade do aluno com comportamento renitente e com dificuldades na habilidade de ler e escrever, a fim de superá-las (BELINTANE, 2010); necessidade de formação docente para uma mediação do ensino da leitura ativa em detrimento da leitura passiva (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008); a leitura enquanto recurso para o aluno manifestar as diferentes hipóteses no processo de apropriação do código escrito (SARGIANE; ALBUQUERQUE, 2016).

Os artigos até então analisados mostram que existe falta de compreensão da concepção de leitura na perspectiva das práticas de letramento, por parte dos docentes alfabetizadores, tanto quanto a forma de mediação entre o conteúdo do texto e os alunos, a qual requer: diálogo, planejamento para antever as possíveis questões a serem exploradas a partir do texto, bem como o acolhimento da participação dos alunos, quer seja, opinando, indagando, imaginando etc. Isso quer dizer que o desenvolvimento da leitura e das habilidades que dela decorrem, a compreensão e a interpretação não acontecem apenas com a aprendizagem da língua enquanto código escrito.

Dentre os artigos pesquisados nesta revisão bibliográfica, verificamos que o enfoque dirigido ao processo de apropriação da escrita foi mais enfatizado no artigo de Barroco, Chaves e Tuleski (2012), a partir de uma análise da filogênese e da ontogênese da língua escrita, fundamentadas na teoria histórico-cultural. Ao abordarem o processo de aquisição da linguagem escrita, opõem-se às teorias do campo da psicologia que compreendem o desenvolvimento da linguagem escrita como decorrente de diferentes fatores, tais como: “[...] treino da coordenação motora fina; amadurecimento de estruturas cognitivas, hipóteses espontâneas sobre a escrita, baseadas na prontidão neurocognitiva e no estímulo de um ambiente alfabetizador” (BARROCO, CHAVES; TULESKI, 2012, p. 38).

De acordo com as autoras, no âmbito da filogênese, a língua escrita, é considerada uma técnica que foi desenvolvida pela humanidade ao longo de um processo histórico e cultural, tendo passado por diferentes fases no decorrer do seu desenvolvimento. A forma e o

conteúdo dos registros gráficos, nessas diferentes fases, correspondem ao modo como os homens se organizavam na luta pela sobrevivência, ao estágio de uso e à criação de instrumentos e técnicas, caracterizadas pelo trabalho social e divisão de suas funções, bem como as relações sociais estabelecidas na vivência em comum. Nessa visão, o surgimento da linguagem escrita é resultado de um processo de luta do homem pela vida e se constitui em um bem cultural, cuja apropriação pelo indivíduo possibilita a transformação de suas ações no mundo circundante e das próprias FPS (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012).

No âmbito da ontogênese, com base nos estudos de Luria, as autoras afirmam que o desenvolvimento do comportamento da criança corresponde a uma série de transformações em função da influência gradativa do ambiente cultural, ao desenvolvimento de habilidades novas, as quais modificam a estrutura da conduta e das FPS da criança. Nessa visão, é conferida uma forte importância ao ambiente social para o desenvolvimento psíquico do homem. Para as autoras,

[...] no âmbito ontogenético, tal como na filogênese, o processo de aquisição a linguagem escrita passa também por fases necessárias, de modo que a pessoa que se encontra a margem de um mundo letrado passa, gradualmente, a fazer parte dele, externa e internamente, utilizando-se dessa linguagem como meio para ampliar suas funções psicológicas, como memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração e planejamento (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012, p. 29).

Com base nos estudos de Luria, Barroco, Chaves e Tuleski (2012) reconhecem que há diferenças entre o desenvolvimento ontogenético e o filogenético, uma vez que a aquisição da linguagem verbal e não verbal, oral e escrita, pela criança, depende do processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com aqueles com os quais convive, portanto é pelo processo de aprendizagem e não do processo de trabalho. Em vista disso, Barroco, Chaves e Tuleski (2012) propõem repensar a aquisição da linguagem escrita para além das proposições criticadas na psicologia que se pautava na perspectiva biológica do desenvolvimento psíquico do homem e na educação com base no aspecto maturacional, motivações etc.

Ao tomar como referência o desenvolvimento filogenético, a conquista da atividade consciente acompanha o desenvolvimento da atividade humana do trabalho social e da divisão de suas funções. Como resultado desse trabalho, surge a necessidade de comunicação, portanto da linguagem.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a linguagem esteve estreitamente ligada aos gestos, aos sons inarticulados, que podiam assumir diferentes significados, conforme a situação prática e o entorno que a cercava, como ações, gestos e a entonação com que as palavras eram pronunciadas. Progressivamente, foi aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações, e tal sistema começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Em etapas mais recentes, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam expressar as formas complexas de alocação verbal (LURIA, 2001, p. 22, apud BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012, p. 33-34).

A criação da linguagem em decorrência das atividades laborais, enquanto sistema de código, foi responsável por mudanças radicais no desenvolvimento do homem, pois possibilitou o desenvolvimento da atividade consciente e se tornou instrumento decisivo para o conhecimento humano. A formação do pensamento abstrato não teria existido sem o trabalho e a linguagem. Segundo Barroco, Chaves e Tuleski (2012), a palavra é elemento fundante da linguagem e de sua evolução ao se tornar um sistema de códigos.

[...] a consciência erige-se a partir da linguagem, a qual tem na palavra o elemento fundante. A palavra é a célula da linguagem. A emancipação da palavra do domínio simpráxico, da prática, só se dá quando a linguagem se torna um sistema de signos que se enlaçam uns aos outros por seus significados, formando um sistema de códigos que pode ser compreendido mesmo quando empregado em situações inéditas, das quais não se tem o devido conhecimento. A palavra assume caráter sinsemântico¹⁷ quando se revela como código autônomo e a manifestação mais desenvolvida desse caráter se dá em sua forma escrita (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012, p. 34).

Para as referidas autoras, a manifestação mais desenvolvida da palavra se dá em sua forma escrita. Conforme afirmam Barroco, Chaves e Tuleski (2012), a operação de escrever não se restringe a uma área específica do cérebro. A escrita exige um processo mental que envolve várias áreas do hemisfério cerebral: o ato de escrever envolve várias áreas do hemisfério esquerdo; para o reconhecimento de fonemas, têm-se as zonas secundárias do lóbulo temporal esquerdo, as quais, por sua vez, conectam-se com outras partes da área de fala do cérebro; a região central (cinestésica) do hemisfério esquerdo controla a articulação dos sons da fala enquanto a criança escreve ou lê, assim participa do processo de decodificação dos fonemas em atividades de escrita ou leitura; as zonas visuais e espaciais do córtex são utilizadas para a codificação das unidades de sons (fonemas) em unidades de escrita (letras/símbolos); uma outra especialidade para escrever se refere à análise sequencial,

¹⁷ O termo “sinsemântica” não está dicionarizado, mas é utilizado em espanhol e em italiano com o seguinte significado: com múltiplas significações.

ou seja, ordenar as letras para formar a palavra que envolve uma área diferente da empregada para análise de espaço – a região pré-frontal; por último, notou-se, ainda, que a escrita não se trata apenas de escrever letras ou palavras, mas também de expressar pensamentos e ideias, daí uma exigência global, que envolve aparatos do terceiro bloco do cérebro (região frontal).

Em suma, a análise do processo de aquisição da escrita [...] demonstra que esta não é somente uma habilidade que se adquire a partir do treino ou repetição, como também não se dá espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, mas envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa. Este processo, por ser a apropriação de uma técnica culturalmente desenvolvida, não só se dá na relação de ensino-aprendizagem em sua forma externa, que deve ser realizada e sistematizada pela escola, mas também redireciona as funções psicológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012, p. 35-36).

Todavia, tal apropriação ainda não é garantia para todas as crianças escolarizadas, como apontam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸. Isso implica questões éticas e políticas, visto que a aprendizagem da linguagem escrita possibilita a apropriação cultural da humanidade e o aprimoramento das FPS, que resulta diretamente no desenvolvimento psíquico do homem, no processo de humanização.

Para pensar como tornar o acesso à língua escrita uma realidade objetiva, Barroco, Chaves e Tuleski (2012) partem da análise de como se apresentam as intervenções

¹⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep: a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional), avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, a cada dois anos. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017, os estudantes brasileiros matriculados no 5º ano do ensino fundamental possuem, em média, o Nível 4 (215 pontos) de proficiência em Língua Portuguesa. Apesar de ser considerado o componente e a etapa que teve o maior avanço em nível nacional, ainda os resultados não são satisfatórios, pois, segundo a interpretação do MEC, situa-se no limite inferior do nível básico. Ainda conforme os dados do SAEB 2017, a situação se encontra ainda pior nos resultados referentes ao 9º do ensino fundamental e ensino médio. Os estudantes brasileiros matriculados no 9º ano do ensino fundamental possuem, em média, o Nível 3 de proficiência em Língua Portuguesa, e os matriculados na 3ª série do ensino médio possuem, em média, o Nível 2 de proficiência em Língua Portuguesa. Segundo INEP (2018, p. 13), “[...] após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos mínimos de Matemática. No Ensino Médio, entretanto, a situação nacional encontra-se praticamente estagnada desde 2009”. Os resultados de desempenho na aprendizagem da Língua Portuguesa permanecem insatisfatórios e dignos de atenção política e pedagógica. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf>;

<<https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado>>; <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>>;

<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1511536>.

Acesso em: 20 jan. 2019.

pedagógicas em escolas e centros de educação infantil. Consideram que a aprendizagem da língua escrita começa desde as primeiras experiências da criança nas salas de berçário, maternal e pré-escolar, pois entram em contato com a linguagem verbal, oral, escrita e até de sinais, em alguns casos. “Conquanto o propósito final não seja a plena habilidade na escrita, nestas primeiras experiências se tem a possibilidade de instrumentalizá-las para a difícil habilidade de ler e escrever, despertando-lhes a necessidade do registro escrito” (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012, p. 37).

As pesquisadoras consideram que é fundamental a compreensão do processo de aquisição da linguagem para aqueles que trabalham diretamente com as crianças na educação infantil, pois disso depende o reconhecimento da necessidade de comunicação com os bebês, já que os primeiros sons emitidos pelos bebês, parecidos com palavras, decorrem dos sons que a criança assimila quando ouve a fala do adulto. Tanto a linguagem quanto o fato de as crianças se dirigirem aos objetos estão ligados à ação da criança e à sua comunicação com os adultos. Essa forma de linguagem expressa a forma de comunicação intimamente ligada à ação prática posterior, na qual a palavra ganha autonomia, podendo ser separada dessa ação prática imediata. Em vista disso, as referidas autoras orientam que, na rotina com as crianças em salas de berçário, deve ser priorizado o diálogo direcionado à criança, a fim de provocar a aprendizagem e o desenvolvimento. Explicitam os seguintes postulados quanto às tarefas de rotina e como a prática do diálogo pode acontecer:

[...] falar sempre e tudo com as crianças, anunciar as ações que se realizarão, antecipar os fazeres, relatar descrições de fatos, objetos ou pessoas. Pontuamos a importância de fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e ao que está próximo dele. Fazer referências e comentários positivos ao seu corpo, aos brinquedos e objetos comuns ao espaço em que se encontra e valorizar os acontecimentos com descrições do já ocorrido ou com anúncios de antecipação do já ocorrido são atitudes que podem se dar com comentários sobre a água morna do banho, a roupa macia e quentinha no corpo, a figura do pato que há na blusa, na coberta, na manta ou na caneca, da mamadeira com leite gostoso que está chegando.

Essas “conversas”, aparentemente simples para o professor, de nomear objetos, por exemplo, contribuem para a formação de conceitos e o direcionamento da atenção das crianças. São pelas explicações que as crianças recebem dos adultos que elas passam a fazer distinções, perceber semelhanças e diferenças, enriquecem o vocabulário e, assim, aprimoram a linguagem verbal e as palavras adquirem forma gramatical.

Fica evidente que o desenvolvimento da linguagem depende da influência sistemática dos adultos. Segundo os estudos realizados por Barroco, Chaves e Tuleski (2012), estes indicam que a comunicação verbal é uma grande influência no desenvolvimento da atividade cognitiva da criança, bem como da oralidade e da escrita. Tais autoras consideram que, inicialmente, o foco da atenção está voltado para a distinção dos sons que formam a palavra, e no domínio da técnica, ou seja, a atenção está direcionada para a força empregada no lápis ao fazer o traçado das letras, isto é, no desenho da forma de cada uma delas. Já a escrita coordenada ocorre quando a atenção da criança se fixa na palavra, conservando o aspecto regular e uniforme das letras.

“Aprender a escrever é um constante escrutínio da fala, é tornar a linguagem oral plenamente consciente”, afirmam Barroco, Chaves e Tuleski (2012, p. 39). Disso, depende o domínio das regras ortográficas e, à medida que o indivíduo desenvolve plenamente a escrita, a sua expressão oral se altera, de modo a organizá-la de forma mais gramatical. Notam, ainda, que a agilidade da escrita na criança é uma condição superior de aprendizagem. Além disso, a organização da rotina, o tempo e o espaço em que essa elaboração se dá, de forma sistematizada, ativa, integrada, também são fatores relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Barroco, Chaves e Tuleski (2012) consideram que a conduta do professor reflete a sua perspectiva teórica de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Sem a clareza de sua perspectiva teórica e da compreensão do processo de aquisição, pela criança, da oralidade e da escrita, a sua atuação pode favorecer o desenvolvimento da linguagem ou não. Portanto, a conduta do professor é necessária e deve exigir, sistematicamente, a manifestação, a argumentação das crianças e, especialmente, a correção do que se fala e se escreve no processo de aprendizagem. As ações do professor implicam, ainda, um posicionamento político, pois as suas atitudes diante das crianças, isto é, o que se enfatiza, os recursos que se apresentam para motivá-las, são determinantes para promover a aprendizagem. Importa, além disso, como o professor entende o aluno: como criador e criativo ou como passivo.

As autoras também referenciam Bakhtin¹⁹, ao concordarem com ele que “a palavra registrada portanto, a escrita constitui-se em um fenômeno ideológico por excelência” (2004,

¹⁹ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) é um teórico da linguagem. [...] Ainda que o conjunto de sua obra se caracterize pela interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem dialética de questões relacionadas à filosofia, linguística, psicanálise, teologia, poética, teoria social e literária, manteve uma unidade de pensamento por meio da centralidade da linguagem. Segundo esse filósofo, toda compreensão de um texto, falado ou escrito, implica uma responsividade e, conseqüentemente, um juízo de valor. O que isto quer dizer é que, ao se apropriar de um determinado texto, o leitor se posiciona em relação a ele, por meio de atitudes distintas: pode concordar ou não, pode adaptá-lo, pode acrescentar ou retirar informações, pode exaltá-lo. Ou seja, sua reação consiste em uma

apud BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012, p. 41). Nessa perspectiva dialética de pensar, a apropriação da escrita representa a possibilidade da aprendizagem humanizadora que se efetua quando o ensino é efetivado por meio de procedimentos didáticos, tomados de sentido e significado. Por aprendizagem humanizadora, entendemos, de acordo com os mesmos pressupostos da THC, aquela que possibilita ao homem, enquanto espécie, tornar-se humano a partir do desenvolvimento da FPS, por meio da interação social e da apropriação de instrumentos físicos e simbólicos. Para tanto, asseveram as autoras que o trabalho pedagógico com a escrita não deve se limitar à reprodução mecânica de letras e números, mas por meio de expoentes da literatura infantil, enquanto possibilidade de ensino com textos aprimorados e vocabulário ampliado. Enfim, trata-se de conceber a linguagem escrita em uma perspectiva cultural, histórica e viva, aproximando as crianças das conquistas da humanidade.

Nesse sentido, entendemos que pensar sobre o ensino da leitura e da escrita implica considerar a produção textual como resultado da apropriação e da noção de que a escrita cumpre a função social de acesso aos conhecimentos, bem como da comunicação, do entretenimento etc. No tópico seguinte, apresentaremos as considerações acerca do trabalho com textos no processo de alfabetização, levantadas nesta pesquisa bibliográfica, com destaque de sua função para além do uso como pretexto para o ensino da notação alfabética, mas para o ensino da leitura e da compreensão, por meio do diálogo, e da escrita, para o registro de ideias e não de palavras isoladas, visando apenas à aprendizagem mecânica da escrita.

4.2 Trabalho com textos no processo de alfabetização

A produção de textos se constituiu em uma das práticas alfabetizadoras mais criticadas por Geraldini (2014) e Goulart (2014), dentre os artigos selecionados, ao discutirem o ensino da leitura e da escrita. Brandão, Leal e Nascimento (2013) oferecem elementos para pensá-las, considerando o processo de apropriação da leitura e da escrita no ensino fundamental em uma perspectiva na qual o ensino de uma não seja secundarizado em relação ao ensino da outra.

No decorrer deste capítulo, vimos que o ensino que objetiva a compreensão do texto por meio da conversação, isto é, do diálogo após a leitura, é fundamental nessa etapa de escolarização. Esse é um aspecto que merece atenção, pois vários autores (BARROCO;

resposta, o que caracteriza uma compreensão responsiva ativa”. FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/locus/files/2010/02/111.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CHAVES; TULESKI, 2012; BELINTANE, 2010; BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013) expuseram, em suas pesquisas, que a concepção de muitos professores alfabetizadores a respeito do trabalho com textos era a de que este servia como pretexto para ensinar a escrita alfabética. Assim, tendiam a secundarizar a leitura em relação ao ensino do código escrito, seguindo uma perspectiva tradicional na qual o texto seria apresentado somente após o domínio da sequência de letras, sílabas e palavras, frases. Brandão, Leal e Nascimento (2013) e Barroco, Chaves e Tuleski (2012) nos mostram que a criança é capaz de entender o texto lido para ela, mesmo sem saber escrever. Desse modo, consideramos que postergar o trabalho que visa compreender e produzir textos a espera de que isso somente possa ser feito quando a criança estiver alfabetizada significa um retrocesso, na perspectiva da THC, no processo de aprendizagem tanto da própria escrita quanto dos inúmeros conceitos, vivências e experiências que a leitura pode trazer. Por isso Brandão, Leal e Nascimento (2013) reafirmam que o ensino da leitura requer planejamento, intencionalidade, sendo a mediação indispensável para que a criança aprenda a compreender e produzir um texto.

Consideramos que a possibilidade de pensar o texto, debater, ouvir, falar, permite à criança aprender a argumentar, a organizar ideias, a conhecer valores, a concordar e discordar, oferecendo-lhe subsídios essenciais para ler, compreender e produzir um texto escrito. Desse modo, tanto na alfabetização como nos anos seguintes do processo de escolarização, o ensino da leitura e da escrita devem caminhar juntos, sem que um se sobreponha ao outro, garantindo as suas particularidades, ao ter em vista a compreensão e a produção de textos pelos alunos.

De acordo com os postulados de Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), Barroco, Chaves e Tuleski (2012), Brandão, Leal e Nascimento (2013) e Belintane (2010), o ensino da leitura e escrita tem igual valor no processo de alfabetização. A importância do ensino da leitura e da compreensão do texto foi devidamente apontada por Brandão, Leal e Nascimento (2013) e por Belintane (2010). Todos verificaram que esse aspecto tem sido pouco explorado em detrimento do ensino da escrita. Entretanto, mesmo sendo mais enfatizado o ensino do SEA por meio de práticas de codificação-decodificação, os alunos não têm alcançado bons resultados no processo de alfabetização, conforme indicam os dados das avaliações internas e externas. Por isso Barroco, Chaves e Tuleski (2012) apontam para a preocupação com o não domínio da língua escrita por um contingente significativo de alunos ao concluírem o período destinado à alfabetização e ressaltam que o trabalho pedagógico desde a mais tenra idade pode ser enriquecido com leitura de obras literárias, assim como é importante dar função aos registros produzidos pelas crianças, a princípio por meio de rabiscos e desenhos, até que elas

compreendam o SEA, a fim de que entendam que essa forma de linguagem tem uma função social, não sendo apenas uma técnica.

Brandão, Leal e Nascimento (2013), ao tratarem da importância acerca da mediação docente no processo de alfabetização, explanam que o trabalho com textos com crianças em processo de alfabetização deve contemplar o ensino da compreensão da leitura, esgotando discussões referentes às significações, bem como à noção do suporte que carrega o texto e sua finalidade. Para tanto, o ensino da leitura é fundamental na alfabetização, pois promove um comportamento ativo de construção de sentidos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidade para compreender o texto. Esse processo necessita da interação entre professor e alunos e entre os alunos, o que requer tempo destinado para planejá-lo.

Apesar do enfoque de pesquisa e análise de Brandão, Leal e Nascimento (2013) não se voltar especificamente à produção textual, ponderamos que, à medida que as crianças desenvolvem a habilidade de ler, compreender e identificar as estruturas diferentes dos textos, elas também ampliam suas ideias, seus argumentos, sua criticidade, habilidades necessárias para que produzam seus textos.

A análise de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), a respeito das formas de ensino da notação alfabética, foi motivada pelo contexto atual que exige da escola a inserção dos alunos na cultura escrita e a autonomia na leitura e na produção de textos. A didática utilizada pelos professores alfabetizadores foi o foco da investigação por estes autores, observando, em sala de aula, quais eram os conteúdos e as atividades utilizadas para o ensino da notação alfabética, bem como quais práticas de leitura e de produção textual eram desenvolvidas e como se vinculavam esses dois domínios. A partir do protocolo de observação, conforme já mencionado no eixo sobre o ensino da leitura, as atividades das professoras foram categorizadas em grupos: rotina, desenho, apropriação do SEA; leitura e produção de textos. Os autores relatam, ao final de dez observações realizadas no período de sete meses (junho a dezembro de 2004), que “[...] a produção de textos foi pouco explorada, ocorrendo duas vezes, sendo uma *produção de texto coletivo* e outra *produção de texto como souber*. Essas atividades de produção textual concentraram-se no final do período das observações” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 258).

Observaram, também, que a preocupação manifesta pelas professoras em explorar diferentes gêneros textuais, mas com a finalidade de ensinar o SEA, recorrendo ao uso de letras e sílabas descontextualizadas. Tais práticas eram por elas concebidas como inovadoras.

Os gêneros de texto que a professora utilizou foram: histórias, contos, panfletos e poemas, o que demonstra preocupação com a diversidade textual. No entanto, ela utilizava os textos apenas para, a partir deles, ensinar letras e sílabas. Podemos então dizer que ela trabalhava um “método cartilhado sem cartilha”, ou seja, não ensinava BA-BE-BI-BO-BU, mas utilizava a apresentação de textos para levar os alunos a memorizar letras ou sílabas soltas (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 258).

Essa mesma preocupação por parte das professoras que participaram da pesquisa realizada por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 258) se manifestou- nas poucas atividades de produção coletiva de texto observadas:

[...] As atividades de produção coletiva de textos não tinham destinatário real ou finalidade específica. Os gêneros produzidos durante as aulas foram: recado, bilhete, diálogo e lista, ocorrendo este último com maior incidência. A composição dos textos, na maioria das vezes, era feita pela professora, ou seja, durante a atividade os alunos poucas vezes interagiam com ela na construção do texto em si. [...] A explicitação de finalidades para as atividades (de leitura ou produção de textos), a definição de destinatários ou a discussão sobre características da língua escrita adequadas a cada gênero praticado nunca ou quase nunca foram objeto de reflexão nas situações observadas nas salas de aula. Nas situações de produção de textos coletivos, as crianças tendiam a participar pouco na definição da forma composicional do produto que, no final da atividade, tinham que copiar em seus cadernos.

Destacam os autores, no entanto, que não se observou, sequer, uma autonomia na leitura dos alunos na tradução da notação escrita. Essa perspectiva de trabalho revela que a produção textual se volta mais para o treino da notação alfabética e menos para o conteúdo do que se leu ou escreveu. Tais estratégias pedagógicas de alfabetizar não têm, portanto, produzido resultados significativos. Nota-se a falta de entendimento por parte dos professores alfabetizadores tanto dos conceitos de letramento e alfabetização como das práticas que os caracterizam e, por isso, o simples fato de trabalhar com gêneros textuais variados seria sinônimo de que as suas práticas não estavam sendo ‘tradicionais’. Em síntese: as professoras se valiam de um discurso inovador, porém implementavam práticas alfabetizadoras consideradas tradicionais, não porque elas queriam, mas porque foram formadas assim. A forma como encaminham a prática de ensino não colabora para que pensem na relação desta com a teoria, porém consideramos que é preciso insistir em pensar a prática, relacionando-a com um referencial teórico, a fim de que o planejamento tenha sentido no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 261), investigando também sobre a formação dos professores observados, afirmam que o ensino se guiava pelas orientações da época do

Ciclo de Alfabetização, vivenciado pela rede municipal de Recife há quase duas décadas, em que se destacava a “[...] a importância de desenvolver atividades de leitura e produção de textos concomitantemente com atividades de reflexão fonológica e de exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética”. Diante dessas colocações, evidencia-se que o uso de textos não se torna uma garantia de alfabetizar letrando.

Goulart (2014) chama atenção para a dimensão discursiva no processo de alfabetização ao considerar que esse processo se constitui por movimentos de análise e síntese entre as unidades menores (fonema, letra, sílaba) e as maiores (palavra, frase texto). Ao conceber a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita, Goulart (2014) ressalta a importância da experiência de vida dos sujeitos, bem como de seus valores, para compor as práticas de ensino da escrita, em que se leve em conta a análise por parte das crianças, evidenciando, assim, os seus conhecimentos.

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita (GOULART, 2014, p. 45).

Tais considerações aparentam estar em consonância com os postulados de Belintane (2010) quanto à valorização da leitura e da literatura no decorrer do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesse sentido, concordamos que o acesso à literatura, por meio da leitura ou contação pelo professor, no processo de alfabetização, é fundamental, uma vez que a criança terá acesso aos elementos formais da linguagem escrita, além de enriquecer o seu repertório de ideias, desenvolvendo as capacidades de imaginação, de criatividade, de relacionar, de associar, de memorizar etc., o que desenvolverá, assim, as FPS.

Diante do exposto, podemos verificar que as discussões acerca da aprendizagem da linguagem escrita estão voltadas ao processo de aquisição inicial, ou seja, ao processo de alfabetização, não se dirigindo diretamente à produção textual, no sentido de sua elaboração, composição, estrutura. No entanto, tais discussões apontam para elementos teóricos que nos possibilitam pensar um ensino que não se limite ao domínio da técnica de escrita, mas que vise o desenvolvimento global do sujeito. As colocações acerca da aprendizagem da língua escrita, de modo geral, ressaltam a sua importância enquanto instrumento simbólico capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando mudanças internas do pensamento. Podemos depreender, com isso, que a produção de um texto se configura como produção elaborada de pensamento que reflete a apropriação de um sistema

de código escrito e dos elementos conceituais próprios da escrita, que deve ser aperfeiçoada no âmbito escolar, local onde se tem acesso aos conhecimentos formais, além de levar em conta experiências vivenciadas pela criança em outros espaços e meio social. Em vista disso, no tópico seguinte, abordaremos algumas discussões e reflexões acerca das práticas de letramento implementadas no âmbito escolar nos artigos pesquisados na presente revisão bibliográfica, com o intuito de analisar como o trabalho com textos, na perspectiva do letramento, tem sido abordado nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.3 Práticas de letramento no âmbito escolar

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Geraldi (2014) e Goulart (2014) fazem críticas às diferentes formas como o termo letramento tem sido concebido e empregado. Goulart (2014) alerta para sua pertinência político-pedagógica enquanto estratégia de compensação²⁰; Geraldi (2014) questiona o conceito de letramento na modernidade entendido como substituição da alfabetização; Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) apontam para a manutenção de práticas didáticas tradicionais de alfabetização e distanciamento entre as prescrições (acadêmicas, autores de propostas, curriculares e de livros didáticos) e o cotidiano de sala de aula.

Ao analisarem como as práticas do ensino da leitura e da escrita se concretizam, atualmente, na etapa da alfabetização inicial, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) consideram que, nas últimas três décadas, esse ensino foi alvo de transformações na forma como tem sido concebido e colocado em prática. Os avanços teóricos na área, as novas tecnologias e as mudanças nas práticas sociais de comunicação provocaram o surgimento de novas propostas pedagógicas e de novos materiais didáticos para a alfabetização inicial e para o processo de letramento.

No âmbito dos conhecimentos científicos, os autores mencionam quatro relevantes fatores que influenciaram tais mudanças, os quais são elucidados a seguir:

²⁰ De acordo com Goulart (2014, p. 39), o termo letramento se forjou no Brasil, no bojo de ações políticas compensatórias, ou seja, de cunho “assistencialista de compensar dificuldades de pessoas que, pela necessidade de luta por sobrevivência, não puderam ir à escola na época esperada, e de outras, que tiveram experiências de insucesso. [...] A ideia de compensação faz crer que haja falta, déficits a reparar, e não desigualdades, ligadas à eleição de parâmetros sociais que continuamente (o)põem grupos populares em desvantagem. O risco é contribuir para perpetuar o que é considerado defasagem”.

a) a crítica ao modelo tradicional de ensino da língua escrita com base no treino das habilidades de decodificação e codificação do alfabeto, cujo material pedagógico priorizava a memorização de sílabas, palavras e/ou frases soltas;

b) a influência nos currículos nacionais e nos materiais didáticos produzidos pelo MEC dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os quais defendem que a apropriação do sistema alfabético de escrita se dá em um processo construtivo e, por isso, o ensino deve se centrar em práticas que possibilitem aos alunos refletir sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e na apropriação da linguagem convencional por meio de diferentes gêneros textuais escritos;

c) os estudos na área da psicolinguística que enfocavam a relação entre as habilidades de consciência fonológica e a escrita alfabética, tendo, como consequência, o ensino voltado para a reflexão sobre as palavras como sequência de segmentos sonoros. Desse modo, a aprendizagem seria o resultado de mecanismos de discriminação perceptiva e memorização, defendendo, dessa maneira, a adoção dos métodos tradicionais de alfabetização, como o método fônico;

d) a visibilidade e a aceitação de propostas pedagógicas que concebem a língua como discurso, para além da comunicação, incluindo tratamento didático às relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto no qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção.

Nesse contexto, em meio ao debate travado, principalmente, entre a perspectiva tradicional e a construtivista, apresentou-se outra perspectiva que concebe o ensino da leitura e da escrita como prática de letramento, buscando atender as denúncias e as expectativas da década de 1980 que apontavam a necessidade de propiciar, por meio do processo de ensino e aprendizagem, o domínio dos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) afirmam que as repercussões das mudanças na forma de conceber o ensino da língua influenciaram os textos acadêmicos sobre alfabetização, os quais orientam a ação docente para “[...] a importância de considerar a alfabetização um processo de *apropriação* (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do SEA e a necessidade de considerá-la também como prática *de letramento* ou imersão na cultura escrita” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 254, grifos dos autores). Do mesmo modo, essas repercussões influenciam a produção dos novos livros didáticos, substitutos das cartilhas.

Contudo, ao investigarem a prática de nove professoras alfabetizadoras da Secretaria Municipal de Recife, em 2004, as autoras constataram que as mudanças nos manuais didáticos

não eram aceitas pelos professores que empregavam os novos livros de alfabetização, pois alegavam que, apesar de eles conterem vasto repertório de atividades, não contemplavam aquelas voltadas para o ensino da escrita alfabética. O argumento dos professores era de que “de nada serviria letrar os alunos sem que aprendessem o bê-á-bá para que pudessem ler de forma efetiva e autônoma” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255).

Tal posicionamento revela o aspecto central das reflexões apresentadas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), pois, à medida que os professores alfabetizadores se posicionam contra os novos manuais didáticos na perspectiva do letramento por considerarem que eles não atendem às necessidades do contexto escolar, ocorre um processo de construção de saberes pautado no cotidiano da sala de aula e a partir da interpretação da realidade escolar. Sob esse aspecto, as autoras afirmam que “[...] na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255). Isso quer dizer que os discursos elaborados sobre a escola pela racionalidade técnica, política e científica (Ministério da Educação, secretarias municipais e estaduais de educação) não se efetivam na prática escolar cotidiana, mas são transformados segundo o contexto e a conjuntura das diferentes culturas escolares.

Foi a partir desse entendimento que Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) realizaram uma investigação sobre a implementação de práticas alfabetizadoras no cotidiano das escolas públicas brasileiras em um contexto em que os saberes a ensinar são reelaborados pelas próprias professoras. As autoras se valeram da observação participante como procedimento metodológico e da análise do material utilizado pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita, como o livro didático e o caderno dos alunos. Foram elaborados protocolos para a observação das práticas efetuadas pelas professoras, as quais foram assim categorizadas: atividades de rotina, atividades de apropriação do SEA, atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho.

Alguns pormenores dos relatos das observações merecem ser apontados pela riqueza de detalhes que nos permitem refletir sobre o ensino do SEA, modalidade de prática considerada sistemática, presente no trabalho realizado pelas professoras²¹ Claudia (professora alfabetizadora, 32 anos de idade, com 12 anos de experiência no magistério e, em 2004, possuía graduação em pedagogia e pós-graduação) e Eleuses (professora alfabetizadora, 68 anos de idade, com 21 anos de experiência no magistério e, em 2004, estava cursando

²¹ As professoras citadas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) são professoras alfabetizadoras da Secretaria de Educação da cidade de Recife, as quais participaram da pesquisa dos referidos autores. Elas foram observadas em sala de aula no período de junho a dezembro de 2004, em suas práticas de alfabetização.

pedagogia), as quais foram observadas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). Eram diversificadas as atividades desenvolvidas pela professora Claudia, sendo mais frequentes as de leitura e escrita de palavras. Tais atividades eram reproduzidas e indicavam para as lacunas no livro didático ao ensino do SEA. Notou-se, ainda, que a proposição de escritas espontâneas foi feita apenas uma vez, fato justificado diante do auxílio constante da professora nos momentos de produção escrita pelas crianças. A prática pedagógica desenvolvida pela professora Eleuses se apresentou nos moldes tradicionais. Contemplava, diariamente, atividades de memorização de sílabas e cópias de palavras retiradas de diferentes gêneros textuais, as quais consumiam a maior parte do tempo. Eleuses também realizava, com considerável frequência, a leitura de palavras isoladas. As demais atividades foram exploradas apenas uma vez ao longo do período de observação de junho a dezembro de 2004, totalizando dez observações em cada sala de aula (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Dentre as práticas categorizadas como sistemáticas, destacou-se o trabalho da professora Ana Luiza (professora alfabetizadora, 50 anos de idade, com 12 anos de experiência no magistério e, em 2004, era formada em pedagogia). A maior parte das atividades por ela desenvolvidas objetivava a apropriação do SEA. Foram poucas as vezes em que as crianças foram convidadas a escrever sozinhas, conta-nos Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 260), pois “elas passaram a maior parte do tempo copiando a tarefa de casa e desenhando”. Segundo a análise dos autores, os exercícios de classe e de casa consistiam em desenhos retirados de uma leitura; desenhos sem finalidade específica, ditado mudo (escrever o nome de uma figura); complete frases com palavras. A ênfase na escrita de palavras demonstra “uma maior preocupação do professor com a palavra, em detrimento da reflexão sobre as unidades que a compõem” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 260).

Diante desse cenário, os autores mencionados tecem considerações a respeito da alfabetização em nosso país, tendo em vista os seguintes aspectos:

a) há docentes cujas práticas foram classificadas como sistemáticas e distante da metodologia tradicional de alfabetização, já que foram colhidos relatos, os quais indicam que as ações desenvolvidas ainda se apoiavam na formação que receberam na época da implantação do ciclo básico de alfabetização na rede municipal de ensino da cidade de Recife, ocorrida no período de 1986 a 1988. Nessas formações, enfatizava-se a necessidade de implementar atividades de leitura e de produção de textos de forma paralela à realização de atividades voltadas para a reflexão fonológica e para a exploração do SEA;

b) a análise das práticas alfabetizadoras observadas pelos pesquisadores indicou que menos da metade das professoras que participaram da pesquisa investia no ensino de notação alfabética. Isto indica o quão urgente se faz a realização de “[...] reflexão sobre os efeitos do discurso que critica a redução da alfabetização a estratégia de “codificação-decodificação”, que parece priorizar a imersão na cultura escrita” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 261). Esse discurso implica desconsiderar as “especificidades da alfabetização como aprendizado de um objeto (escrita alfabética) que requer metodologia de ensino específicas” (SOARES, 2003, apud ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 261);

c) tanto os docentes que implementam práticas consideradas assistemáticas como as sistemáticas acreditam que, ao empregarem atividades de leitura de gêneros textuais diversificados, estariam desenvolvendo uma educação inovadora mesmo não assegurando um ensino voltado à notação alfabética que tornassem os alunos escritores e leitores autônomos;

d) a não submissão das professoras em relação à proposta do livro didático, sendo alvo de atenção dos autores, pois revela a oposição dos docentes à visão reducionista que pressupõem que os professores sigam o que está posto nos livros didáticos, o que reflete na implementação de práticas alfabetizadoras a partir de suas próprias experiências quando foram alfabetizadas, não levando em conta os modelos cientificamente elaborados e que são prescritos por instâncias externas à escola (ministérios, secretarias, editoras etc.). Isso indica limites da teoria da transposição didática na compreensão dos processos que geram os saberes ensinados, bem como o não conhecimento, por parte dos que fazem as prescrições, do cotidiano da sala de aula e do perfil dos professores, ao desconsiderar que, na dinâmica de sala de aula, as orientações do ‘saber sábio’ são recriadas conforme a realidade. Esse é um obstáculo a ser superado para que se realizem inovações viáveis ao ensino da notação alfabética com êxito, de maneira que possibilite a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita.

As investigações de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) revelam que o ensino da escrita alfabética se encontra permeado de práticas com base em métodos tradicionais de alfabetização, mas com um discurso inovador pautado na perspectiva de práticas de letramento, o que demonstra que não há uma concepção de alfabetização consolidada por parte dos docentes que atuam na etapa inicial do ensino da notação alfabética sobre percurso histórico da alfabetização no Brasil, notadamente das mudanças nas concepções de alfabetização.

Geraldi (2014) apresenta considerações sobre o significado que o termo letramento assume na “modernidade” e questiona o emprego da expressão “diferentes letramentos”. O

termo letramento tem sido compreendido como se fosse uma nova teoria que substituiria o conceito de alfabetização. O autor adverte, entretanto, que a oposição entre alfabetização e letramento deve ser evitada, do mesmo modo que não se deve opor teoria e prática e vice-versa, haja vista a importância de ambas. Para fundamentar tal afirmação, Geraldi (2014, p. 26) esclarece:

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade.

Em contrapartida, devido à sua não compreensão, o termo letramento é utilizado no limite dos processos de iniciação ao mundo da escrita, como se esse bastasse para os sujeitos terem acesso ao mundo da escrita e suas produções culturais, científicas e tecnológicas. Em síntese, o termo letramento tem sido entendido como se tratasse do acesso às primeiras letras. Esse entendimento de letramento enquanto período de aprendizagem das primeiras letras tem sido dado pelos órgãos oficiais e instituições de ensino, pelos livros didáticos de alfabetização e pelos programas governamentais voltados à formação de professores dos anos iniciais, como o “Pró-Letramento” (GERALDI, 2014).

Segundo Geraldi (2014), outro limite na compreensão do termo letramento se dá quando este é empregado enquanto sinônimo de iniciação em diferentes campos do conhecimento, como a matemática e a informática. Tal iniciação passa a ser nomeada de letramento matemático e letramento digital, mas não significa que o sujeito se torne especialista nessas áreas.

Sob o mesmo parâmetro de análise, Geraldi (2014, p. 28) pondera considerações acerca da alfabetização que atenda à “modernidade” do conceito de letramento. Geraldi (2014, p. 4) reconhece que seus ideais em muito se assemelham aos do letramento, pois jamais admitiria que o processo de alfabetização fosse entendido como “[...] tempos de uma aprendizagem de codificação e decodificação”, no qual o sujeito não fizesse uso social da escrita ou que não considerasse a amplitude do mundo de escrita. Se “[...] assim fosse, o esforço de alfabetizar seria inócuo”, ou seja, sem entendimento. Nesse sentido, podemos depreender a existência de interdependência entre alfabetização e letramento:

[...] o acesso ao mundo da escrita tanto está no horizonte das alfabetizações quanto no horizonte do letramento, que se apresenta como “nova teoria” (não sem deixar de recuperar práticas do passado, inclusive de métodos de alfabetização condenados por outros estudos mais críticos) (GERALDI, 2014, p. 28).

Em vista disso, o autor afirma que não é a mudança de nome de uma prática de ensino que constitui um problema para o ensino. O equívoco consiste em misturar realidades distintas, níveis diferentes de letramento e distribuição desigual dos bens culturais. Para distinguir os diferentes níveis de letramento e os distintos letramentos, o referido autor se apoia em postulados bakhtinianos, considerando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261, apud GERALDI, 2014, p. 28) e, nesses campos, surgem discursos diferentes. Nessa perspectiva, “quanto mais complexa a sociedade, mais se diversifica sua multiforme atividade e mais complexo é o conjunto de tipos relativamente estáveis de enunciados, ou gêneros de discurso, em circulação” (GERALDI, 2014, p. 28).

Nesse sentido, a habilidade para o uso da linguagem dependerá do domínio do gênero discursivo empregado em determinada esfera de comunicação social. Geraldi (2014) explica que o fato de termos contato com os diferentes campos ou esferas da comunicação social nos possibilita dominarmos gêneros discursivos variados, porém isso não significa que temos igual habilidade em todas as esferas. Teremos mais habilidade em nosso campo de atuação, no caso do pedagogo, mais habilidade para ler e produzir textos e menos em áreas distintas de sua necessidade e interesse, como produzir um texto técnico na área da engenharia. Assim sendo, “somos diferentemente letrados segundo diferentes campos de atividade - letrados e iletrados ao mesmo tempo” (GERALDI, 2014, p. 29). Com base na noção de que o uso da linguagem se efetiva na materialização de gêneros discursivos em circunstâncias de intercomunicação e considerando, sobretudo, postulados bakhtinianos, o referido autor depreende duas lições sobre esses gêneros:

- a) que a gênese de cada gênero está intimamente vinculada às necessidades próprias de um campo de atividade, de modo que dentro dele se geram vários gêneros interligados; b) que nenhum campo de atividade humana é isolado porque todos eles estão também moldados pela linguagem e suas formas de funcionamento (por exemplo, dado que os signos linguísticos são histórica e ideologicamente marcados, nenhuma atividade de emprego da linguagem pode se apresentar como neutra e sem vínculos com o mundo social) (GERALDI, 2014, p. 29).

Diante da diversidade de gêneros do discurso, Geraldi (2014) afirma que a escola não conseguiria introduzir todos os estudantes em todos os gêneros discursivos que circulam na sociedade, por maior que fosse o programa de ensino, pois o adjetivo “diferente” associado ao letramento implica afirmar que existem “tantos letramentos²² quantos forem as infinitas possibilidades de especializações de atividades humanas” (GERALDI, 2014, p. 29). Entretanto, o referido autor reconhece a existência de uma multiplicidade de gêneros textuais e, portanto, de algumas esferas de comunicação. Por isso ele destaca que o campo da literatura e o da arte devem ser privilegiados na escola, ao invés de usar o tempo ensinando a ler uma “conta de luz”, um tipo de leitura que podemos aprender ao longo da vida, sem ser necessário o intermédio específico da escola.

Ao dar relevância ao conhecimento erudito no conteúdo escolar, Geraldi (2014) demonstra a preocupação com a formação das camadas sociais menos privilegiadas, dignas de ter acesso ao patrimônio cultural, histórico e intelectual da sociedade na escola. Entendemos que tal preocupação é legítima, pois concordamos que tanto o conhecimento quanto o ensino de qualidade não deve ser privilégio de uns em detrimento de uma grande maioria excluídos social e economicamente, mas direito de todos. Nesse sentido, ao relacionar níveis de letramento e desigualdades sociais, Geraldi (2014, p. 32) ressalta que “[...] não há só diferenças na sociedade; há desigualdade. As diferenças enriquecem a experiência humana, a desigualdade deforma a humanidade”. O momento em que, no Brasil, a nova elite deixa de ser somente latifundiária e passa a fortalecer o setor econômico da indústria e do agronegócio gerou novas preocupações para com a escola. A busca por produtividade nas indústrias levou empresários a exigir escolaridade de seus empregados, visto que estudos realizados por grandes grupos econômicos evidenciaram que a baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros era um fator que resultava em uma menor taxa de produtividade, se comparados às indústrias de outros países que usavam a mesma tecnologia. Resulta-se, daí, o interesse desses grupos em participar do movimento “Todos pela Educação”²³, por meio do qual, somente na

²² O termo “letramentos” (no plural) utilizado pelo autor explica-se pelo fato de que nas diferentes esferas sociais, ou seja nos diferentes campos de atividade humana estabelecidas pelas diferentes áreas do conhecimento (educação, saúde, engenharias, etc.) os gêneros discursivos tem suas especificidades, fazendo com tenhamos maior domínio e habilidades nos que correspondem a nossa área de atuação.

²³ Todos pela Educação (TPE) é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022. Destaca-se que essa organização foi criada em 2005 por um grupo de líderes empresariais. A atuação do TPE se fundamenta em três eixos: monitoramento técnico dos indicadores educacionais oficiais; comunicação e mobilização com o objetivo de inserir o tema da Educação Básica na mídia; articulação e relações institucionais que visam o incentivo ao debate e à mobilização do governo, organizações civis e iniciativa privada na busca por uma educação de qualidade. A repercussão dessa iniciativa é considerada por Saviani (2007) positiva, porque os empresários financiadores do movimento defendem o aumento de gastos com a educação, entretanto criticam a

última década do século passado, o Brasil atingiu 100% de matrículas de crianças em idade escolar, dando fim a uma dívida histórica de quase 500 anos.

Para Geraldi (2014, p. 33), essa realidade, uma consequência da desigualdade social, produz “diferentes níveis de letramento”. Ele critica propostas de ensino da leitura e da escrita que fazem adequações às condições e exigências sociais dos sujeitos que entram para a escola, pois essa perspectiva promove diferentes “níveis de letramento”, chegando a considerar analfabetos como letrados. Por isso ele defende que:

Uma escola, qualquer que seja a escola, não poderia adotar níveis de letramento distintos, trabalhando para que alguns apenas cheguem a “respostas adequadas” ao seu contexto, elevando outros a um letramento que lhes permita compreender as relações sociais, aprofundá-las ou trabalhar para modificá-las de uma forma crítica. *Uma escola jamais poderá pôr como seus objetivos “respostas adequadas”, mas sim respostas críticas [...]* (GERALDI, 2014, p. 33-34, grifo nosso).

Goulart (2014), assim como Geraldi (2014), critica a perspectiva de letramento enquanto estratégia de compensação e debate à pertinência político-pedagógica desse termo. “Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão da pessoa no mundo da escrita, ampliando sua inserção na política e participação social” (GOULART, 2014, p. 37). Em contrapartida, o processo de alfabetização é entendido sob a perspectiva discursiva, seja no âmbito da pesquisa, seja no âmbito das práticas pedagógicas.

Com essa perspectiva, o autor compartilha da concepção de Paulo Freire para o qual os processos de escolarização e de alfabetização significam ato político e prática da liberdade. Entretanto, reconhece que, historicamente, a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido um desafio para o nosso país. Segundo Goulart (2014), os percentuais de analfabetos diminuíram do final do século XVIII para o final do século XIX, passando de 85% para 75%, mas pouco se alteraram ao longo do século XX. As mudanças foram lentas a ponto de, na atualidade, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apontarem que, no período de 2011-2012,

[...] um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática e que 75% da população brasileira não conseguem entender um texto simples, sendo apenas 25% da população

tendência à “pedagogia de resultados” e à “pedagogia das competências”, pois o interesse é de ajustar a formação às demandas de mão de obra e dos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas. Referência: SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

brasileira adulta plenamente alfabetizada. [...] Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas no nível mais abrangente, ou seja, *alfabetizados em nível pleno*. [...] um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o segundo segmento do ensino fundamental ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período (GOULART, 2014, p. 36-37).

Estudos realizados a partir de 1980 mostram, segundo a autora, que a repetência, o fracasso escolar e a luta pelo direito à educação marcaram a história da alfabetização brasileira. Goulart (2014) destaca os trabalhos de Brandão (1979, 1981, 2011), cujas produções enfocam os problemas decorrentes da expansão escolar a partir de 1960 por ser considerada inadequada para as condições econômicas, sociais e culturais dos setores populares. Na trajetória de suas produções, Goulart (2014) assinala que o problema do fracasso escolar, evidenciado pela repetência e pela evasão, ainda permanece em regiões mais pobres do país, somando-se fatores que contribuem ao fracasso, tais como: rotatividade, falta de formação continuada de qualidade aos professores, jornadas insuficientes e reconhecimento da importância do período pré-escolar.

Vinte anos depois, Brandão (2011, apud GOULART, 2014) se refere ao direito à educação, o que denomina cidadania escolar, pois considera que a população brasileira ainda não a alcançou. Para ele, essa cidadania representa o domínio da linguagem escrita e falada, da linguagem matemática e dos conhecimentos básicos curriculares (GOULART, 2014, p. 38). Em defesa desse direito, Goulart (2014) reconhece o problema a partir de uma proposta de correção de fluxo, que aumenta, significativamente, o número de analfabetos funcionais ao final do ensino fundamental, revelando um cenário desolador com investimento em estratégias compensadoras em todos os níveis de escolarização, tais como: “[...] políticas de ciclos, promoções automáticas, correção de fluxos, educação de jovens e adultos, cotas para as universidades, entre outras” (GOULART, 2014, p. 39).

É nesse contexto repleto de ações políticas como estratégias compensatórias que o uso do termo letramento também se constitui como tal, levando Goulart (2014) a questionar: para quem essas estratégias são compensatórias? Compensam o quê? As respostas a essas questões revelam a preocupação com a manutenção das desigualdades sociais.

Há uma visão assistencialista de compensar dificuldades de pessoas que, pela necessidade de luta por sobrevivência, não puderam ir à escola na época esperada, e de outras, que tiveram experiências de insucesso. Grupos sociais que apresentam valores e características de vida diferentes daqueles para quem a escola é historicamente concebida apresentam dificuldades na

escola. A face política da questão então continua se destacando: um modelo de escola que toma como valores de referência a parte privilegiada da sociedade, desconsiderando outros possíveis pontos de ancoragem, ligados à riqueza cultural dos diferentes grupos sociais. [...] A ideia de compensação faz crer que haja falta, déficits a reparar, e não desigualdades, ligadas à eleição de parâmetros sociais que continuamente (o)põem grupos populares em desvantagem. O risco é contribuir para perpetuar o que é considerado defasagem (GOULART, 2014, p. 39-40).

A autora salienta que existe diferença entre organizar políticas educacionais para compensar os déficits e políticas em que todos têm direitos e deveres iguais, apesar de terem pontos de partidas diferentes. “É relevante a compreensão da natureza das diferenças, porque não se compare tangerina a maracujá, por exemplo, embora ambos sejam frutas” (GOULART, 2014, p. 40). Esse ponto de vista é reforçado pela autora, ao assinalar que, em uma parcela relevante, os alunos de escola pública que atingem a 5ª série (atual 6º ano) não apresentam domínio esperado da leitura e da escrita, notadamente sendo aqueles oriundos de lares que não têm familiaridade com a cultura escrita. Essa condição influencia, negativamente, a subjetividade desses alunos, porque considera que algo está errado com eles, comparando-se com o que os demais alunos apresentam e o desempenho esperado pela escola.

Goulart (2014, p. 45-46) insere as suas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no âmbito do letramento, postulando:

Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico. [...] É o movimento da forma linguística que caracteriza um signo, e não sua identidade como sinal, como elemento da língua [...] a língua como sistema de formas nos distancia da realidade viva da língua e de suas funções sociais.

Segundo Goulart (2014, p. 40), a noção de letramento, entendida como sentido social da aprendizagem de língua escrita, tem levado a dicotomia entre: “forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem entre outros elementos”. A autora considera que a associação dos termos alfabetização e letramento, conforme expressão do tipo alfabetizar letrando e/ou letrar alfabetizando, separa as dimensões de ensinar-aprender escrita. Concebido como dois processos distintos, o termo letramento se torna ‘didatizável’ e se

difunde a ideia equivocada de que o uso de textos, no período de alfabetização, significa alfabetizar letrando. Em meio às discussões a respeito da relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, surge o receio de perder a especificidade do processo de alfabetizar, ou seja, as ações didáticas referentes à análise das palavras em unidades linguísticas (sílabas e fonemas/letras). Em vista dessa preocupação, acabaram-se fortalecendo os métodos de marcha sintética, promovendo o retorno de velhas propostas, mas com nova roupagem, tal como apontam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e Brandão, Leal e Nascimento (2013).

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) elucidam que as professoras alfabetizadoras, envolvidas em suas investigações, refletem, em suas práticas de ensino, um método tradicional de alfabetizar, mas com uma nova roupagem, pois baseiam a sua prática pedagógica na experiência empírica de como foram alfabetizadas, porém complementando com textos para explorar o SEA. Dessa forma, não concordam com o que propõem os livros didáticos na perspectiva do letramento, por considerarem que não possibilitam ao aluno a aprendizagem do “bê-á-bá”, ou seja, não alfabetizam.

Essa constatação das referidas autoras nos remetem a alguns aspectos do problema da alfabetização no Brasil, que merecem ser discutidos, tais como: o distanciamento entre o que é proposto pela academia e órgãos oficiais e o que efetivamente se realiza na prática pedagógica de sala de aula; e formação continuada precária que não aproxima professores alfabetizadores do fundamento teórico que estará subsidiando a sua prática, não apenas do âmbito da concepção de alfabetização, mas da relação desta com os interesses políticos, privados, portanto de cunho social e econômico, os quais interferem, diretamente, no tipo de sujeito que se pretende formar: crítico ou adequado ao contexto social em que vive. Essa aproximação entre teoria e prática permite discernir entre os significados que perpassam o conceito de alfabetização e letramento e, certamente, direcionando à prática pedagógica e aos resultados desta no âmbito da alfabetização.

Geraldi (2014, p. 32) chama a atenção para a relação existente entre produtividade e escolaridade, a partir da necessidade de demanda de mão de obra gerada pelo desenvolvimento econômico do setor do agronegócio e o da indústria, ocorrido nas últimas décadas, fruto de um capitalismo moderno que se assenta no país, alterando “a tacanha mentalidade da elite nacional”. Esse fato é central na análise de Geraldi (2014), ao discutir os diferentes letramentos, pois ele cria letramentos diferentes para classes sociais diferentes, conduzindo a formação da massa para a adequação da mão de obra que atende ao perfil de empresários e consumidores. Na perspectiva de

adequação, inviabiliza-se a compreensão das relações sociais e, portanto, de qualquer mudança das desigualdades sociais.

A produção de texto, nas práticas alfabetizadoras, foi alvo de crítica pela maior parte dos artigos selecionados ao discutirem o ensino da leitura e da escrita. As críticas se deram em decorrência dos resultados de investigações feitas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Barroco, Chaves e Tuleski (2012), Belintane (2010) e Brandão, Leal e Nascimento (2013), as quais expuseram que o entendimento de muitos dos professores alfabetizadores sobre o trabalho com texto é de servir como pretexto para explorar o ensino da notação alfabética. Em resposta a essa constatação, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Barroco, Chaves e Tuleski (2012), Belintane (2010) e Brandão, Leal e Nascimento (2013) assinalaram alguns aspectos que favorecem o trabalho com textos no processo de alfabetização, dentre os quais destacamos: o diálogo ou a conversação sobre o texto lido enquanto mediação que oferece subsídios essenciais para compreender e produzir um texto escrito; a indissociabilidade do ensino da leitura e da escrita, de modo que um não se sobreponha ao outro, uma vez que evidenciaram, em suas investigações, que há prioridade ao ensino da notação alfabética em detrimento do ensino da leitura.

Brandão, Leal e Nascimento (2013) também advertem para o fato de que a apresentação dos textos não precisa esperar o momento em que as crianças já dominam a leitura e a escrita, conforme ocorria no ensino tradicional, mas os estudiosos propõem que o trabalho com textos com crianças, no processo de alfabetização, pode ser iniciado por meio de leituras, explorando sentidos, significações, noções sobre a estrutura textual e finalidades. As considerações de Belintane (2010), acerca do trabalho com o texto, também indicam que o manejo com a leitura promove uma escrita mais dinâmica e criativa.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) concluem que, nas práticas pedagógicas de alfabetização, o que se efetiva não condiz com o proposto pela racionalidade técnica, política e científica, em decorrência da falta de compreensão por grande parte dos professores alfabetizadores referente à alfabetização na perspectiva do letramento. Geraldi (2014) e Goulart (2014) centram as suas discussões em torno da alfabetização e letramento e da repercussão que esses conceitos e suas respectivas concepções sociais, políticas e culturais influenciam em um tipo de estratégia que reforça as desigualdades sociais e aumenta o cenário de analfabetos funcionais.

Em síntese, as discussões apresentadas neste capítulo, acerca da aprendizagem da linguagem escrita, estão voltadas ao processo inicial de aquisição, ou seja, ao processo de alfabetização, com alguns indicativos de trabalho com textos enfocando o ensino da leitura, o

qual não houve um enfoque direcionado à produção textual escrita. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) apontam para uma tendência equivocada do trabalho com textos nos anos iniciais do ensino fundamental, com um uso voltado, exclusivamente, para o ensino da notação alfabética. Tais constatações revelam uma falta de compreensão da relação teórico-prática por parte dos docentes alfabetizadores, em decorrência de uma formação precária, conforme assinalam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). As autoras Barroco, Chaves e Tuleski (2012) consideram fundamental a compreensão, pelos docentes, das concepções de desenvolvimento infantil, a fim de se explorar situações de ensino adequadas, por exemplo, a necessidade de interação pelo diálogo, pela leitura e/ou contação de histórias, como sendo elementos que contribuem ao desenvolvimento das FPS. Brandão, Leal e Nascimento (2013) corroboram com as colocações de Barroco, Chaves e Tuleski (2012), no que tange ao ensino da leitura, na educação infantil e nos anos iniciais, ao enfatizar a necessidade de um planejamento intencional enquanto instrumento que possibilite o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita por meio do contato com os variados gêneros textuais. Assim, faz-se possível identificar as respectivas características desses gêneros, com o acesso à norma padrão e à ampliação e enriquecimento do vocabulário e de ideias.

A presente revisão bibliográfica objetivou apresentar elementos para se pensar nas práticas de letramento no processo de alfabetização, situando o trabalho com o texto a partir da leitura, ao romper com a ideia tradicional de que o texto somente pode ser apresentado às crianças após se alfabetizarem. Todavia, é pertinente ressaltar que a ênfase na leitura não está para a de decodificação das palavras, mas para um processo de desenvolver a oralidade, o envolvimento com o texto, o diálogo que seja previamente planejado, possibilitando à criança pensar sobre o texto, o que a leva à compreensão. Essa forma de trabalho com o texto possibilita a construção, pela criança, de um repertório de ideias, vocabulários, além do contato com uma linguagem mais elaborada, que permite a noção de início, meio e fim, isto é, que repercute na qualidade da produção escrita.

Dessa forma, reconhecemos e concordamos com essa perspectiva, mas verificamos que o tema produção escrita e/ou produção textual é pouco explorado, já que não aponta para a produção textual escrita como resultado do processo de alfabetização. Não há, também, indicações de como se pode trabalhar a produção textual escrita no processo de alfabetização ou nos anos seguintes de escolarização. Esse fator é de relevância, uma vez que, conforme assinalamos no início deste trabalho de pesquisa, as produções textuais dos alunos do 6º ano do ensino fundamental revelam uma falta de domínio da escrita, no que tange, especificamente, ao domínio ortográfico, gramatical e de estrutura do texto. Para tanto, no

capítulo seguinte, buscamos assinalar proposições para o trabalho com a produção textual escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da pesquisa realizada com autores brasileiros das áreas de educação e de linguística, ao ter como intuito nortear a prática pedagógica dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

5. ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: A LEITURA EM FOCO

Neste capítulo, temos o intuito de apresentar proposições teórico-metodológicas para o ensino da leitura, enquanto perspectiva de avanço no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que a leitura conduz a elaboração de significados e sentidos do texto e da vida. Relembramos que, em nossos estudos, do ponto de vista pedagógico, tangenciamos, em um primeiro momento, para questões que envolvem o processo de ensino e, necessariamente, aos resultados desse processo, cujo fim é a aprendizagem. Em um segundo momento, reconhecemos que o ensino da linguagem escrita é um assunto que exige a busca constante de aprimoramento por parte do professor, por ser um conteúdo que é objeto de estudo no campo da educação e da linguística. Desse modo, requer o domínio dos conhecimentos advindos dessas duas áreas de conhecimento, principalmente os que dizem respeito às concepções de linguagem que norteiam as orientações teórico-metodológicas para o ensino da oralidade, leitura e escrita tanto na alfabetização quanto na continuidade do processo de escolarização.

Ponderamos que perceber o limite de uma área do conhecimento significa reconhecer a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e a interdependência de distintas áreas do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas. Para tanto, ao longo desta dissertação, apresentamos algumas reflexões, tomando por base pressupostos da THC acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como da aprendizagem da escrita pela criança, as quais contribuem para a organização do ensino dessa linguagem. Também discorreremos sobre as concepções que permeiam os conceitos de alfabetização e letramento, inerentes ao trabalho com a linguagem escrita, as quais, por sua vez, decorrem das concepções de educação, sociedade, ensino-aprendizagem, professor, aluno, assim influenciando o encaminhamento da prática pedagógica.

De posse dessas reflexões, levantamos as principais discussões acerca do processo de aprendizagem e apropriação da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental presentes na bibliografia disponível. Vários autores assinalaram que o ensino da leitura tem sido secundarizado em relação ao ensino da escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013) e que, no trabalho com o texto, pouco tempo é destinado à interação e ao diálogo (ALBUQUERQUE; MORAIS, FERREIRA, 2008; BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013; BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012; BELINTANE, 2010). Entretanto, apesar de sinalizarem que faltam aos professores

orientações voltadas ao ensino da leitura, raramente apontam para estudos e proposições teórico-metodológicas nesse sentido. Notamos, ainda, que a postura assumida pelos professores alfabetizadores, nem sempre com respaldo teórico-metodológico, acaba por conduzi-los a práticas espelhadas no modo como foram ensinados. Há carência de estudos e de proposições teórico-metodológicas voltadas ao ensino da língua materna que não desconsidere os procedimentos de ensino da leitura e da escrita ao propor o trabalho com textos, conforme defende Menegassi (2004, p. 110).

É prática corrente nos cursos de Letras e Pedagogia a falta de trato com a escrita, mais especificamente, com “o ensinar a ensinar a produção de textos”, envolvidos aqui os procedimentos de leitura e escrita, já que não se configura, neste momento, um desvencilhar entre elas. Durante os anos de formação acadêmica de graduação, o estudante é levado ao estudo de variadas teorias que abordam o tratamento com o texto como base de ensino da língua materna. Contudo, raras são as instituições que levam esses acadêmicos à construção e incorporação de conhecimentos a partir de práticas delineadas especificamente sobre a pedagogia da escrita. Isto significa que os cursos de licenciatura especificados falham na formação de professores de leitura e escrita.

Quando nos referimos ao trabalho com textos, não pretendemos afirmar que este implica, necessariamente, a produção escrita, mas que engloba outras ações tão importantes quanto, como o ensino da leitura, necessário para compreensão do texto e para ampliação da qualidade das produções das crianças. Tal afirmação decorre do fato de que, comumente, o texto tem sido apresentado nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive nas salas de alfabetização apenas como pretexto para explorar atividades de escrita, seja para explorar o sistema de escrita alfabética, seja para propor produções textuais. Esse fator apontado pela revisão bibliográfica nos permitiu constatar a falta de compreensão, por parte dos professores, sobre o trabalho com textos, envolvendo, dentre outros aspectos, o ensino da leitura.

Diante disso, tal aspecto passou a ser alvo de nossa atenção como uma das possíveis causas que dificultam a apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos que o trabalho com o texto funde a leitura e a escrita, elementos que interagem e possibilitam a comunicação e a interlocução, permitindo ao aluno, sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, compreender os elementos constitutivos da linguagem escrita.

Decorre dessa afirmação que, para nortearmos proposições didáticas, há a necessidade de esclarecermos o que é um texto. Segundo o Dicionário de alfabetização (HARRIS, 1999), a palavra **texto** significa:

1. A totalidade de uma comunicação linguística, como, por exemplo, uma conversa e seu contexto situacional. 2. segmento de linguagem falada ou escrita, disponível para descrição ou análise. [...] a principal de uma comunicação escrita, tirando-se fora o título, as notas de rodapé, etc. [...]. (p. 260).

Para Geraldi (2004)²⁴, o texto é a unidade do processo de ensino e aprendizagem, lugar de entrada para o diálogo com outros textos do passado, os quais possibilitam vislumbrar o futuro. Nessa lógica, o aluno é concebido como sujeito ativo desse diálogo contínuo com textos, portanto como leitor e produtor de textos. Tal perspectiva compreende o texto como “[...] unidade de sentido que confere consistência às atividades especificamente humanas, como ensinar a ler e a escrever” (MORTATTI, 2014, p. 25).

Em vista disso, destacamos que o trabalho inicial com o texto se dá pela leitura, ainda que, inicialmente, ela não seja realizada pelo aluno quando este ainda não foi alfabetizado, mas por meio do professor. As ações que envolvem o ensino da leitura devem ser pautadas pela interação, pelo diálogo, pelos questionamentos dirigidos e intencionais do professor, visando à compreensão do texto. Somente então faz sentido mostrar as inúmeras possibilidades de registro, não de palavras soltas, mas das ideias, do pensamento, em um movimento que vai do desenho à escrita (BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012; BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013).

Cabe aqui retomarmos que, no processo de apropriação da escrita, a grande descoberta feita pela criança é a de que a escrita tem a função de recordar, ou seja, que ela representa um registro para auxiliar a memória, seja de acontecimentos, seja de quantidades, podendo ser retomado quando necessário (LURIA, 2012). Por isso, afirmamos que o trabalho com texto contempla a leitura e a escrita e ambos os procedimentos precisam ser tratados com a mesma relevância e em consonância com a concepção de linguagem, qual seja “[...] o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações” (LEONTIEV, 1978, p. 269-270).

Destacamos, ainda, que as proposições didáticas deste capítulo vão ao encontro da questão norteadora da nossa pesquisa, qual seja: quais elementos corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita evidenciada pelas avaliações externas e pelas produções

²⁴ João Wanderley Geraldi foi pioneiro nos estudos voltados à compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Na década de 1980, fundamentado na análise do discurso e na teoria da enunciação, Geraldi centrou sua produção na concepção de linguagem como forma de interação, concebendo a interlocução como necessária à produção da linguagem e à interação entre os sujeitos (MORTATTI, 2014).

textuais de alunos do ensino fundamental? Em função dessa resposta, perguntamos: quais proposições teórico-metodológicas podem auxiliar o professor na organização do ensino da linguagem escrita?

Ao longo deste estudo, percebemos que, dentre os vários fatores que dificultam a aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos, a ausência do ensino da leitura é o mais evidente, o que justifica nossa prioridade a realizar proposições didáticas nesta direção.

Entendemos que a má qualidade da produção textual é a materialização de um sistema de ensino que tem inúmeras fragilidades, as quais envolvem questões de ordem política, econômica, social, cultural, educacional, inclusive no que tange à formação dos professores. Entretanto, não basta reconhecer as limitações. Tornou-se urgente a busca por orientações teórico-metodológicas que contribuam para o trabalho do professor. Nesse sentido, desafiamos-nos a pensar proposições didáticas para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais a partir do trabalho com textos, priorizando o ensino da leitura, mas reconhecendo-as, inicialmente, enquanto proposições políticas.

5.1 Orientações teórico-metodológicas enquanto proposições políticas

O trabalho com texto pressupõe a escrita, a leitura e a oralidade, sendo a sala de aula um espaço de interação verbal entre sujeito – aluno e professor – ambos com saberes advindos de suas experiências, os quais irão se confrontar com os “[...] saberes historicamente sistematizados, denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula” (GERALDI, 2004, p. 21). Dessa forma, Geraldi (2004) se opõe à concepção de ensino tradicional pautada na transmissão de conceitos científicos, pois, nela, o conhecimento do aluno é secundarizado em função dos conteúdos escolares. Segundo o referido autor, essa concepção de ensino é responsável, de um lado, pela seriação e busca de homogeneização e, por outro, pela “falta de base” do aluno, expressão comumente utilizada pelos professores e, em consequência, pelas revisões de conteúdo e de planos de curso (GERALDI, 2004). Tal crítica recai sobre a relação de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em que são silenciados os conhecimentos não sistematizados, mas que estão presentes na vida do aluno e, em contrapartida, aponta para a dialogicidade do processo pedagógico. Contudo, não defende um ensino espontaneísta, mas com rigorosidade, não no sentido de captar e manter a atenção do aluno apenas como consumidor, alienado, mas como usuário da língua que recebe os conhecimentos, confronta-os com os seus e elabora sentidos para aquilo que está aprendendo.

Freire (1989, p. 11)²⁵, ao discorrer sobre o ato de ler, concebe que esse ato “[...] não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Nesse sentido, a compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. A significação da leitura de mundo é exemplificada por ele para explicar o significado do ato de ler, ao considerar as experiências de vida do sujeito, até mesmo antes de se alfabetizar, para nos ensinar que a leitura de mundo exige uma habilidade que requer não apenas perceber as coisas que nos cercam, mas em “ler”, ação representada pela sensibilidade de observar os detalhes, os comportamentos, as sensações e os sentimentos, conforme podemos verificar no seguinte postulado:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto [...] se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. [...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga [...] (FREIRE, 1989, p. 13-14).

Nesse sentido, para Freire (1989), a compreensão crítica do ato de ler não pode prescindir da leitura de mundo. O autor considera que o processo de alfabetização se refere ao movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo e, nesse movimento, a leitura da palavra é precedida tanto pela leitura do mundo e por uma certa forma de escrever, de registrar, tornando-se uma prática consciente. Enfim, as considerações de Freire (1989) acerca da leitura de mundo confirmam que, no processo de apropriação da leitura de um texto, é preciso apreender sua significação profunda, pois a leitura apenas como descrição do objeto se torna uma memorização mecânica, não resultando no conhecimento do que o texto trata.

²⁵ Nesta dissertação referenciamos o autor Paulo Freire mesmo não pertencendo a corrente teórica da THC, devido às grandes contribuições acerca da leitura sob uma perspectiva política e filosófica.

Os níveis de leitura definidos por Martins (1988) se aproximam das afirmações freirianas no sentido de envolver a sensibilidade, a percepção, os sentimentos e a razão. São eles: nível sensorial, emocional e racional. Tais níveis são inter-relacionados ou mesmo privilegiados de acordo com as experiências, expectativas e interesses do leitor e o contexto no qual o texto se insere. A exemplo da leitura de mundo, Martins (1988) cita a visita a um museu ou antiquário, descrevendo várias sensações, emoções e pensamentos que emergem segundo a experiência de cada um, podendo ser a de um encantamento diante de um objeto de valor cultural, como um quadro original, ou de depressão diante de um mesmo objeto, como a sensação de algo que teve sua história e que, agora, é desprezado. Desse modo, Martins (1988, p. 60) afirma:

Tudo o que lemos, a exceção da natureza (isso se não considerarmos a inferência do homem nela), é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas de produção, caracterizando um comprometimento do autor com o que produz e, por certo, com seus possíveis leitores. Há, portanto relação entre o texto e ideologias, pois estas são inerentes à intenção (consciente ou inconsciente) do autor, a seu modo de ver o mundo, tornando-se também elementos de ligação entre ele e os leitores de seu texto [...].

Contudo, a resposta do leitor à intencionalidade do texto depende de inúmeros fatores presentes no ato da leitura e da posição assumida pelo leitor: de forma passiva, ao ficar vulnerável à ideologia expressa no texto; de forma ativa, ao dialogar com o autor e ao rever pontos de vista.

Tal como Freire (1989), também Martins (1988) assinalou a necessidade de ampliação da noção de leitura devido ao alto índice, na época, de analfabetismo, segundo a autora, decorrente dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita pautados na memorização, soletração, decodificação de palavras, frases e textos. A formação do leitor consistia na prática formalista e mecânica, sacrificante para o aluno devido à falta de sentido do aprender. Tais considerações impuseram a necessidade de questionar “[...] *o porquê, como e para quê* [...] a fim de que o sujeito compreendesse a verdadeira função da leitura na sua vida e para a vida em sociedade” (MARTINS, 1988, p. 25).

Martins (1988) nota que os gregos e os romanos já reconheciam que saber ler e escrever possibilitava condições para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, espirituais e físicas, bem como a integração social, visando que a classe dos senhores fosse livre. Se o reconhecimento do valor da leitura para o desenvolvimento pessoal e social data desde os primórdios da civilização, por que a realidade de fracasso escolar na leitura e na

escrita ainda se faz presente na nossa atualidade? Sabemos que a preocupação com a educação atende a interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Todavia, conscientizar-nos desse fato não significa naturalizá-lo, mas reconhecer que a democracia é um direito e conquista de todos, conforme afirmava Freire (1967, p. 12): “Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas”.

Nessa perspectiva, o que dirige a prática pedagógica, qualquer que seja a área de conhecimento, é a concepção de sociedade que temos e de sociedade que queremos, de aprendizagem e de desenvolvimento, para, então, escolher o tipo de ensino e de conteúdo. Exposto de outra forma, a opção metodológica reflete a opção política, como nos alertou Freire (1987, p. 35):

Os que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir” e provocar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação.

A concepção bancária salvaguarda uma prática que interessa, na sociedade de classes, aos opressores preocupados com o apassivamento dos homens, para adaptá-los e adequá-los ao mundo, dominando-os. Trata-se de uma prática que inibe o poder criador dos educandos, enchendo-os com falso saber, com conteúdos impostos que ocultam as razões pelas quais o homem está no mundo ao desconhecê-lo como ser histórico. Em uma perspectiva contra-hegemônica, a educação problematizadora, proposta por Freire (1987), rompe com os esquemas verticais da escola bancária em busca da prática da liberdade, superando a contradição entre educador–educando (aquele que sabe daquele que não sabe), ao partir do caráter histórico e da historicidade dos homens, além de reconhecer como estão sendo inacabados em uma realidade que é histórica, por isso igualmente inacabada. Trata-se de uma educação que se esforça para que os homens se percebam criticamente sujeitos do mundo em que se inserem ao buscar o desvelamento da realidade. A perspectiva de educação problematizadora tem a relação dialógica como princípio para a tomada de consciência pelos sujeitos.

Reconhecer a desumanização nos leva a questionar sobre a outra viabilidade: a humanização. O homem se humaniza e humaniza o mundo por meio da consciência do

mundo, ou seja, objetivando-o, de modo a historizar. “O mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FIORI, apud FREIRE, 1987, p. 9). Nesse sentido, se o mundo da consciência é elaboração humana, pressupõe-se o predomínio de relações humanas, portanto há o reconhecimento do outro que deriva das relações intersubjetivas, ou seja, do diálogo das consciências individuais, “[...] a intersubjetividade em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, e a tessitura [...] do processo histórico da humanização” (FIORI, apud FREIRE, 1987, p. 9). O homem, enquanto sujeito histórico da cultura, também é da cultura letrada, em que aprender a ler e escrever vai além da alfabetização, implica aprender a dizer, criticamente, a palavra de seu mundo, de sua cultura. Em síntese: a palavra humaniza o mundo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem da linguagem escrita não é apenas um jogo de palavras ou uma repetição mecânica de letras e sílabas isoladas, mas “[...] consciência reflexiva da cultura, reconstrução crítica do mundo humano, abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra” (FIORI, apud FREIRE, 1987, p. 10).

Diante dos fundamentos tomados por Freire (1987) para discorrer acerca das significações da alfabetização no final da década de 1980, período em que tal conceito já era visto como amplo, outros autores buscaram tal ampliação ao cunhar o conceito de letramento, alegando a limitação do conceito de alfabetização. Contudo, consideramos que a direção que o conceito de letramento seguiu, em uma perspectiva neoliberal, na década de 1990, não significou ampliação, uma vez que o sentido de ser letrado rechaça e necessidade de saber ler e escrever, bastando ao sujeito uma integração social que atenda às demandas sociais exigentes, quais sejam a manutenção da classe hegemônica no poder e a alienação e exploração da imensa maioria da população que, na condição de trabalhador ou desempregado, até pode ter acesso à educação, mas em doses homeopáticas, para que a realidade, ao invés de desvelada, seja ocultada. Entretanto, reconhecemos a importância desse conceito para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem identifiquem a necessidade de haver sentido naquilo que os alunos estão aprendendo ao se apropriarem da linguagem escrita, pautando-se nas seguintes indagações: onde utilizamos a escrita? para que ela serve?

5.2 Concepções de ensino da leitura

Para tratarmos especificamente do ensino da leitura, introduzimos, inicialmente, considerações acerca do entendimento do significado do que é ler e da concepção de leitura que adotamos para propor algumas proposições didáticas.

Em uma perspectiva interativa de leitura, podemos afirmar que ler “[...] es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (SOLÉ, 1998, p. 18)²⁶. A autora assinala que a leitura se faz na dinâmica da habilidade de decodificação, bem como com a contribuição ao texto a partir de nossas experiências prévias, objetivos e ideias; implica um processo de inferência contínua, apoiado nas informações do texto e em nossas bagagens, o que permite encontrar evidências ou rejeitar previsões.

Nessa perspectiva, o leitor é um sujeito ativo e na leitura há finalidades, podendo ser: desfrutar de tempo livre; informar-se; instruir-se (exemplo: ler para executar a tarefa de cozinhar ou para conhecer as regras de um jogo); buscar informações de um fato histórico para confirmar ou não os conhecimentos prévios; aplicar conhecimentos obtidos a partir da leitura para realizar um trabalho. Ler é, portanto, “[...] um processo de interacción entre el lector y texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guian su lectura” (SOLÉ, 1998, p. 17).

Em suma, para Solé (1998, p. 18), “[...] ler implica compreender el texto escrito”. Essa definição, aparentemente simples, nem sempre foi assim concebida ao longo da história, uma vez que já se atribuiu à leitura o enfoque da pronúncia correta, da declamação, aspectos voltados para o exterior da ação de ler.

Segundo Menegassi e Angelo (2005, p. 15), a história do ensino da leitura, no Brasil, confirma que o conceito de leitura sofreu mudanças que estiveram ligadas ao desenvolvimento da própria linguística enquanto “[...] ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso, a fala e a escrita”. Os referidos autores explicam que, inicialmente, o estudo da linguagem focava as unidades isoladas da língua (fonemas, sons, palavras e frases). Contudo, a partir do desenvolvimento de pesquisas no campo da linguística, sugeriram outras vertentes²⁷. Para a nossa pesquisa, importa reconhecer que, concomitantemente, foi modificada a concepção de texto, passando a ser compreendido como unidade comunicativa, a considerar, também, as condições sócio-históricas-ideológicas em que é produzido.

²⁶ Tradução: “[...] é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, como o leitor suas expectativas e seus conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p. 18).

²⁷ Psicolinguística, Gerativismo, Sociolinguística, Pragmática, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Linguística Textual (MENEGASSI; ANGELO, 2005).

Apresentamos um breve panorama das tendências que exerceram influências na forma de conceber a leitura ao longo do século XX, a partir dos estudos de Geraldi (1984), Koch (2003) e Kato (1986), citados por Menegassi e Angelo (2005), os quais apontam para distintas concepções de linguagem, porém se valendo de terminologias diferentes para conceituá-las, conforme evidenciamos nos Quadros 14, 15 e 16, mas que nos ajudam a entendê-las, tendo em vista a elaboração de proposições para o ensino de leitura.

Quadro 14 – Concepções de linguagem, segundo Geraldi (1984)

GERALDI (1984)	Gramática tradicional	Estruturalismo e Transformacionalismo	Linguística da enunciação
	A linguagem é concebida como expressão do pensamento, logo as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Essa concepção norteou os estudos tradicionais da linguagem.	A linguagem é instrumento de comunicação, assim a língua é vista como código (conjunto de regras que se combinam entre si) capaz de transmitir certa mensagem ao receptor. Essa concepção está presente em livros didáticos, instruções ao professor, introdução, títulos.	A linguagem é lugar de interação humana, ou seja, é por meio dela que o sujeito pratica ações que só conseguiria praticar se fosse falando. Assim, o falante age sobre o ouvinte, criando vínculos que não existiam antes da fala.

Fonte: Adaptado de Menegassi e Angelo (2005).

Quadro 15 – Concepções de linguagem, segundo Koch (1984)

(2003)	Como representação do mundo e do pensamento	Como instrumento de comunicação	Como forma de ação ou interação

	<p>- Por meio da linguagem, o homem representa o mundo para si.</p> <p>- A função da língua é a de representar o seu pensamento e o seu conhecimento de mundo.</p>	<p>- Considera a língua como um código, por meio do qual comunica a um receptor determinadas mensagens. A função da linguagem é a de transmitir informações.</p> <p>- Essa corrente define a língua como uma rede de estruturas. Em termos da linguística, significa descrever as unidades pertencentes aos diversos níveis da língua (fonemas, morfemas), por isso, durante o estruturalismo, a fonologia e a morfologia tiveram desenvolvimento.</p> <p>- Com o advento da teoria gerativista, a sintaxe (estudo das estruturas frasais de uma língua) se tornou o foco dos estudos linguísticos e, assim, gradativamente a semântica ganhou espaço, dedicando-se aos significados dos signos linguísticos e das relações desses significados entre os signos.</p> <p>- Tanto a linguística estrutural quanto a gerativista descrevem a língua fora de qualquer contexto.</p>	<p>A linguagem é vista como atividade, como forma de ação interindividual orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, exigindo dos semelhantes reações e/ou comportamentos, ao criar vínculos anteriormente inexistentes.</p> <p>- Trata-se, portanto, da relação que resulta da interlocução.</p> <p>- É também conhecida como Teoria da Enunciação.</p> <p>- O surgimento da linguística do discurso ultrapassa o nível da descrição frasal, em que o objeto de estudo passa a ser as combinações frasais ou textos inteiros.</p> <p>- Pretende explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade de interação social do homem através da língua nas mais diversas formas e propósitos.</p>
--	--	---	--

Fonte: Adaptado de Menegassi e Angelo (2005).

Quadro 16 – Concepções de linguagem, segundo Kato (1986)

○	Leitura como decodificação	Linguística textual	Linguística pragmática	Análise do discurso
---	-----------------------------------	----------------------------	-------------------------------	----------------------------

<p>- Significa passar do código escrito para o código oral. Exemplo: ler a escrita da palavra casa e produzir na fala a palavra [caza] com som de [z] sabendo que escreve com s. Acredita-se que, pela decodificação de palavra em palavra, chega-se ao conteúdo pretendido pelo autor. Esse conceito foi muito difundido nas escolas brasileiras.</p> <p>- Outro conceito: gerativismo ou transformacionalismo: a preocupação se desloca da decodificação de palavras para as sentenças. Pregava o conceito de geração de palavras, frases, sentenças pelos indivíduos a partir de do conhecimento vocabular das palavras. O estudo do texto é feito a partir da sentença, devendo considerar o contexto em que foi produzido.</p>	<p>- O objeto de investigação é o texto, sendo considerado uma unidade básica de linguagem.</p> <p>- A preocupação se volta para os princípios que constituem o texto (situação, intenção, aceite, contexto de sua realização).</p> <p>- Deu origem a outra perspectiva que considera as informações textuais e extratextuais.</p> <p>- O significado não se encontra nos dados linguísticos do texto, mas no leitor, a partir de suas experiências, da capacidade de prever e confirmar as hipóteses.</p>	<p>- Corrente que influenciou os estudos atuais sobre a linguagem articulada do homem.</p> <p>- A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. O leitor busca alcançar os objetivos e intenções do autor por meio das informações explícitas e implícitas do texto.</p> <p>- Atenta-se ao por que o autor diz o que diz.</p>	<p>- A leitura contempla a historicidade na constituição do discurso, isto é, o momento sócio-histórico do autor e do leitor.</p> <p>- O texto sozinho não tem sentido, ele precisa de um leitor que tem sua história de vida (de uma determinada camada da sociedade que tem crenças e culturas) e a traz para o texto no momento da leitura.</p> <p>- Modifica a pergunta para “como o texto significa?” e não mais “o que o autor quis dizer”?</p>
---	--	--	---

Fonte: Adaptado de Menegassi e Angelo (2005).

Menegassi e Angelo (2005) indicam que, apesar de a concepção de texto ter sofrido alterações, passando a ter relevância o leitor e o conhecimento prévio, na prática pedagógica, ainda persiste o ensino da leitura como um processo de identificação de sinais gráficos. Tal indicação reafirma as constatações que Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e Brandão, Leal e Nascimento (2013) também chegaram, apresentadas na quarta seção desta investigação. Em vista disso, ao tomarmos como base os ensinamentos da THC, os quais nos direcionam para uma perspectiva de trabalho que leva em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais, optamos pela concepção do ensino da leitura que se pauta na interação

dialógica entre os sujeitos. Destacamos, aqui, proposições que consideram a necessidade de formação do leitor competente.

O leitor competente é o leitor autônomo que desenvolve a capacidade de aprender a partir dos textos que lê, exigindo que ele

[...] interaja com o texto; compreendendo-o; estabeleça relações entre o que lê e os conhecimentos prévios [...]; questione o conhecimento aprendido, conseguindo realizar associações com o que já tinha na memória, com as novas informações que se formou em sua mente (MENEGASSI, 2005, p. 79).

A capacidade de interação com texto, segundo Geraldi (1984), depende da maturidade do leitor com o texto, ou seja, da intimidade que se desenvolve por meio do contato com vários textos, através da qual o leitor pode ser capaz de ampliar a significação e o sentido do que lê ao recorrer àquilo que leu em outros textos. A esse perfil de leitor, Lajolo (1982, p. 53) denominou leitor maduro: “[...] aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. Geraldi (1984, p. 52) se propõe a discutir acerca de leituras possíveis e do “leitor maduro”, considerando como maturidade a intimidade construída com muitos textos pelo leitor. Por isso, optamos por utilizar a expressão “leitor competente” para nos referirmos àquele capaz de aprender com a atividade de leitura e utilizar seus conhecimentos para a vida nas suas diversas instâncias.

Geraldi (1984), ao tratar especificamente da prática de leitura de textos em sala de aula, manifesta sua preocupação com o artificialismo no uso da linguagem, porque prejudica o aprendizado. Tal artificialismo diz respeito às atividades em que “[...] assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Esta artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque simula” (GERALDI, 1984, p. 78). Trata-se de uma falsa interlocução em que o professor e a escola assumem o papel de ensinar e o aluno o papel de aprender.

No âmbito da leitura, “[...] não se lêem textos, fazem exercícios de interpretação e análise de textos” (GERALDI, 1984, p. 78). Isso representa uma simulação de leitura. Para Geraldi (1984, p. 80), “[...] a leitura é processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela palavra escrita”. Segundo Geraldi (1984) o leitor, nesse processo, é o agente ativo que busca significações e o autor é uma instância discursiva da qual o texto provém. Apesar do autor oferecer significação ao texto, não

controla o processo de leitura de seu leitor, pois este reconstrói o texto a partir de sua leitura, atribuindo-lhe as suas próprias significações.

Sobre o artificialismo do trabalho com o texto, os estudos de Menegassi (2005) também orientam para que as perguntas direcionadas à compreensão da produção escrita sejam entendidas como instrumentos de avaliação e podem não favorecer a interação do aluno com o texto quando se tem como foco da pergunta a cópia de partes da produção, isto é, a simples decodificação que não conduz o aluno à compreensão do escrito. As perguntas direcionadas à compreensão, presentes nos livros didáticos, geralmente não exigem do aluno um raciocínio, cabendo ao professor assumir um papel de intermediário entre o aluno e o texto trabalhado. A opção por trabalhar dessa forma define o tipo de relação estabelecida entre o professor e o aluno: passiva. Com perguntas de cópia, o professor não necessita da participação do aluno, revelando uma perspectiva tradicional do trabalho de avaliação de leitura. Essa forma de trabalho não propicia condições de criatividade e criticidade, tampouco possibilita o nível mais superficial de compreensão, conforme podemos verificar no exercício apresentado, no Quadro 17, por Menegassi (1995). Nesse exemplo, o texto é lido, as perguntas são respondidas, porém sem a mínima compreensão:

Quadro 17 – Exercício de compreensão?

Leia o texto a seguir e responda às questões:

Era uma vez dois trafelnos, Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnos eporavam longe das perlogas. Um masto porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma pérloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramaila rizar e aror uma perloga. No masto de fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizavam ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.

1. Quem eram os dois trafelnos?
2. Onde eporavam?
3. O que aconteceu?
4. No 5º período, a que se refere o pronome “ele”?
5. Quem felnou?
6. Mirimi estava leruado para quê?
7. O que aconteceu no masto de fabeti?
8. Por que Gissitar rizou com Mirimi?

Fonte: Menegassi (1995, p. 91).

Esse exemplo nos mostra que, para responder às perguntas de 1 a 7, não há necessidade de compreender o que se leu, apenas de localizar e copiar a resposta no texto. Porém, a última questão não permite resposta, pois é a única que exige a compreensão do texto.

Tal prática revela uma perspectiva tradicional de trabalho com o texto e não proporciona a produção de sentido pelo aluno-leitor na sua interação com o texto mediada pelo professor. O resultado da prática constante de perguntas de cópia tem consequências para a formação do leitor, levando-o a “[...] negar-se, com o tempo, a mergulhar no texto, já que as questões avaliativas que lhe foram oferecidas sempre tiveram como princípio a cópia de partes do texto” (MENEGASSI, 2005, p. 111).

A busca pela superação do artificialismo na leitura não é tarefa simples, como reconhece Geraldi (1984), pois o processo de ensino não é neutro, pelo contrário, envolve uma determinada concepção de linguagem, tendo em vista que toda metodologia se articula com o compromisso político que envolve uma determinada compreensão e interpretação da realidade. Para não simular leitura, o trabalho com o texto deve envolver a participação do aluno com a mediação do professor, ambos sendo leitores do texto. Destacamos o exemplo de Chauí (1983, apud GERALDI, 1984, p. 81) ao comparar a relação do leitor com o texto com a do aprendiz de natação com água. “[...] o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto”.

Com o intuito de favorecer esse diálogo, elencamos, a seguir, algumas proposições didáticas para o ensino da leitura, pautadas em Geraldi (1984).

5.3 Proposições didáticas para o ensino da leitura

Diante das reflexões até aqui expostas, organizamos algumas proposições para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental focalizando o ensino da leitura com base nos estudos de Geraldi (1984) e de Menegassi (1995; 2004; 2005; 2010). A escolha por esses autores se justifica pela relevância dos seus estudos e das sugestões didáticas para o encaminhamento da prática pedagógica necessárias ao ensino da leitura.

Apesar de vertentes teóricas diferentes – Geraldi (1984), baseado na concepção de Linguística da Enunciação, e Menegassi (2005), pautado nas teorias da Psicolinguística e da Linguística Aplicada – notamos que a concepção da leitura como processo de interação entre

o leitor e o texto em busca da compreensão e produção de sentidos do texto está presente na perspectiva de ambos.

5.3.1 Múltiplas relações de interlocução

Das contribuições de Geraldi (1984)²⁸ sobre o ensino da leitura, realçamos a possibilidade de haver múltiplas relações de interlocução entre autor, texto e leitor, dentre as quais destacamos: **leitura – busca de informações; leitura – estudo do texto; leitura – pretexto; leitura – fruição do texto**. Para o autor, “[...] qualquer uma destas relações de interlocução com o texto e o autor é possível, isto porque [...] são múltiplos os tipos de relações que com ele nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem” (GERALDI, 1984, p. 81).

O objetivo da **leitura – busca de informações** é extrair uma informação do texto. Geraldi (1984) assinalou que o artificialismo na leitura de um texto era menor nas disciplinas de história, geografia, ciências, do que na própria disciplina de língua portuguesa. Justificou que, nos livros didáticos de língua portuguesa e de comunicação e expressão, os textos não respondiam a nenhum “para quê”, ficando o aluno à mercê de responder a questões de interpretação, consideradas pelo autor um exemplo de artificialismo.

Considerar o “para quê” ler um texto, com o intuito de buscar informações, deve ser preocupação de todas as disciplinas e de todas as atividades de ensino. “Para que ensinamos? Os alunos aprendem para quê?” são questões feitas por Geraldi (1984, p. 82). Ao partir de tais questionamentos, ele elaborou duas proposições metodológicas para esse tipo de leitura, conforme esboçamos no Quadro 18:

Quadro 18 – Proposições metodológicas (Leitura – busca de informações)

	Metodologias	Características	Níveis de profundidade
1	Buscar informações com roteiro previamente estabelecido (pelo próprio leitor ou por outro)	Lê-se o texto para responder questões preestabelecidas.	Extrair informações que estão na superfície do texto.

²⁸ As proposições elaboradas por Geraldi (1984) foram destinadas ao ensino da 5ª a 8ª séries do 1º grau (hoje correspondente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental), porém possíveis de serem adaptadas para o 1º ao 5º ano do mesmo nível de ensino. Ressaltamos que o trabalho com o texto por ele proposto na década de 1980 ainda é considerado “[...] atual, pouco explorado e com potencial explicativo do interacionismo linguístico [...]” (MORTATTI, 2014, p. 22), diante dos problemas que se acumularam em torno do ensino da língua portuguesa ao longo da história da educação brasileira.

2	Buscar informações sem roteiro previamente elaborado	Lê-se o texto para verificar que informações ele oferece.	Extrair informações que estão em nível mais profundo.
---	--	---	---

Fonte: Adaptado de Geraldi (1984).

Em seguida, apresentamos as questões propostas por Geraldi (1984), a partir do texto jornalístico “**Muito pouco, para tantos**” (Folha de São Paulo, 6/5/79) (Anexo), conforme as proposições metodológicas do Quadro 19.

Para extrair informações do texto “Muito pouco, para tantos”, duas metodologias podem ser empregadas. A primeira recorre a perguntas cujas respostas estão na superfície do texto; já a segunda depende não só da leitura do texto, mas da relação do leitor com outros textos, com outras leituras realizadas em suas diversas experiências de vida, pois suas respostas têm um nível mais profundo.

Quadro 19 – Perguntas para buscar informação no texto

	Perguntas cujas respostas estão na superfície do texto	Perguntas cujas respostas têm um nível mais profundo
a)	Qual é o nível de produtividade da economia brasileira?	Para quais encargos sociais as empresas são obrigadas a pagar por empregado? Por que existem tais encargos?
b)	Qual anomalia estrutural é necessária incluir entre as causas da inflação brasileira?	Se a mão de obra no Brasil é mal paga, como pode assumir um peso excessivo na formação bruta da renda nacional?

Fonte: Adaptado de Geraldi (1984).

Geraldi (1984) reforça a questão “para quê?” em ambas as proposições a fim de ampliar as informações buscadas no texto. Ressalta que a interlocução da **leitura – busca de informações** pode ser empregada, além de em textos científicos e jornalísticos, em textos literários. Sugere a leitura de romance, como exemplo de texto literário, para extrair informações a respeito do ambiente da época e da forma como as pessoas viviam.

Geraldi (1984) reconheceu que a **leitura – estudo do texto** também era mais praticada nas outras disciplinas do que na de língua portuguesa, apesar de esta ser a disciplina que mais possibilitaria formas variadas de interlocução. Considera que a **leitura – estudo do texto** pode ser utilizada com obras de ficção, sendo possível analisar a narrativa ao avaliar a coerência do texto.

O referido autor considera que, para o estudo do texto, é preciso explicitar: “[...] a) a tese defendida no texto; b) os argumentos apresentados em favor da tese defendida; c) os

contra-argumentos levantados a teses contrárias; d) coerência entre tese e argumentos” (GERALDI, 1984, p. 83). Cada um desses tópicos pode ser desdobrado em outro, de modo que tanto a tese defendida quanto os argumentos podem ser questionados. Lembra-se que essa é uma leitura possível, mas não a única. Para exemplificar a **leitura – estudo do texto**, o autor retoma o texto dissertativo “Muito pouco, para tantos”, exibindo como ficaria cada um dos tópicos mencionados, conforme exposto no Quadro 20:

Quadro 20 – Proposições metodológicas (Leitura – estudos de texto)

Tópicos	Trechos do texto “Muito pouco, para tantos”. (Anexo)
Tese	A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação.
Argumentos	1) No Brasil, apenas dois terços dos dias do ano são dedicados à produção; 2) pouco mais de 1/3 da população brasileira trabalha; 3) o custo do trabalho efetivo de 7 meses equivale a 17 salários mensais.
Contra-argumentos	Assinala que existem outros fatores, porém não os discute.
Coerência entre tese e argumentos	Mesmo sem contra-argumentos, o texto indica que há incoerência entre os argumentos e a tese: ainda que os argumentos fossem verdadeiros, a baixa produtividade não decorre dos fatos apresentados como argumentos. Ao contrário: a produtividade maior é aquela que se obtém com o mínimo de esforço (de tempo e pessoas) com o máximo de resultados (renda). Desse modo, a tese, a princípio aceitável, não se segue dos argumentos dados pelo texto.

Fonte: Adaptado de Geraldi (1984).

Após o estudo do texto, podemos concluir que sua estrutura não é complexa, pois apresenta: apenas uma tese; três argumentos; retoma a tese e propõe a necessidade de ultrapassar o fato indicado pela tese (demonstrando que é preciso eliminar os fatos tomados como argumentos). Outras interlocuções poderiam existir com o texto estudado, afirma Geraldi (1984, p. 84): “[...] quais objetivos? Que contra-argumentos invalidam sua argumentação?”. Para o autor, esse tipo de interlocução não precisa ser exclusivo do texto dissertativo, podendo ser feito também com as narrativas, como verificar os pontos de vista (não necessariamente a tese) defendidos por um personagem e contrapontos propostos por outro. A exemplo do estudo de narrativas, podem ser estudados textos diferentes, mas que se aproximam em alguns aspectos (sobre família, amor, por exemplo), a fim de verificar os pontos de vistas semelhantes e/ou diferentes.

Na **leitura – pretexto**, dependendo da posição que o sujeito ocupa, o pretexto pode modificar, ou seja, o pretexto para o professor pode ser diferente do pretexto para o aluno. Por

exemplo, o professor poderia apresentar o texto “Muito pouco, para tantos” como pretexto para explorar outro texto, atendendo ao objetivo que ele pretende alcançar, qual fosse: o estudo da inflação, a escrita de uma carta ao jornal ou, ainda, para compreender a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

No âmbito das narrativas, Geraldi (1984) assinala que as dramatizações, declamações de poemas, ilustrações de histórias são pretextos que definem um tipo de interlocução, no caso a de reprodução. Apesar da crítica a esse tipo de interlocução, afirma:

[...] a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo porque um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes, pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que estas venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato do texto ter sido pretexto (GERALDI, 1984, p. 85).

O pretexto, ou seja, a intenção para o tipo de trabalho a ser realizado com o texto também aponta para o tipo de interlocução que se pretende: a de apenas reproduzi-lo ou a de questioná-lo. Todavia, ainda que para a sua reprodução, “o importante é que a leitura ocorra!”, como defende Geraldi (1984, p. 85). Depreendemos que há um apelo por parte do autor para que a leitura aconteça, pois retirar os textos dos sacrários significa torná-los acessíveis, ao alcance das mãos e dos olhos de nossos alunos, dessacralizando-os, isto é, lendo-os, ainda que seja pretexto para fazer uma dramatização ou ilustração. Concordamos que a leitura deva ser princípio das atividades e que possa ser variada: para buscar informações, para ampliar a capacidade de análise de fatos, por meio do estudo do texto, para ser pretexto para outros textos, atividades, mas que seja prioridade, inclusive para o prazer.

A **leitura – fruição do texto** tem como princípio o prazer em ler, em ler sem ter de produzir, isto é, sem ter de oferecer um produto em troca. Isso será possível na cultura do sistema capitalista? Cada vez mais, as escolas seguem a trilha do sistema, dando um sentido utilitário à leitura, que deva ser rentável: ler para responder a questões da prova, para não ficar de recuperação, para preencher fichas de leitura etc. Essa ideia é reafirmada quando professores ficam “preocupados” em não exigir nada da leitura, porque acreditam que, dessa forma, não conseguirão avaliar se realmente os alunos leram ou não o que fora solicitado.

Geraldi (1984, p. 86) pretende resgatar o “ler por ler”, gratuitamente, ou seja, sem cobranças imediatas. Esse gratuito não quer dizer que não se tenha resultados. Esse tipo de

interlocução é o “[...] desinteresse pelo controle do resultado”. O autor destaca que a leitura por fruição não é exclusiva do texto literário, mas pode ser também de outros textos, por exemplo, o jornal. Lemos jornal para nos informar, a informação pela informação, gratuitamente. Esse tipo de leitura é diferente da leitura – busca de informação. A resposta ao “para que” ler um jornal, no caso da leitura por fruição, pode ser: ler pelo prazer de se manter informado. Geraldi (1984, p. 86) busca o resgate do gosto pela leitura, o simples prazer, por isso considera que é preciso “[...] trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”.

Nesse sentido, o autor ressalta três princípios que precisam ser colocados em prática na escola:

- a) respeitar a trajetória de leitura do aluno;
- b) criar o circuito do livro no ambiente de sala de aula, em que as indicações e sugestões de livros ocorram entre os alunos, ou mesmo pelo professor, despertando a curiosidade, deixando-os ler livremente;
- c) incentivar a leitura de vários livros, pois “não há leitura qualitativa de um livro só” (GERALDI, 1984, p. 87).

Nesse último princípio, a quantidade pode gerar qualidade. É necessário que o professor propicie um maior número de leituras, mesmo que a leitura atualmente feita pelo aluno não corresponda às expectativas por ele almejadas. Essa afirmação nos remete aos pressupostos da THC no que se refere ao conceito da zona de desenvolvimento proximal, no qual o que a criança é capaz de fazer com auxílio hoje, amanhã poderá fazer sozinha. Assim, na leitura – fruição do texto, o incentivo, o exemplo do professor ou do colega que lê se torna fundamental.

Dos apontamentos feitos por Geraldi (1984), podemos concluir que as distintas possibilidades de leitura visam à interlocução do autor-texto-leitor e que essa interlocução precisa ser honesta com o leitor, não no sentido moralista, mas de saber a finalidade dos diferentes tipos de leitura, de saber qual tipo de diálogo irá estabelecer com o texto: buscar informações, analisar a coerência ou apenas ler por ler.

5.3.2 Perguntas como instrumento de produção de sentido

Com o intuito de nortear proposições didáticas para o ensino da leitura, destacamos, a partir das contribuições dos estudos de Menegassi (1995; 2004; 2005; 2010), cujos fundamentos se encontram em Solé (1998), algumas estratégias de leitura por meio da elaboração e da ordenação de perguntas que se estruturam com base em diferentes concepções de leitura que enfocam a interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2005). A construção de inferências, a partir das perguntas de leitura, auxilia o aluno-leitor na compreensão e interpretação do texto, pois possibilita a produção de sentidos ao considerar o seu conhecimento prévio e o desvendamento das informações implícitas no texto que se encontram discursivamente nele distribuídas (MENEGASSI, 2010). Vale ressaltar que tais aspectos têm sido abordados pelo autor em diferentes produções acadêmicas, as quais nos possibilitam verificar a aplicabilidade de tais proposições teórico-metodológicas voltadas ao ensino da leitura em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento.

A prática de elaborar perguntas se situa na perspectiva de leitura e se configura como um procedimento que implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Trata-se, segundo Solé (1998, p. 155), de uma “estratégia essencial para uma leitura ativa”, em que há diálogo, ou seja, interação entre autor-texto-leitor.

Segundo Solé (1998, p. 155), a atividade de leitura mediada por meio de perguntas consiste em “estratégia essencial para uma leitura ativa”. Para tanto, é preciso que o professor entenda os procedimentos de leitura com perguntas pelos “critérios de ordenação e sequenciação de perguntas” (MENEGASSI, 2010b, p. 167). Tais procedimentos contribuem tanto para o aluno-leitor, promovendo a ampliação de ideias e a construção de sentidos ao texto, como para o professor, ao proporcionar a “conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010b, p. 167).

Trabalhar com o procedimento de leitura a partir de perguntas requer, segundo Menegassi (2010b, p. 167), as seguintes considerações por parte do professor: “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto [...]”. Dessa forma, o entendimento de leitura como produção de sentidos por meio de perguntas sugere o conhecimento das diferentes perspectivas de leitura que permeiam o ensino nas escolas brasileiras (ANGELO; MENEGASSI, 2005). Os pressupostos que embasam cada uma dessas perspectivas apresentam pontos de vistas diferentes sobre o significado do ato de ler e estes, por sua vez,

orientam a prática pedagógica e a formação do leitor nas escolas. Angelo e Menegassi (2005) expõem que são quatro as perspectivas de leitura: a perspectiva do texto; a perspectiva do leitor; a perspectiva da interação leitor-texto (interacionista); e a perspectiva discursiva. De forma breve, apresentamos um panorama das diferentes perspectivas de leitura e os tipos de perguntas que delas decorrem nos Quadros 21, 22, 23 e 24.

Quadro 21 – Perspectiva do texto

Perspectiva do texto	
Leitura	É um processo de decodificação de letras em sons e a relação destes com o significado. Trata-se de processo passivo, cabendo ao leitor o reconhecimento de palavras, ideias e na capacidade de copiar informações textuais.
Modelo de processamento da leitura	É “ascendente”: a construção do sentido se eleva a partir do movimento dos olhos que vai do texto ao leitor. Supõe-se que o leitor parta dos níveis inferiores do texto (letras – palavras – frases – parágrafos) para compor as diferentes unidades até alcançar os níveis superiores do texto.
Críticas	O texto concebido como completo, exato e único, não permitindo a atuação do leitor na construção do sentido.
Métodos de ensino	Métodos de alfabetização que partem das letras para se chegar as palavras (decodificação, rapidez e entonação).
Tipos de exercícios	Perguntas de extração de informações do texto; perguntas de cópia; consulta ao dicionário das palavras desconhecidas; leitura em voz alta.

Fonte: Adaptado de Angelo e Menegassi (2005); Fuza e Menegassi (2017).

Quadro 22 – Perspectiva do leitor

Perspectiva do leitor	
Leitura	Leitura como atribuição de informações ao texto: a leitura é um processo ativo, o leitor é o eixo central da leitura, pois atribui significado, faz previsões, seleciona informações, inferência, confere, corrige hipóteses sobre o texto.
Modelo de processamento da leitura	É “descendente”: vai do leitor ao texto. O significado não se constrói palavra por palavra, mas exige do leitor conhecimentos prévios (cultura social, conhecimentos conceptuais e linguísticos que já possui) para fazer inferências.
Críticas	Descarta aspectos sociais e considera qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno. O leitor-atribuidor processa o texto rapidamente, pois não lê a mensagem na íntegra, dá pouca importância às palavras desconhecidas, faz conclusões apressadas, deixando de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto.
Métodos de ensino	O professor é o facilitador da aprendizagem, proporciona momentos com o material de leitura. Valoriza-se a interpretação do aluno como legítima.
Tipos de	Perguntas de atribuição de informações ao texto; perguntas subjetivas, em

exercícios	que vale-tudo como resposta. Exemplos: “A partir da leitura do texto, qual a conclusão que você chega sobre a moral da história? Explique em poucas palavras, o tema e o título do texto.”.
------------	---

Fonte: Adaptado de Angelo e Menegassi (2005); Fuza e Menegassi (2017).

Quadro 23 – Perspectiva da interação leitor-texto

Perspectiva da interação leitor-texto	
Leitura	O ato de ler integra tanto as informações da página impressa quanto as informações que o leitor traz para o texto. Logo, o significado não está nem no texto nem no leitor, mas na interação entre leitor e texto, em um processo interdependente. O leitor constrói significados e produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos a partir do conhecimento das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos (circunstâncias, momento em que foi produzido, por quem, para quem são escritos); o leitor é coprodutor do texto; o texto é o espaço de interlocução.
Modelo de processamento da leitura	Ocorre a inter-relação entre os processamentos ascendente e descendentes na busca de significado.
Críticas	Críticas: não leva em consideração aspectos sociais e psicossociais; tal perspectiva é considerada um prolongamento da abordagem ascendente, no qual o texto é onde o leitor encontra marcas para inferir significados não literais, portanto o texto teria primazia sobre o leitor.
Métodos de ensino	A leitura pode ser ensinada aos alunos independentemente do seu nível de competência em leitura.
Tipos de exercícios	1. Perguntas de resposta textual. 2. Perguntas de resposta inferencial. 3. Perguntas de resposta interpretativa.

Fonte: Adaptado de Angelo e Menegassi (2005); Fuza e Menegassi (2017).

Quadro 24 – Perspectiva discursiva

Perspectiva discursiva	
Leitura	A leitura não é determinada pelo texto, mas pela posição (social, histórica e ideológica) a partir da qual fala o leitor. Não se lê um texto como texto, mas como discurso, considerando as condições de produção. É a análise do discurso que orienta o modo de pensar e ler dessa perspectiva. O discurso representa efeito de sentidos entre os locutores, leva em consideração a historicidade e o texto é a materialização do discurso. Os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com o texto, nas condições em que foi produzido (as condições compreendem os sujeitos, o contexto imediato e contexto sócio-histórico-ideológico).
Críticas	Prioriza o processo histórico de produção, mas não pode prescindir dos fatores pragmáticos, discutidos pela perspectiva interacionista de leitura (como os aspectos cognitivos e os conhecimentos prévios do leitor) para a análise dos textos.
Métodos de	Considera o autor e o leitor inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico, como produtores de sentidos. Dessa forma, a produção de

ensino	sentidos ocorre em circunstâncias sempre novas: “[...] o mesmo leitor lê o mesmo texto de maneiras diferentes em momentos e lugares distintos, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes, em diferentes épocas, em diferentes circunstâncias, por diferentes leitores” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 37).
--------	--

Fonte: Adaptado de Angelo e Menegassi (2005); Fuza e Menegassi (2017).

A síntese apresentada nos Quadros 21, 22, 23 e 24, sobre as diferentes perspectivas de leitura, propõe-se a refletir que o ensino da leitura e da escrita requer a busca de conhecimentos produzidos nas áreas afins, para que o processo de aprendizagem avance. Compreender as diferentes perspectivas que permeiam o ensino da leitura contribui para o direcionamento da organização do ensino no sentido de reconhecer os aspectos positivos e negativos de cada uma delas, bem como perceber, em suas características, aquelas que podem ser aproveitadas conforme a situação de ensino desejada e, então, efetivar uma prática fundamentada que oriente, de maneira adequada, o aluno na aprendizagem da leitura. Ressaltamos que cada perspectiva foi criada em momentos históricos com contextos sociais, políticos, econômicos e culturais diferentes, os quais, por sua vez, revelam uma determinada perspectiva de sociedade e de sujeito que se pretende formar. A função de formar segundo determinados interesses sempre foi atribuída à escola, uma vez que ela é *locus* de formação e de reprodução das ideias e ideologias que permeiam a sociedade. Isso justifica o fato de que algumas concepções buscam a passividade do leitor, outras a atitude, portanto há a formação ora de leitor passivo, ora de leitor ativo.

Importa dessa constatação o reconhecimento da existência e coexistência dessas perspectivas, também entendidas como concepções de leitura, e das perguntas atreladas a elas para que o professor pense em atividades dimensionadas em prol da formação do leitor competente. Essa visão advém da concepção bakhtiniana que disseminou postulados dialógicos, considerando a interação como “realidade fundamental da língua”. A interação e o diálogo entre os indivíduos por meio da troca de experiências, dos conhecimentos, os constituem como sujeitos construtores sociais, estabelecendo leituras a partir dos contextos determinados pelas enunciações.

A relação que se constrói nas interações entre os participantes não é autoritária, mas permite um processo de alternância dos sujeitos, no momento da leitura, em que o aluno-leitor pode concordar ou discordar, responder aos discursos em pauta, ter atitude frente ao texto, enfim, manifestar-se. A interação, alvo no processo de ensino da leitura, ao possibilitar o diálogo, desenvolve a oralidade, a expressão do aluno, o qual passa a ser coprodutor do texto ao complementá-lo com sua bagagem histórica e cultural. Nesse sentido, o trabalho com

perguntas é pertinente, pois, ao ampliar a compreensão dos significados e ao construir sentidos, as respostas dadas não serão cópias de partes do texto ou opiniões esvaziadas de sentido, mas significativas, expressando a competência do leitor.

Dessa forma, segundo Solé (1998), a leitura é entendida como processo, não como algo dado e já interpretado, mas em movimento de produção de sentidos. Isso exige de o professor planejar a formulação de perguntas, pois estas devem contribuir para o entendimento do texto como um todo. Para tanto, a referida autora propõe estratégias para guiar o ensino da leitura levando em consideração o momento que antecede a leitura, durante a leitura e depois da leitura, denominando-as: atividade antes da leitura (pré-leitura), atividade durante a leitura (leitura) e atividade depois da leitura (pós-leitura). Para cada momento, devem ser realizadas as perguntas para ampliar significados e produzir sentidos a fim de desenvolver a autonomia e competência dos leitores.

Solé (1998, p. 156) propõe, no âmbito da leitura com foco na interação, três classificações para as questões: perguntas de resposta literal; perguntas para pensar e buscar e perguntas de elaboração pessoal. Salientamos que Menegassi (2010b, p. 179-181) ampliou as discussões apresentadas por Solé (1998) para o ensino da leitura e, a partir dessa classificação, dividiu as perguntas em: pergunta de resposta textual; pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa.

Para que possamos visualizar o diálogo entre prática e teoria, valemo-nos do exemplo evidenciado por Fuza e Menegassi (2017) para o trabalho com o gênero textual Panfleto Institucional (Figura 8) no ambiente de sala de aula.

Figura 8 – Panfleto institucional – Como quebrar o ciclo da dengue



Fonte: Ministério da Saúde. In: Fuza e Angelo (2017).

Transcrição dos textos presentes no panfleto institucional

“Como quebrar o ciclo da dengue”

1. Os ovos do mosquito da dengue precisam de água parada para nascerem. Por isso, é muito importante não deixar a água acumular.
2. Logo que os mosquitos ficam adultos, já começam a picar. Ao picarem uma pessoa com dengue, eles passam a carregar o vírus.
3. O mosquito infectado transmite a dengue ao picar uma pessoa saudável.
4. Os sintomas da dengue são febre alta com dor de cabeça, dor no corpo, dor atrás dos olhos e dor nas juntas. Se você apresenta esses sintomas, vá imediatamente a uma unidade de saúde. Pode ser dengue.
5. Fique em repouso e beba muito líquido. Inclusive soro caseiro – 1 litro d’água filtrada ou fervida com 1 colher (do tipo de café) rasa de sal e 1 colher (do tipo de sopa) rasa de açúcar.
6. Para evitar que a doença se espalhe, todos devem colaborar não deixando a água acumular.
7. Alerta sua família e seus vizinhos. Combater a dengue é um dever de todos.

Fonte: Ministério da Saúde. In: Fuza e Angelo (2017).

Nesse exemplo, podemos verificar que as diferentes concepções de leitura aparecem no percurso, confirmando a perspectiva dos autores quando postulam que “uma visão de trabalho com a leitura não exclui a outra, elas atuam juntas, constituindo um percurso formativo de leitura” (FUZA; MENEGASSI, 2017, p. 269). Notamos que essa forma de compreender a leitura como processo recorre ao que cada concepção de leitura tem de relevante, uma vez que a apropriação do conteúdo do texto passa pelo nível da compreensão, no qual o aluno precisa ser capaz de identificar as respostas literais no texto e, ao identificá-las, copiar. Isso não significa dizer que método de trabalho se pauta no modelo tradicional de ensino de perguntas que exigem cópias de partes do texto, até porque essa é apenas uma das estratégias e não a única. Isso, no entanto, significa reconhecer a necessidade de perguntas cujas respostas sejam localizadas e copiadas do texto como uma das etapas formativas do leitor, avançando aos poucos com as perguntas que exigem respostas inferenciais e interpretativas. Para além de uma visão unilateral do ensino da leitura, Angelo e Menegassi (2014, p. 670) afirmam que é preciso compreender o modo como as perguntas são ordenadas:

[...] primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial com a finalidade de que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido.

Depreendemos que a organização das perguntas atende a uma ordem crescente de dificuldades, conduzindo o leitor a uma reflexão progressiva com o texto. Contudo, Menegassi (2005, p. 90) adverte que a distinção das estratégias de leituras não deve ser adotada com rigidez metódica, mas servir como meio para a organização do ensino, porque “[...] no conjunto da leitura o leitor não se preocupa se esta efetivando uma pré-leitura, uma leitura interna e uma pós-leitura do texto; ele simplesmente lê e busca a compreensão textual”. De certo modo, ele considera artificial a distinção em etapas, uma vez que o leitor, ao realizar uma estratégia antes da leitura, produz significados que podem ser comprovados ou não durante a leitura, do mesmo modo que as estratégias durante e após a leitura se fundem em uma só.

Fuza e Menegassi (2017) propõem orientações teórico-metodológicas a partir das estratégias de Solé, já denominadas anteriormente: (a) atividade antes da leitura (pré-leitura), (b) atividade durante a leitura (leitura) e (c) atividade para depois da leitura (pós-leitura). Organizamos o Quadro 25 com o intuito de apresentar as orientações teórico-metodológicas propostas e a formulação de perguntas pelos autores.

5.3.2.1 Pré-leitura: reconhecimento, conhecimentos prévios, previsões

Quadro 25 – Pré-leitura: reconhecimento, conhecimentos prévios, previsões

Caracterização	Ações do professor
<p>Definir objetivos de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer um panfleto; • aprender a ler o panfleto; • verificar a forma para se evitar o ciclo da dengue, combatendo-a. 	<p>1) Apresentar informações sobre o gênero textual panfleto, por não conhecerem ou não saberem lidar com o material. O que é panfleto? É um “[...] texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição [...] em locais de grande circulação” (COSTA, 2008, p. 146).</p> <p>2) Discutir as características do gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suporte que carrega o texto: folha avulsa com as informações somente de um lado da folha. • Onde circula? A circulação é livre. • Quem é o público-alvo? O texto é entregue às pessoas ou distribuídos em instituições. No caso específico do gênero eleito, a circulação social é definida no ambiente escolar. • Tipo de texto: texto direto, objetivo com poucas informações; com marcas dos patrocinadores por meio de logotipos; colorido (na maioria das vezes); apresenta linguagem verbal e não verbal.

	<p>3) Realizar antecipação ou levantamento de hipóteses (oral ou escrita):</p> <p>a) Qual é o título principal do texto? R.: O título é “Como quebrar o ciclo da dengue”.</p> <p>b) O que significa o termo “ciclo”? R.: Ciclo significa uma série de fatos que acontecem em uma determinada ordem.</p> <p>c) O que é a dengue? R.: Dengue é uma doença transmitida por um mosquito.</p> <p>d) Quais fases do ciclo da dengue se esperam que serão apresentadas no panfleto? R.: Resposta pessoal.</p> <p>e) Quem já teve a doença da dengue ou conheceu alguém que já sofreu com ela? R.: Resposta pessoal.</p>
	<p>4) Discutir as condições de produção do gênero: O panfleto de combate à dengue foi distribuído pela Secretaria da Saúde nas escolas e em outras instituições.</p> <p>a) Qual é o assunto abordado geralmente em um panfleto?</p> <p>b) Você identifica o assunto do panfleto que recebeu?</p> <p>c) Qual é o objetivo de um panfleto? Qual será o objetivo do panfleto que você recebeu?</p> <p>d) Onde ele é distribuído e encontrado?</p> <p>e) Quais são os possíveis leitores desse panfleto?</p>

Fonte: Adaptado de Fuza e Angelo (2017).

Verificamos que a estratégia de pré-leitura proposta por Solé (1998) corrobora com considerações de Menegassi (2005, p. 80) acerca da estratégia de antecipação, entendidas como “[...] predições, ou seja, previsões, hipóteses, que o leitor constrói sobre o texto durante sua leitura, antecipando o conteúdo, porém mantendo a atenção no objetivo inicial da leitura”. As antecipações podem ser comprovadas ou não. Quando comprovadas, oferecem segurança ao leitor, mas, se refutadas, o leitor se obriga a reavaliar a estratégia utilizada, readequando outra que possibilite uma antecipação mais eficiente.

Fuza e Menegassi (2017, p. 272), a partir da mobilização de pré-leitura, consideram que a participação do aluno antes de iniciar a leitura “[...] já o constitui como “leitor ativo”, ou seja, alguém que sabe o porquê de ler”, passa a ter uma atitude responsiva frente ao texto, revelando seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Isso depende de perguntas de leitura que acionam tais conhecimentos sobre o tema, sobre o gênero textual, bem como a finalidade e o objetivo do texto. Essa interação inicial entre o aluno-leitor e o texto, mediada pelo professor por meio do diálogo, auxilia o aluno a conhecer o gênero textual e o conteúdo temático. A etapa que se segue corresponde especificamente ao ato de ler a partir da decodificação dos signos linguísticos e não linguísticos presentes no panfleto.

5.3.2.2 Leitura: diálogo entre concepções de leitura às perguntas de leitura

Reiteramos que a visão de ensino de leitura para Menegassi (2005; 2014; 2017) compreende que as concepções de leitura dialogam por meio das perguntas com o intuito de possibilitar a produção de sentidos, bem como a interação entre o leitor e o texto. Vale notar que as perguntas perpassam pela decodificação, pela atribuição de sentidos e pelo diálogo efetivo entre aluno e texto. Contudo, por uma questão didática, Fuza e Menegassi (2017) apresentam uma sequência de perguntas de leitura e as concepções afins, de modo que nos auxilia a perceber a relação dialógica entre os aspectos teóricos e práticos.

Na etapa de leitura, Fuza e Menegassi (2017) exploraram todas as categorias de perguntas com foco no texto, na leitura e na interação entre leitor e texto. Entretanto, consideram que tais perguntas não devem ser trabalhadas apenas nessa etapa da leitura, mas também anterior e posterior.

O Quadro 26 apresenta a sequenciação de perguntas com as respectivas concepções de leitura a serem discutidas durante a leitura, objetivando possibilitar uma compreensão mais eficaz do emprego de cada uma delas.

Quadro 26 – Etapa da leitura: sequenciação de perguntas e perspectivas de leitura

Caracterização	Ações do professor
<p>Leitura: Trata-se de ações que unem o conhecimento implícito no texto, porém fácil de ser captado, com o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Refere-se aos sentidos criados com o texto pelo</p>	<p>Perguntas com foco no texto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quantas fases constituem o ciclo da dengue? 2. Em quais fases são destacados os sintomas da dengue? 3. Quais são as atitudes que a pessoa deve ter se apresentar os sintomas da dengue?
	<p>Perguntas com foco no leitor</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Dentre as fases do ciclo da dengue, qual delas você acredita que ajuda mais no combate a essa doença? 5. Qual é sua opinião sobre a necessidade de combater a dengue? 6. Você acredita que ainda há pessoas que deixam acumular água em suas casas?

leitor.	Perguntas com foco na interação 7. Por que o título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue”? 8. Por que é importante não se deixar água parada? 9. Quais elementos da imagem do panfleto permitem afirmar que a dengue apresenta um ciclo? 10. Descreva o que acontece em cada imagem do panfleto, logo após o mosquito se tornar adulto.
	Perguntas de resposta inferencial 11. Identifique e explique qual é a cor predominante ao tratar da dengue e do ciclo do mosquito.
	Perguntas de resposta interpretativa 12. O que você faz para quebrar o ciclo da dengue? O que as autoridades vêm fazendo para combater a dengue?

Fonte: Adaptado de Fuza e Angelo (2017).

Ademais, a estratégia de leitura proposta por Solé (1998) corrobora com as considerações de Menegassi (2005, p. 81-82) acerca da estratégia de verificação, em que “a confirmação ou não das antecipações e das inferências realizadas se constrói no processamento da leitura do texto [...]”. Dessa forma, “a estratégia de verificação [...] controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor”. Ela precisa ser ensinada ao aluno-leitor, pois desperta um comportamento ativo que, ao ir à busca de comprovações e de suas predições e inferências, adentra ao texto, averiguando, assim, se os seus objetivos de leitura predeterminados pelas estratégias anteriores foram alcançados ou não.

A partir da análise das perguntas, podemos notar que as questões com foco no texto se referem aos pressupostos da primeira concepção de leitura e exigem do aluno a identificação de informações que estão na superfície textual. A primeira pergunta é de decodificação – solicita ao aluno observar o texto e destacar o número de fases que constitui o ciclo da dengue. Situação similar ocorre nas questões 2 e 3, as quais conduzem o aluno a ler cada fase do ciclo e a procurar os sintomas da dengue, associando as ideias no texto. Em síntese, exige ao aluno ler o texto, identificar a informação e copiá-la, ou seja, ocorre “o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010b, p. 44).

Em relação às perguntas com foco no leitor, o aluno aciona seus conhecimentos prévios para responder aos questionamentos e, ao mesmo tempo, avalia outras formas de compreensão na interação com outros leitores, podendo aceitá-las ou não e, até mesmo, argumentar em favor da própria resposta.

No âmbito do foco na interação, as perguntas de leitura possibilitam o diálogo entre texto e leitor, propiciando conexões entre as concepções. Notamos que o percurso das perguntas evidencia a leitura concebida enquanto processo, passando pelas etapas de perguntas de resposta textual; perguntas de resposta inferencial; perguntas de resposta interpretativa. Todavia, é fundamental que o professor reconheça a relevância da ordenação das perguntas de leitura, segundo os pressupostos das concepções, pois o aluno deve ir além da extração de ideia do texto para produzir sentidos, valendo-se dos seus conhecimentos enquanto leitor e das condições da leitura.

Optamos por demonstrar essa perspectiva de leitura por meio da Figura 9, respeitando o processo de construção de sentidos, bem como a análise pelos autores nesse processo.

Figura 9 - Estratégias durante a leitura: perguntas de resposta textual, inferencial e interpretativa

PERGUNTAS				RESPOSTAS		
1	2	3	4			
De resposta textual Centram-se no texto, exigindo do leitor compreensão e organização frasal completa. Apesar das respostas serem extraídas do texto não são de cópia, uma vez que cabe ao aluno interagir com o texto para escrever as respostas.				1	Por que o título do texto é "Como quebrar o ciclo da dengue"?	É importante não deixar água parada, pois os ovos do mosquito precisam dela para nascer", o aluno-leitor, após ler o texto, deve perceber que, logo na primeira fase do ciclo, alerta-se para "não deixar água acumular", pois os ovos precisam da água para nascer. Além disso, a mensagem é reforçada na fase seis que apresenta o mesmo apelo "todos devem colaborar não deixando água acumular". O mesmo ocorre com as outras questões (FUZA e MENEGASSI, 2017, p. 276).
				2	Por que é importante não se deixar água parada?	
				3	Quais elementos da imagem do panfleto permitem afirmar que a dengue apresenta um ciclo?	
				4	Descreva o que acontece em cada imagem do panfleto, logo após o mosquito tornar-se adulto.	
5 De resposta inferencial Cabe ao aluno-leitor construir a resposta a partir de inferências que produz.				5	Identifique e explique qual é a cor predominante ao tratar da dengue e do ciclo do mosquito.	"Ciclo significa uma série de fatos que acontecem em uma determinada ordem". Assim, ao observar a imagem, deve perceber quais elementos, presentes no corpo do texto, permitem afirmar que está se tratando de uma sequência de fatos. Há, aqui, uma relação entre a língua verbal e não verbal do texto, exigindo do aluno um jogo de ajustes para decodificar o texto e depreender o que é necessário para sua resposta. A descrição na perspectiva da leitura centrada no texto não deve levar a simples cópia, mas promover um diálogo inicial do aluno com o texto de modo a extrair conteúdo do texto dando significado ao mesmo.
				6	O que você faz para quebrar o ciclo da dengue?	Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. A pergunta faz com que o aluno-leitor busque informações no texto e nas experiências por ele vividas e que retome conhecimentos prévios ao longo da leitura realizada. Assim, pode inferir que, no convívio social, a cor vermelha é usada em ocasiões de perigo ou de atenção, como nos semáforos. Logo, se no panfleto o título é grafado em vermelho e as imagens do mosquito (assim como as de seu ciclo) são circuladas com a mesma cor, é sinal de que deve haver atenção a algo que é perigoso.
6 7 De resposta interpretativa Também tomam o texto como referência, assim como os conhecimentos do aluno. No entanto, o resultado é uma resposta de caráter pessoal.				7	O que as autoridades vêm fazendo para combater a dengue?	
						Para evitar a dengue eu não deixo água parada. As autoridades vêm fazendo campanhas na TV, nos rádios e nas ruas para combater a dengue. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada. As respostas às questões seis e sete não se encontram no texto e são construídas a partir da elaboração pessoal do aluno-leitor, a partir dos conhecimentos advindos de sua realidade de vida (FUZA e MENEGASSI, 2017, p. 278).

Fonte: Adaptada de Fuza e Menegassi (2017).

A metodologia de trabalho centrada na concepção de leitura como interação, desenvolvida durante a estratégia de leitura, possibilita ao aluno chegar às respostas pessoais, as quais são produzidas por meio do diálogo entre as questões anteriores (de resposta textual e as inferenciais), o que permite o trabalho com ordenação e sequenciação de perguntas, cujo princípio é "[...] levar o aluno a retirar informação do texto, a pensar sobre o tema do texto e a refletir sobre esse tema em sua vida" (MENEGASSI, 2016, p. 51). Nesse sentido, o aluno tem condições de pensar sobre o que lê, associar o tema do texto com sua experiência pessoal,

bem como a capacidade de aprender a construir significados e produzir sentidos ao texto, desenvolvendo, assim, a sua autonomia, tornando-se um leitor competente. Conforme afirmamos anteriormente, tais perguntas não se restringem à etapa de leitura; dessa forma, na etapa de pós-leitura, elas também podem ocorrer, como veremos a seguir.

5.3.2.3 Pós-leitura: avaliação e produção textual

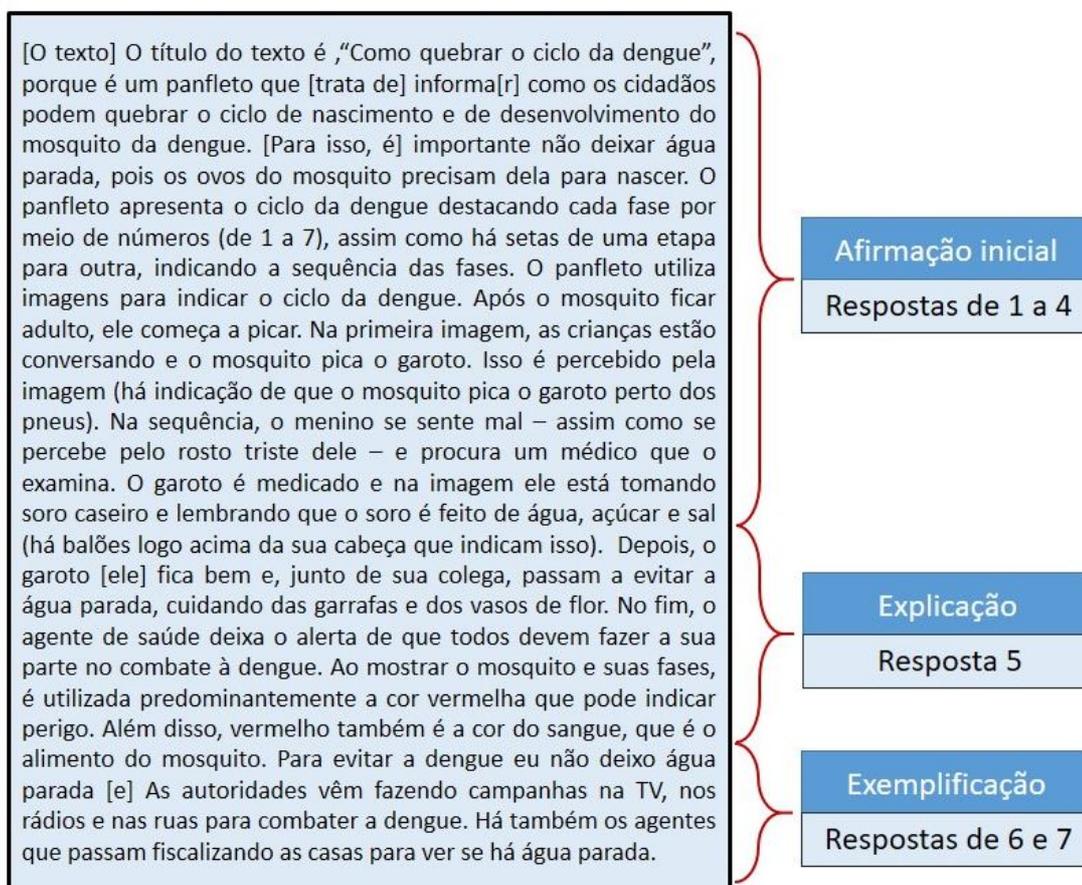
A pós-leitura do texto corresponde ao momento de identificação da(s) ideia(s) principal(ais) do texto lido com o intuito de confirmar a compreensão do leitor. Trata-se de “[...] evidenciar como decodificou, compreendeu e interpretou o texto” (FUZA; MENEGASSI, 2017, p. 279). Ao final do estudo efetivo do texto, já tendo sido realizadas as perguntas de respostas textuais, inferenciais e interpretativas, Menegassi (2010b) sugere que o aluno produza uma resposta, ou melhor, um resumo agrupando todas as informações em uma só: “Do que trata o texto?” O texto do resumo pode ser organizado por meio da estratégia de formular e responder perguntas.

Tal proposição implica reconhecer a leitura e a escrita como modalidades distintas, mas complementares, e que, combinadas, podem resultar em uma estratégia de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Certamente, o processo de estudo do texto ampliou o conhecimento do aluno sobre o assunto do texto e trouxe sentido ao que aprendeu, uma vez que as informações foram vinculadas com sua experiência pessoal, de modo a serem agregadas ou refutadas. A proposta para tal produção textual parte das respostas dadas às perguntas que foram conduzidas de forma gradativa, da compreensão à interpretação.

A estratégia de produção de texto sugerida por Fuza e Menegassi (2017) contribui para a nossa pesquisa, uma vez que consideramos que tanto o percurso das estratégias de leitura quanto as perguntas que foram ordenadas e sequenciadas ensinam o aluno a ser leitor competente e aprender a produzir textos, visto que dispõe de um repertório de ideias que foi mediado na leitura em processo implementada pelo professor.

Como veremos, na figura 10, exposta por Fuza e Menegassi (2017, p. 280), o texto se estrutura a partir da justaposição das respostas que foram refletidas e atribuídas as perguntas, as quais darão origem a uma “[...] produção textual escrita do gênero Resposta Argumentativa, um texto eminentemente escolar, porém com qualidades de desenvolvimento do leitor e do produtor de textos.”

Figura 10 – Produção textual – Resposta argumentativa



Fonte: Fuza e Menegassi (2017).

Nota-se que as ações realizadas ao produzir o texto, observadas nesse exemplo, demonstram “que o sentido estabelecido para a leitura passa pelo fluxo de consciência do aluno, materializado pelas marcações descritas” (MENEGASSI, 2016, p. 55). Segundo Fuza e Menegassi (2017), no momento da escrita, o aluno pensa sobre a escrita, organizando seu pensamento pela ordenação e sequenciação de perguntas.

Ele acrescenta informações ao texto por meio de inferências, a partir de seus conhecimentos armazenados, por exemplo, o fato de a cor vermelha indicar perigo e também representar o sangue, alimento do mosquito. Ademais, insere-se como sujeito responsivo do enunciado ao expor de que forma evita a dengue: “não deixo água parada (FUZA; MENEGASSI, 2017, p. 281).

Os autores apresentam as duas versões da resposta em comparação:

Quadro 27 – Versões da resposta-final

Primeira versão da resposta-final	Segunda versão da resposta-final
<p>O título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue” porque é um panfleto que informa como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. 2. É importante não deixar água parada, pois os ovos do mosquito precisam dela para nascer. 3. O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. 4. O panfleto utiliza imagens para indicar o ciclo da dengue. Após o mosquito ficar adulto, ele começa a picar. Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, o garoto fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. 5. Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. 6. Para evitar a dengue eu não deixo água parada. 7. As autoridades vêm fazendo campanhas para combater a dengue na TV, nos rádios e nas ruas. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.</p>	<p>[O texto] O título do texto é, “Como quebrar o ciclo da dengue”, porque é um panfleto que [trata de] informa[r] como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. [Para isso, é] importante não deixar água parada, pois os ovos do mosquito precisam dela para nascer. O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. O panfleto utiliza imagens para indicar o ciclo da dengue. Após o mosquito ficar adulto, ele começa a picar. Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, o garoto [ele] fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. Para evitar a dengue eu não deixo água parada [e] as autoridades vêm fazendo campanhas para combater a dengue na TV, nos rádios e nas ruas. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.</p>

Fonte: Fuza e Menegassi (2017).

Diante do exposto, podemos considerar que o trabalho com o texto, a partir do ensino da leitura que visa à formação de um leitor competente, pode ser realizado por meio do ensino de estratégias, desde que ao aluno seja oportunizado um espaço de participação, enquanto sujeito ativo que interage com o texto, ou seja, que faz hipóteses sobre o texto, mas que também busca verificá-las e comprová-las, que interpreta o texto, que argumenta e se sente desafiado a escrever, logo a racionalizar suas ideias, podendo acrescentar elementos de sua experiência pessoal. As perguntas de leitura propiciam benefícios cognitivos consideráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no ensino fundamental, exigindo organização frasal completa, retomando à pergunta “como uma maneira de expor o tema que conduziu ao processo de produção do texto da resposta” (MENEGASSI, 2016, p. 49). Vale averiguar que tais perguntas se constituem em estratégias a serem utilizadas no contexto escolar no momento de trabalhar a leitura. Segundo Menegassi (2005, p. 40),

a) toda leitura envolve uma produção – e não uma extração, simplesmente – de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias da leitura; b) tanto “os ditos” como “os não ditos” fazem parte do texto; assim, saber ler significa perceber a incompletude do texto e desfazer os efeitos de transparência; c) cabe ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, o que o torna um sujeito ativo – e não um sujeito passivo, tal como propõem as teorias da decodificação – uma vez que ele pode perceber a ideologia presente no texto, questioná-la, julgá-la e colocar-se contra.

Concluimos que o conhecimento das concepções de leitura pelo professor é fundamental para nortear a sua prática pedagógica, bem como “[...] saber orientar o aluno de maneira adequada na construção da leitura” (MENEGASSI, 2005, p. 40). Notamos que a abordagem de leitura com foco na interação imbrica as concepções de leitura com foco no texto e no leitor, abalizando que elas coexistem no processo de ensino da leitura como processo e que devem ser utilizadas na formação do leitor competente, tendo em vista a apropriação da linguagem escrita.

Tendo apresentado proposições teórico-metodológicas que podem auxiliar o professor na organização do ensino da linguagem escrita, retomamos a questão norteadora dessa dissertação: “quais elementos corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita evidenciada pelas avaliações externas e pelas produções textuais de alunos do ensino fundamental?”, para então, fundamentados nos referenciais da THC, nos artigos relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento e nas proposições teórico-metodológicas da área da linguística para o ensino da leitura, elencar alguns elementos que impedem um ensino que promova a aprendizagem da linguagem escrita. Dentre eles, a formação inicial e continuada carente de fundamentos teóricos tanto relacionados ao processo de desenvolvimento cognitivo da criança, quanto das concepções dos conceitos alfabetização e letramento que permeiam o processo de ensino, especialmente das series iniciais do ensino fundamental, gerando assim praticas de ensino da leitura e da escrita que pouco contribuem ao domínio e apropriação dessas habilidades; ausência do ensino da leitura no processo inicial de alfabetização bem como no decorrer do ensino fundamental.

Ao apontar esses elementos não pretendemos buscar culpados, mas tomarmos consciência de que há importantes contribuições da THC que orientam a processo de ensino e aprendizagem. No âmbito da aprendizagem da leitura e escrita, esta cumpre um papel essencial no desenvolvimento da FPS, pois o seu aprendizado depende de processos intelectuais complexos e novos, e a presença desses processos novos alteram radicalmente as características psicointelectuais da criança. Nesse sentido, a escrita deve ter um significado

para a criança, que poderá ser demonstrado ao longo do processo de alfabetização que a conduz a descoberta da sua finalidade social inicial: a de recordar. Esse é o primeiro passo para a criança dar significado à escrita. Paralelamente, é fundamental ir mostrando às crianças as imensas possibilidades que a habilidade de ler pode nos levar, a princípio, por meio da contação histórias pelo professor, a fim de que possa imaginar cenários, construir ideias, memórias, discutir, falar sobre, até o momento em que o registro das ideias possam ser feitos pela própria criança por meio da escrita. Esse processo depende de mediação intencional e sistematizada do professor que irá auxiliando na compreensão do texto lido bem como na produção textual pela criança.

No que tange ao processo de ensino destacamos a teoria de Vigotski (2009) sobre a zona de desenvolvimento potencial (ZDP), revelando que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, portanto, o ensino da leitura e da escrita deve orientar-se à frente daquilo que os alunos já dominam, pois todo aprendizado se constrói em terreno ainda não amadurecido (VIGOTSKI, 2009). Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho com o texto a partir das estratégias de leitura previamente elaboradas e sistematizadas pelo professor a partir dos diferentes focos de leitura (texto, leitor, autor) e da interação entre eles, propiciam que o aluno construa significados e sentidos do texto, fazendo-o avançar na sua capacidade de ler, compreender, interpretar e escrever. Reiteramos que o trabalho com o texto funde a leitura e a escrita, elementos permitindo ao aluno, sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, compreender os elementos constitutivos da linguagem escrita.

6. CONCLUSÃO

São alarmantes os índices que as escolas brasileiras têm apresentado nas avaliações em larga escala realizadas no país (SAEB – Prova Brasil) tanto no âmbito da leitura, como no da escrita. Esta situação pode ser comprovada pelas produções textuais dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, as quais nos mobilizaram para a realização desse estudo.

Segundo a THC, a escrita é um instrumento simbólico que propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. À medida em que o indivíduo desenvolve suas capacidades intelectuais, a partir da apropriação de conhecimentos científicos, sua postura perante o mundo pode ser alterada. O domínio da escrita permite, além do desenvolvimento das capacidades humanas, tais como o pensamento, mudança de postura pelo sujeito, podendo questionar e intervir no que está posto socialmente, seja para manter a ordem social vigente, seja para transformá-la.

Por mais que pareça contraditório, há perspectivas teóricas voltadas ao ensino da linguagem escrita que tendem a manter tal condição: a) quando admitem uma concepção de alfabetização que restringe-se ao processo de decodificação e codificação, desconsiderando o uso social da escrita; b) quando defendem o letramento considerando como letrado o sujeito que não sabe ler e escrever tecnicamente, mas que sabe articular-se nas experiências de vida, tendo como base seus conhecimentos adquiridos. Para ambas, a lógica de formação é a de um sujeito passivo que atenda as demandas sociais e perpetuem a sociedade da massificação de iletrados, sem poder de escolhas e decisões. Em contraposição, defendemos o ensino sistemático e intencional da linguagem escrita ao reconhecermos a necessidade do domínio do sistema de escrita e de sua função social para formarmos leitores e escritores.

A ênfase no ensino da linguagem escrita a partir do trabalho com textos ganhou relevância concomitantemente ao acirramento das discussões sobre o conceito de letramento, na década de 1990. Entretanto, a falta de conhecimento sobre o que designava a alfabetização e o letramento, bem como a relação de indissociabilidade que há entre esses processos gerou uma prática pedagógica que recorria ao texto apenas como pretexto para explorar o sistema de escrita. Desta forma, manteve-se a uma prática tradicional com uma nova roupagem. Ressaltamos que a proposta original de trabalho com texto, decorre de estudos realizados por pesquisadores da área linguística, cujo enfoque recai sobre o trabalho com a leitura, por meio do diálogo entre o leitor e o texto, levando em conta sua bagagem cultural para a produção de sentidos do texto.

As discussões acerca do ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental não são recentes, assim como a preocupação com a qualidade de ensino. Insatisfeitos com essa realidade procuramos, nessa pesquisa, buscar explicações para o fenômeno da não aprendizagem da linguagem escrita e respostas em forma de proposições didáticas. Por isso, nos propomos a investigar elementos que corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista a organização de proposições teórico-metodológicas.

No decorrer dessa dissertação, encontramos algumas respostas que não se encerram em si mesmas, pois reconhecemos que as questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita envolvem uma gama de fatores que extrapolam o domínio das habilidades de leitura e escrita em si. Podemos afirmar que tais fatores se referem, em uma visão de totalidade, a interesses políticos e ideológicos que direcionam a formação do sujeito para a atual sociedade, que influenciam na forma de conceber a educação, em sentido amplo, e nas definições do que significam a capacidade de ler e de escrever. Nessa ótica, estamos considerando que o contexto social mais amplo no qual estamos inseridos influencia a prática pedagógica na escolha do que ensinar, do como ensinar e do para que ensinar. Nessa perspectiva, os debates promovidos por autores brasileiros a respeito do ensino da linguagem escrita partem de conceitos elementares como alfabetização e letramento, destacando pontos de vistas diferentes segundo as concepções teóricas que os constituem.

A partir de estudos de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) verificamos que o modelo de ensino adotado por professoras alfabetizadoras no nordeste do país decorre da experiência por elas vivenciada quando foram alfabetizadas ou da referência de algum professor que consideram ter uma prática coerente de ensino. Com esta explicação não pretendemos culpabilizar o professor, mas reconhecer que a superação da precariedade de sua formação está intimamente relacionada com interesses políticos para com a educação de qualidade, muito mais voltados para as exigências de organismos internacionais, tendo implicações para a promoção de um ensino reproduzidor ou transformador.

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial e continuada dos professores representa um dos elementos que corroboram para os resultados insatisfatórios da escola brasileira. Pois, se consideramos que, de um lado, perdura o fracasso do ensino da linguagem escrita, de outro, o ensino continua reproduzindo uma perspectiva de alfabetização e letramento que não contribui para a apropriação da linguagem escrita pela criança. Outro aspecto a salientar, é que a perspectiva teórica construtivista de alfabetização, amplamente difundida no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, contribuiu para um ensino focado na escrita, secundarizando o ensino da leitura. Essa constatação é apontada por vários autores

(BARROCO; CHAVES; TULESKI, 2012; BELINTANE, 2010; BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013). Contudo, nem a revisão bibliográfica, nem os documentos e programas oficiais indicaram proposições teórico-metodológicas para o ensino sistemático e intencional da leitura. Para nós esta observação representa não apenas mais um dos elementos que corroboram a não apropriação da escrita pela criança, mas uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem dessa linguagem, constituindo-se, por isso, em indicativo da necessidade de mais pesquisas acerca desse objeto que pautam-se, além de desvendar o fenômeno estudado, também em elaborar e organizar proposições didáticas.

Em vista disso, recorreremos aos pressupostos da THC, buscando orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita. De acordo com essa teoria a escrita promove o desenvolvimento psíquico, inicialmente, por meio da percepção de sua função principal que é a de recordar, servindo, portanto, de auxílio à memória. Reconhecer essa função da escrita é essencial para compreender para que serve a escrita, e isso não depende da capacidade de já ser alfabetizado, conforme vimos nos experimentos de Luria (2012). O passo a seguir diz respeito ao entendimento das relações que constituem o sistema de escrita alfabético e ocorre em um processo pautado em relações de ensino entre professor e aluno e entre alunos e o texto escrito. Com isso, afirmamos que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre naturalmente, mas depende de um processo de ensino intencionalmente organizado.

Nessa perspectiva, a aprendizagem adquirida a partir das diversas formas de interação social, especialmente a escolar, promove o desenvolvimento. A interação social consiste em uma das premissas com a qual Vigotski (2009) criou o conceito ZDP, que, nos orienta a reconhecer o conhecimento que aluno já domina (zona de desenvolvimento efetivo) com o intuito de atuar na área em que ainda não domina mas que tem potencial para aprender, ou seja, na ZDP. Nesse sentido, a postura didática pautada na THC deve proporcionar momentos em que as interações ocorram, quer pelo diálogo e/ou pelas diferentes formas de manifestação da aprendizagem, a fim de que o professor possa identificar o nível de apropriação pelos alunos, ou seja o que dominam, para direcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento.

O ensino da linguagem escrita deve estar adiante daquilo que o aluno já domina, em direção a apropriação dos elementos que a compõem. Para tanto, não pode ser qualquer ensino, mas aquele organizado de forma sistemática e intencional, articulando teoria e prática. Assinalamos que os pressupostos teóricos assumidos sobre como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento influenciam a escolha das demais concepções envolvidas no ensino da

linguagem escrita, tais como: concepção de alfabetização, de letramento, de leitura e de escrita.

Se partimos de uma perspectiva teórica que concebe a interação social como premissa básica para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, a atuação docente não pode prescindir dessas interações. Portanto, não se deseja que o ensino seja a-participativo e apolítico, mas que sejam consideradas as interações sociais por meio do diálogo, reconhecendo os conhecimentos prévios como relevantes para a produção de sentido pelos alunos, que pode confrontá-lo ou não com os conhecimentos científicos e alterar sua forma de compreender o mundo. A interação, nessa perspectiva, não deve ser confundida como aquela em que o diálogo, as discussões e as reflexões permanecem no nível dos conhecimentos de senso comum, pois, no âmbito da educação escolar, espera-se que esta esteja ligada, principalmente, aos conhecimentos científicos, pois estes possibilitam o desenvolvimento de novas estruturas do pensamento. Dessa assertiva, depreendemos como orientação teórico-metodológica que a intervenção pedagógica cumpre a função de ensinar ao aluno aquilo que ele ainda não tem domínio do conteúdo em estudo.

Ainda sob o foco da interação, consideramos que a apropriação da escrita, cujo termo significa torná-la própria, vai além da capacidade de decodificar (leitura) e codificar (escrita), isto é, de conhecer a mecânica da escrita. É necessário compreender o significado impresso nas palavras e os sentidos que estas têm para o sujeito, também constituído de sua bagagem cultural.

Em síntese, dentre os elementos apontados nessa dissertação como aqueles que corroboram para a não apropriação da linguagem escrita pela criança dos anos iniciais do ensino fundamental, destacamos a fragilidade (e até a ausência) de orientações teórico-metodológicas para o ensino sistemático e intencional da leitura e aprofundamos estudos a fim de organizar proposições que contribuam para organização do ensino da leitura. Para tanto, tomamos os estudos de Geraldi (1984) e Menegassi e seus colaboradores (1995; 2004; 2005; 2010) como referências.

De Geraldi (1984) destacamos a concepção de leitura como um ato político, ao ressaltar as relações que se estabelecem entre o texto e seu contexto, o leitor e o texto, valorizando as contribuições advindas do conhecimento prévio do leitor. Menegassi (1995; 2004; 2005; 2010) apresenta proposições para o ensino da leitura a partir de estratégias de leitura, dentre as quais destacamos a estratégia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, com os seguintes enfoques: perguntas de respostas textuais, perguntas de inferenciais,

perguntas de respostas interpretativas e perguntas de respostas argumentativas (culminando em produções textuais).

Reconhecemos que o ensino da leitura por meio das estratégias de ordenação e sequenciação de perguntas confere ao aluno um instrumento que facilita a compreensão e interpretação do texto, promovendo o desenvolvimento das capacidades de relacionar, inferir, interpretar, argumentar, ampliação das ideias, construídas pelo aluno numa relação dialógica com o texto e com os outros sujeitos. De acordo com Menegassi (1995; 2004; 2005; 2010), o aprendizado da leitura como produção de sentidos pelo aluno resulta na melhoria da qualidade da produção textual escrita, uma vez que nela se evidenciam a compreensão que se tem do conteúdo em estudo, bem como dos elementos estruturais do texto, favorecendo o entendimento de que a principal função da linguagem escrita é a interlocução.

Da relação dialógica que se destaca nessa perspectiva de ensino da leitura, a qual confirma o valor da interação social apontado pela THC, reconhecemos que o ensino da leitura precede o da escrita, por entendermos que a leitura não se restringe ao ato de decodificação, mas essencialmente às relações que se estabelecem com o conteúdo do texto e sobre o que se pretende com ele dizer. Essa relação não requer que a criança já esteja alfabetizada, mas que consiga ouvir, falar, imaginar, portanto, a leitura é possível de ser realizada desde a mais tenra idade. Desde a educação infantil e ao longo de todo o ensino fundamental, por meio da leitura, podemos ensinar as crianças, adolescentes e jovens a interpretar, inferir, discutir, concordar, discordar, ou seja, formar um leitor competente.

Entendemos que o ensino da leitura precisa ocorrer na mesma proporção que o ensino da escrita, pois as habilidades que decorrem da ação de ler e escrever não surgem naturalmente, carecendo de ensino. Entretanto, não é qualquer ensino, mas aquele que tenha clareza da concepção de linguagem escrita que o orienta, a fim de que ações didáticas permitam ao aluno produzir sentidos e significados ao que lê e escreve. Desta forma, nos contrapomos às perspectivas mecanizadas e reprodutoras de ensino da leitura, que formam sujeitos passivos, que não avançam no processo de apropriação da linguagem escrita.

Reconhecemos os limites das proposições aqui apresentadas. Também reconhecemos a necessidade de aprofundar os estudos a respeito das contribuições teóricas apontadas por Geraldi (1984), Menegassi (1995; 2004; 2005; 2010) e Solé (1998), uma vez que as estratégias de leitura sugeridas por esses autores podem ser utilizadas no estudo do texto de qualquer disciplina, possibilitando o processo de apropriação dos conteúdos e validando a principal função da escola: formar sujeitos críticos e reflexivos por meio do acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade.

Salientamos ainda que, do mesmo modo que há limites no ensino da leitura, também o há nos demais eixos da escrita, como a oralidade e a produção textual escrita. Apesar das limitações dessa dissertação, consideramos que nossa pesquisa indica vários elementos que dificultam a apropriação da linguagem escrita pela criança dos anos iniciais do ensino fundamental, mas também aponta possibilidade de intervenções efetivas, mesmo que, no momento focalizando apenas o ensino da leitura. O que não podemos é nos acomodar com constatações de fracasso escolar e não buscar direções coerentes nas quais a prática se articule com a teoria. Defendemos uma postura política para o ensino da linguagem escrita, considerando-a um poderoso instrumento de emancipação ou de alienação na formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Eliana B. C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação v.13, n.38, maio/ago. BARBOSA, J. Conheça a história de cinco crianças que foram criadas por animais, 2008. In: <http://www.hypeness.com.br/2014/04/conheca-a-historia-de-5-criancas-que-foram-criadas-por-animais/>.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **Conceitos de Leitura.** (2005). In: SANTOS, A.R.; RITTER, C.B. (Org.). *Concepções de Linguagem e o ensino da língua portuguesa.* p. 15-42.

_____. **Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio.** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas.** São Paulo: Ática, 2006.

BARRETTO, E. S. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola,** v. 7, p. 133-143, 2013.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta; TULESKI, Silvana Calvo. **Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural.** Fractal, Rev. Psicol. [online]. 2012, vol. 24, n.1, pp.27-44.

BONAMINO, A; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.38, n.2, p.373

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. **Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO.** Revista LABOR nº16, v.1, 2016. ISSN: 19835000.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO Bárbara E. Souza. **Conversando sobre textos na alfabetização: O papel da mediação docente.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013.

_____. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** – 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, 2012 a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 11 dez 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 20 dez 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Pró letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. Guia geral, 2012. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6001-guiageral&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2017

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-6062014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017**. Brasília | DF: 3 de setembro, 2018. Fonte digital: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1511536. Acesso em 20/01/2019;

<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>. Acesso em 20/01/2019;

_____. IDEB, QEdu. Fonte Digital: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

_____. Press kit: **SAEB**, 2017. Fontes digitais: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Marcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. O que será que será? (2010) In.: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus.

CARDOSO-MARTINS, C. (2013). **Existe um Estágio Silábico no Desenvolvimento da Escrita em Português?: Evidência de Três Estudos Longitudinais**. In.: M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.), **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre - RS: PEnso.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470 Acesso em: 02/11/2017.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1984.

FERNANDES, Maria Cristina da S. G. ZEN, Rosane Toebe. **Avaliação da educação básica no Brasil: algumas críticas à lógica de mercado**. ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE-FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. Fonte digital: <https://www.ufjf.br/locus/files/2010/02/111.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1984.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, 2017

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento como negar nossa história? (2011). In.: ZACCUR, Edwiges. Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovellet.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita**: contribuições da teoria histórico-cultural. Estudos em Avaliação educacional, v. 20, p. 111 - 124, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, c 1984.

_____. Da redação à produção de textos. In.: CHIAPPINI, Ligia. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez: 2004.

_____. Alfabetização e Letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. (2011). In.: ZACCUR, Edwiges. Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovellet.

_____. **A produção de diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 25-34, ago./dez. 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, Cecília M.A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 35-51, ago./dez. 2014.

HARRIS, Theodore L. **Dicionário de alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Trad. Beatriz Viégas-Faria, - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HORTA-NETO, J. L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil:** das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, v. 42, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 2 dez.2017.

KRAMER, S.; SOUZA S. J. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas públicas.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 69-80, mai. 1991.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUSIAK, Sandra Mara. **Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita.** IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** (1982). In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. (2010). In.: COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim. **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV. A. N. [et al.] Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: _____. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59 - 76.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Cuestiones Psicologicas de la teoria de la consciência. In: Autor. _____. **Actividad, consciência, personalidade.** Habana: Editorial Pueblo y Educaion, 1983. p. 192- 249.

LIBÂNIO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, out., 2012.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

LURIA, L. S. **O desenvolvimento da escrita na criança** (2012). In.:VIGOTSKII, LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. (2008). In.: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MELO, E. P. C. B. N.; LIMA, P. G. O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 2, n. 2, p. 111-128, mai.- ago. 2016.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura:** noções básicas ao professor. Maringá – Paraná: Revista UNIMAR 17(1): 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula.** MATHESES - Rev. de Educação - v. 5, n. 1 - p.105 - 125 - jan./jun. 2004.

_____.; **Estratégias de leitura.** (2005). In: SANTOS, A.R.; RITTER, C.B. (Org.). Concepções de Linguagem e o ensino da língua portuguesa. p. 77-98.

_____. **Avaliação de leitura.** (2005). In: SANTOS, A.R.; RITTER, C.B. (Org.). Concepções de Linguagem e o ensino da língua portuguesa. p. 99-120.

_____. **Inferências e produção de sentidos na leitura.** (2010). In.: MENEGASSI, R. J. (Org.). Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2010.

_____. **Perguntas de Leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (Org.). Leitura e ensino. Maringá-PR: Eduem, 2010b, p. 167-189.

. _____. **Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura.** In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (Org.). Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete **Plano Decenal de Educação para Todos.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 18 de mar. 2018

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004

_____. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Os filhos do analfabetismo:** proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. (Org.) **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino da língua e literatura no Brasil. (2014). In.: SILVA, Lilian Lopes Martin; FERREIRA; Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo.

OLIVEIRA, C. M.; MOURA, K. L.; SILVA, I. M. S. **Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990.** Rev. Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2010. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/950>. Acesso em 21/11/13

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.** 2010. 284 f. Tese (doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2010.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. IN: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural.** Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-83.

SARGIANI, Renan de Almeida; ALBUQUERQUE, Ana. **Análise das estratégias de escrita de crianças pré-escolares em português do Brasil.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 3, set./dez. de 2016: 591-600.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização de ensino: contribuições da teoria da atividade.** Araraquara: JM Editora, 2004. Versão utilizada: GT: Educação Fundamental/n13. Agência Financiadora: CAPES, p. 1- 12. Disponível em: www.google.com/martasuelidefariasforni.rtf

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação.** In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. In: Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso em 20 nov 2017. Fonte digital: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo, Contexto, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de lectura. GRAO: 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIERA, Vanize A parecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O papel da educação escolar no Relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. s/d. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/Educacao_Escolar_Marta_Sforni.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2018

VIGOTSKII, L. S, LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**; tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 103 - 147.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. (ISSN 1518-3483).

ZACCUR, Edwiges; SAMPAIO, Carmem Sanches; PEREZ, Carmem Lucia Vidal [orgs. da série]. **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZHINKIN, N. I. Sobre transições de código no discurso interno. Fonte digital: <http://www.philologoz.ru/zhinkin/transcode.html>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

ANEXO

MUITO POUCO, PARA TANTOS

Enquanto no Brasil se discute a causa da inflação galopante procurando-se academicamente estabelecer se ela é de demanda de oferta ou – hipótese menos verossímil – de origem psicológica, esquece-se algo que está naturalmente na raiz desse processo devorador de nações. Referimo-nos à produtividade da economia brasileira, extremamente baixa, diríamos até escandalosamente baixa para um país em vias de desenvolvimento e que deveria dedicar-se com maior determinação a produzir riqueza.

Para demonstrar que no Brasil se produz muitíssimo menos do que se poderia produzir, basta recorrer a alguns números extremamente simples, numa conta elementar seguindo um raciocínio lógico.

Vejam: o ano tem 365 dias: desses, 52 são domingos e outros 52, sábados (saliente-se que uma boa parte dos brasileiros não trabalham aos sábados, e quando o faz, geralmente trabalha apenas meio dia). Contando os feriados e os dias engolidos nos fins de semana, prensados entre um feriado e um sábado temos aí, por baixo, cerca de 12 dias, nos quais a média do brasileiro que trabalha não comparece ao serviço, a isso acrescenta-se uma média de 10 dias nos quais qualquer cidadão, mesmo de boa saúde (o que não é o caso para mais da metade da população do País) falta o serviço por motivo de doença. Temos portanto um total de 126 dias nos quais normalmente não se trabalha e portanto nada se produz. Somemos agora esses 126 dias aos 30 dias de férias que são concedidas, pela legislação aos trabalhadores. São 156 dias. Basta agora subtrair esses 156 dias dos 365 dias do ano e teremos 209 dias. O brasileiro trabalha, portanto, de um total de 365 dias apenas 209 dias em média, o que quer dizer que, de um ano todo, menos de dois terços dos dias são dedicados à produção, o que corresponde a um dia de folga para pouco mais de um dia de trabalho.

Mas as coisas não ficam nesse pe. Estão registrados como população produtiva, em todo território nacional, cerca de 38 milhões de brasileiros. Como nossa população deve andar por volta dos 118 milhões de habitantes, temos que pouco mais de 30 por cento dos brasileiros trabalham. O que significa que pouco mais de um terço dos brasileiros trabalham pouco mais de 200 dias para alimentar, vestir e equipar, durante 365 dias 118 milhões de patrícios. Vale dizer: de cada três brasileiros apenas um trabalha um dia e pouco a cada dia de folga.

Duzentos e nove dias são o equivalente a praticamente sete meses. Mas o trabalhador, para trabalhar sete meses, ganha entretanto o equivalente a 13 salários pois recebe os 12 meses do ano e mais o 13º salário. Temos então que pouco mais de um terço da população trabalha cerca de sete meses mas recebe o equivalente a 13 meses. Se acrescentarmos ao custo da produção cerca de 33 por cento de encargos sociais diretos que as empresas são por lei obrigadas a pagar por empregado, temos que apontar a importância correspondente ao salário de 13 meses, pouco mais de um terço desse valor. Ou seja, sete meses de trabalho de um brasileiro custam para a economia o equivalente a cerca de 17 salários mensais.

Vai daí que: 1 – a produtividade específica do trabalhador brasileiro é gritantemente baixa: a) em relação ao número de horas ociosas; b) em relação ao número de pessoas que estão permanentemente ociosas para cada trabalhador; e 2 – o produto desse brasileiro é bruta e sobre-carregado de encargos por força da relação 7 por 13 mais 33%, ou seja, 7 por 17 meses.

É evidente que a inflação não é causada somente por essa espantosa realidade que constitui a convivência de um país em desenvolvimento cuja população não tem poder de compra e uma escassa e errática produtividade, cujas anomalias e distorções tomam cada produto excessivamente onerado.

Não se trata de dizer que cabe culpa ao trabalhador brasileiro. Esse tipo de conclusão seria simples demais para merecer guarida de quem quer que seja. Trata-se de incluir, entre os

diversos fatores causadores da inflação brasileira, essa anomalia estrutural, profundamente grave para continuar ignorada pelo debate nacional.

Não há como minimizar, no diagnóstico da inflação, os efeitos predatórios dessa constatação elementar, que consiste no registro de que cada brasileiro trabalha no lugar de três durante um dia e pouco mais de para cada dia de folga, impondo à economia um custo de 17 salários mensais para sete meses de trabalho.

O resultado é sinistro; embora mal remunerada, mal ocupada e mal preparada, a mão-de-obra assume um peso excessivo na composição da economia brasileira. As rendas do trabalho perfazem 60 a 70% da formação bruta da renda nacional, contra menos de 40% na média dos países da Europa Ocidental.

O debate nacional em torno da inflação, ainda que a nível acadêmico, não pode continuar desprezando aspecto de tamanha magnitude. Assim como as políticas adotadas para o controle da inflação não devem ignorar a necessidade de deflagar no Brasil aquela que nos parece ser a batalha decisiva: a da produtividade maior da terra, do capital e do trabalho.

Fonte: Geraldi (1984, p. 90)