

Os desafios do trabalho pedagógico na construção da escrita

Denise Puglia Eraclide

Pedagoga. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual

*Faculdade de Presidente Prudente (Fapepe), Presidente Prudente/SP
denisepuglia@hotmail.com*

RESUMO

A presente pesquisa é intitulada “Os desafios do trabalho pedagógico na construção da escrita”, pois a escola é uma instituição educacional que objetiva a formação integral do educando. Para tanto, ela necessita garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está ligado, entre outros fatores, à metodologia adotada pelo professor e ao empenho do aluno. Nota-se, porém, que o professor tem encontrado dificuldades em diagnosticar e interferir para que o aprendizado dos alunos em processo de alfabetização seja significativo e o avanço dos mesmos se efetive. Portanto, pretendeu-se analisar, refletir e compreender o processo de construção da escrita, através do estudo da psicogênese, verificando quais as concepções sobre alfabetização que marcaram os métodos de ensino ao longo da história no Brasil, observando o panorama atual da escola pública, abordando sobre os grandes desafios que ela enfrenta, para assim, podermos elencar os desafios encontrados com maior frequência no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Este estudo foi conduzido através de pesquisa qualitativa, pois é um campo que envolve as ciências humanas-sociais e diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Deferimos que a alfabetização deve acontecer em um espaço dinâmico, enfatizados na interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-ambiente, favorecendo a aprendizagem, considerando-se o contexto social onde esta aquisição ocorre e a necessidade do letramento, ou seja, da “leitura de mundo”.

Palavras-chave: Psicogênese. Alfabetização. Desafios Contemporâneos.

The work of educational challenges in writing construction

ABSTRACT

This research is entitled "The challenges of the pedagogical work in writing construction" because the school is an educational institution that aims at the integral formation of the student. Therefore, it needs to ensure the development of teaching practices that enable learning, as the teaching-learning process is linked, among other factors, the methodology used by the teacher and the commitment of the student. It's noted, however, that the teacher has found it difficult to diagnose and intervene so that student learning in literacy process be significant and advance the same becomes effective. Therefore, we sought to analyze, reflect and understand the writing process of building, through the study of psychogenesis, checking which conceptions of literacy that marked the teaching methods throughout history in Brazil, observing the current situation of public schools, addressing the major challenges it faces, thus, we can list the challenges encountered most frequently during the teaching-learning process. This study was conducted through qualitative research, it is a field that involves the human and social sciences and various research methods for the study of a phenomenon located in the place where it occurs, looking both to make sense of this phenomenon as interpret the meanings people give them. We affirm that literacy should happen in a dynamic space, emphasized the interaction student-student, student-teacher and student-environment, facilitating learning, considering the social context in which the acquisition occurs and the need for literacy, that is, "reading the world."

Keywords: Psychogenesis. Literacy. Contemporary Challenges.

1 Introdução

No Brasil, a educação desde o século XIX, ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola tornou-se um lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, pautado necessariamente na instauração de uma nova ordem política e social, assumindo assim um importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado, como principal propulsora do "esclarecimento das massas iletradas".

Desta maneira, leitura e escrita tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

No entanto, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, pois observamos hoje o “fracasso escolar na alfabetização” que vem se impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Nota-se, porém, que o professor tem encontrado dificuldades em diagnosticar e interferir para que o aprendizado dos alunos em processo de alfabetização seja significativo e o avanço dos mesmos se efetive. Entretanto, a escola necessita garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado, facilitado pela metodologia adotada pelo professor e empenho do aluno.

Diante do exposto, com a escolha dessa temática, pretendemos analisar, refletir e compreender o processo de construção da escrita, através do estudo da psicogênese, onde enfatizamos as concepções sobre alfabetização que marcaram os métodos de ensino ao longo da história no Brasil, abordando os grandes desafios que ela enfrenta no processo ensino-aprendizagem e, também, as estratégias de intervenção pedagógica que visam melhorar a alfabetização e o letramento.

Este estudo foi conduzido através de pesquisa qualitativa, em que o principal objetivo foi verificar se a teoria discutida até aqui está sendo aplicada na prática contemporânea, utilizando como fonte livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre o assunto, como também sites e revista especializados. Portanto, descrevemos a evolução dos métodos de ensino, o processo de construção da escrita e alguns desafios que julgamos ser relevantes para o trabalho pedagógico, elencando estratégias de ação pedagógica.

2 A trajetória da Alfabetização no Brasil

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita, na fase inicial de escolarização de crianças, se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo, com novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Transcorrendo mais de cem anos desde a implantação, podemos observar hoje o “fracasso escolar na alfabetização” que vem impondo-se como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Para a efetivação dessa prática de alfabetização, é necessário despertar no educando o espírito crítico para o exercício da cidadania. Houve um tempo em que alfabetizar era apenas passar os rudimentos da língua para outra pessoa. Vemos que hoje não é mais assim, pois o indivíduo que possui domínio do código e apenas realiza a tarefa de codificar/decodificar, já não é considerado como sendo alfabetizado.

[Soares \(2003, p. 80\)](#) define alfabetização como sendo,

[...] o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas [...] Em síntese, alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código 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 arte e a ciência da escrita.

Temos que a história da alfabetização resultou da necessidade de tornar mais eficiente e interessante a aprendizagem da leitura.

Segundo [Marrou \(1969, p. 27\)](#),

[...] o ensino da leitura, na antiguidade começava pela aprendizagem das vinte e quatro letras do alfabeto, de cor, não como se faz hoje, dando-lhes o valor fonético ou fonológico (a, bê, cê, ...), mas dizendo seus nomes (alfa, beta, gama, ...) e sem a visualização de suas formas, primeiro na ordem, depois no sentido contrário. A seguir, apresentavam-se às crianças as letras maiúsculas, dispostas em colunas, e elas as recitavam, contando da mesma maneira aprendiam-se as letras minúsculas.

A educação tem ocupado lugar de destaque no Brasil desde o século XIX. Por quase um século, a ênfase era dada aos métodos de ensino da leitura e da escrita, havendo disputas entre os defensores dos métodos que julgavam ser revolucionário. Nessa perspectiva, [Mortatti \(2000, p. 23\)](#) afirma que,

[...] em síntese, a tensão entre modernos e antigos aprendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando a ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita.

Sabemos que um longo caminho foi traçado pela escola e, nessa trajetória, a cartilha foi considerada um instrumento privilegiado na concretização dos métodos de ensino e suas adaptações decorriam da concepção teórica adotada na época de sua publicação.

Mortatti (2000) nos coloca que, no início da alfabetização, por volta de 1875, apresentava-se as letras para os alunos, seus respectivos nomes e sons, posteriormente eram estudadas as famílias silábicas, obedecendo sempre uma ordem crescente de dificuldade. Reunidas as letras em sílabas, ensinava-se a ler palavras formadas por essas letras e sílabas e, por fim eram apresentadas frases isoladas. A escrita se limitava à caligrafia e ortografia, à cópia, aos ditados e à formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras, que eram manuscritas.

Considerando ainda Mortatti (2000), em meados de 1880, inicia-se o “método João de Deus”, que se baseava nos princípios modernos linguísticos da época, onde se consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Em 1892 inicia-se no Brasil o método analítico, que se baseava em moldes norte-americanos, onde o ensino deveria partir do “todo” para posteriormente analisar as partes que o constituem. A partir de então, foram criadas cartilhas que seguiam a marcha analítica, baseada no processo de palavração e sentencição. Diante desse novo método, o ensino da leitura passou a ser analisado com ênfase na ordem didática que se subordinaria às questões de ordem psicológicas, ou seja, “como ensinar” e “a quem ensinar”,

tendo em vista as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança (MORTATTI, 2000).

As divergências entre os favoráveis ao método sintético e os favoráveis ao método analítico perduraram por muito tempo, mas foi perdendo a intensidade na medida em que se passava a dar relativa importância aos métodos para o ensino de leitura e da escrita. Isso começou a acontecer a partir do surgimento de novas ideias sobre as bases psicológicas da alfabetização, as quais analisavam e procuravam identificar se as crianças já tinham maturidade suficiente para aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2000).

2.1 O Construtivismo e suas contribuições

A partir daí as novas urgências políticas e sociais fizeram surgir questionamentos acerca dos métodos tradicionais de ensino e propostas de mudança na educação. Surge então, no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultado das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, juntamente com seus colaboradores, sobre a psicogênese da língua escrita. Nesse momento, ocorre a reformulação dos métodos da alfabetização, decorrente da ênfase em “quem aprende” e “como aprende” a língua escrita.

As pesquisas de [Ferreiro e Teberosky \(1999\)](#) sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e da superação das dificuldades desta aprendizagem.

Para [Ferreiro, \(2001, p. 9\)](#),

[...] tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Para [Zilberman \(1985, p. 27\)](#), "a criança é vista como um ser em formação cujo potencial deve se desenvolver a formação em liberdade, orientando no sentido de alcance de total plenitude em sua realização". Ainda para Zilberman (1985), se considerarmos a criança como um futuro cidadão, capaz de pensar por si só, nós educadores, teremos de lhe dar condições de ser autônoma, levando-a a resolver seus problemas e evitando dar-lhe as respostas. Assim, a criança deve ter liberdade para interagir com seus colegas e com seu professor, trocando pontos de vistas, confrontando opiniões, tomando decisões próprias e deve ter autonomia para interagir com o objeto de seu conhecimento.

[Moll \(1996, p. 85\)](#), afirma que

[...] o conhecimento humano é construído nas relações do sujeito com a realidade. Esse processo é constituído pelas interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, portanto entre o homem e o mundo. A ultrapassagem de um nível de compreensão é sempre caracterizada pela construção de novas estruturas, de novos esquemas de compreensão que antes não existiam no sujeito. Não se privilegia nem o sujeito, nem o objeto, mas as trocas que os dois estabelecem entre si reestruturando-se mutuamente.

Embasados na referida autora, afirmamos que é possível aprender a ler e escrever com as tradicionais cartilhas que usam o método da silabação. Entretanto, atualmente, percebe-se que tal procedimento leva à mera codificação (representação escrita de fonemas e grafemas) e decodificação (representação oral de grafemas em fonemas), reduzindo a alfabetização a uma esfera mecânica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ([BRASIL, 1997a, p. 20](#)) trazem que

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A Psicogênese da língua escrita contribuiu de forma intensa na história da alfabetização, como se houvesse a alfabetização antes e depois das

descobertas dessa teoria. Isso porque se trata de uma investigação nunca feita antes sobre o processo de aquisição da escrita. Não se constitui como um novo método de alfabetização, mas sim uma forma de compreender como é que o aluno aprende, dentro de uma perspectiva piagetiana, considerando que o conhecimento é adquirido através da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 296),

[...] foi graças à teoria de Piaget que pudemos tentar uma aproximação diferente a um tema que mereceu uma literatura por demais abundante [...] foi graças a essa teoria que pudemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos.

Percebe-se, analisando o contexto histórico da evolução dos métodos no Brasil, que um longo caminho foi percorrido na busca de melhores condições para que o aluno seja alfabetizado. Ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores, uma vez que a atual realidade social colocou novas demandas e necessidades, tornando ultrapassados os métodos e conteúdos tradicionais que acabam dificultando o processo de aprendizagem da linguagem. Sendo assim, o próximo capítulo dedica-se a analisar o processo de construção da escrita tendo em vista os estudos elaborados por Emília Ferreiro.

3 O processo de construção da escrita

Quando a criança chega à escola, traz consigo uma série de experiências, uma bagagem cultural própria e por isso, não será na escola que formará pela primeira vez sua opinião sobre a linguagem escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26),

[...] o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através

de suas próprias ações sobre o objeto do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo.

As crianças observam que existem mensagens escritas por toda parte que a cerca, portanto ela já possui algum conceito sobre o mundo da alfabetização. Desse modo, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 280),

[...] nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre. Aos 06 anos, as crianças “sabem” muitas coisas sobre a escrita e resolvem sozinhas numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita.

Os alfabetizados vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas. Inevitavelmente, eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade de funcionamento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ([BRASIL, 1997b, p. 39](#)) destacam que

[...] os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influências educativas que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho.

Desde cedo a criança começa a formular hipóteses sobre o mundo letrado, porém, a aprendizagem da leitura e escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) chamam essas hipóteses construídas pelas crianças de níveis da psicogênese. Os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. E, segundo as autoras, eles são: o nível pré-silábico; o nível silábico, o nível silábico-alfabético e o nível alfabético.

No nível pré-silábico, a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita, demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas

diferentes, podendo usar letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a didática desse nível se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e de atos de leitura e escrita. O aluno toma contato com todas as letras, com todos os tipos de textos e com qualquer palavra, desde que seja significativa para ele e para o grupo.

No nível silábico, à medida que vai escrevendo, ela mesma vai percebendo que sua hipótese não é completa, pois não permite a decodificação. É impossível ler o que a criança escreve neste nível, sendo que nem ela própria consegue ler o que escreveu. A criança que evolui no nível silábico vai descobrindo que, a leitura do que se escreve não é possível porque faltam elementos discriminatórios nas sílabas. O aluno precisa descobrir as letras que faltam a seu tempo, pois só assim poderá perceber a incompletude de sua hipótese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No nível silábico-alfabético, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além das sílabas, dado o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de representação que o meio lhe propõe. O confronto entre grafia correta de palavras e o tipo de escrita silábica produzida pela criança é fonte de reflexão e ajuda na passagem para o nível silábico-alfabético, porque a criança percebe a necessidade de colocar mais letras do que as põe no nível silábico e em alguns momentos escrevem representando os elementos sonoros que compõem a sílaba e em outros, não. Escrevem ora controlando pela segmentação silábica da palavra, ora pela alfabética. É muito importante para a criança que avança para o nível conceitual silábico-alfabético conhecer a grafia adequada de algumas palavras através da autoridade do contexto cultural que a cerca (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No nível alfabético a criança entende que a identificação do som não é garantia da identificação da letra. A partir de então, já sabe escrever, mas ainda defronta com a dificuldade ortográfica. Ao chegar a esse nível, a criança já ultrapassou a “barreira do código”, compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e revela, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 15),

[...] aqui a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito.

Isso quer dizer que, a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá problemas na escrita no sentido estrito. Nesse nível, as crianças escrevem controlando a produção pela correspondência letra/som, mesmo que a escrita não esteja ortograficamente correta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na alfabetização, principalmente na construção da escrita, o aluno cria várias hipóteses de grafia até chegar a construir a escrita.

Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, é fundamental, pôr em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. Nesse processo da construção da escrita, ocorre pelo aluno inúmeras vezes o erro, que de acordo com Piaget pode ser um erro construtivo ou não (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.34).

O professor, utilizando a psicogênese da leitura e da escrita, vai ser um intermediador entre o aluno e o que está estudando. Ele precisa ajudar o aluno em suas hipóteses a desvendar suas ideias, mas precisa saber até onde pode ir, para não concretizar a hipótese para o aluno.

[Cagliari \(1999, p. 56\)](#) considera que,

[...] a verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo da tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar a sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber.

Portanto, os professores precisam se conscientizar de que a alfabetização é um processo de construção do aluno, que a criança, a partir de suas hipóteses, vai construindo sua aprendizagem, que o aluno, interagindo com o meio, vai se tornando mais crítico e autônomo. A alfabetização é, neste sentido, apropriação de um objeto conceitual.

4 A alfabetização e os desafios do trabalho pedagógico

O cenário que vem se apresentando atualmente indica que nunca foi tão significativo saber como selecionar informações, interpretá-las de acordo com seus contextos e transformá-las em conhecimento, conceituando um processo em que a aprendizagem é uma necessidade contínua, sem a qual, corre-se o risco de uma não participação efetiva na sociedade.

O desenvolvimento da competência leitora, então, é a condição necessária tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a participação social, sendo que “a conquista de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” ([GERALDI, 1997, p. 59](#)) e “admite-se que lê-se para entender o mundo, para viver melhor” ([Lajolo, 1988, p. 53](#)).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com [Trevisan \(2000, p. 19\)](#),

[...] no contexto escolar, de modo geral, a leitura ainda é entendida como uma simples compreensão do sentido literal das palavras, ou seja, do sentido contido no dicionário e atribuído aos signos no texto. E como toda palavra é referência lingüística ao mundo, o educador acaba se contentando com a leitura da mensagem literal do texto e com os efeitos empíricos desta mensagem.

Entretanto, não se pode restringir o ato de leitura apenas ao movimento único de decifração da mensagem do texto, pois ele é mais que isso, sendo um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem.

Considerando, ainda, Trevisan (2000), enfatizamos que a leitura é um processo dialógico, onde o leitor vai concordar ou discordar do texto, identificando o que foi lido pelo autor e a época em que o este texto foi escrito. O leitor se torna competente à medida que desconstrói o texto, sendo capaz de analisá-lo, ou seja, o bom leitor é aquele que percebe tudo o que o autor escreveu em suas entrelinhas.

De fato, a leitura, que é um testemunho oral da palavra escrita de diversos idiomas, com a invenção da imprensa, tornou-se uma atividade extremamente importante para o homem civilizado, atendendo múltiplas finalidades. Assim, podemos então vincular o conceito de leitura ao processo de letramento, numa compreensão mais ampla do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e principalmente da prática social destas habilidades. Deste modo, a leitura nos insere em um mundo mais vasto, de conhecimentos e significados, nos habilitando inclusive a decifrá-lo.

Nesse processo, entende-se a leitura como uma compreensão no qual se constroem significados. Assim, tanto o texto quanto o leitor são importantes, uma vez que, para ler, o leitor não lança mão apenas de suas habilidades de decodificação, mas aporta ao texto suas previsões sobre ele, seus conhecimentos prévios e seus objetivos. Com base no material textual e em sua bagagem, o leitor se envolve em um processo de verificação de previsões, faz reajustes e, assim, vai construindo sentidos possíveis para o que lê.

Vemos muitas vezes que o texto costuma virar pretexto, pois se torna um instrumento intermediário para facilitar outras aprendizagens, principalmente gramática e ortografia. É nesse sentido que Lajolo (1988, p.53) nos coloca que

[...] a presença do texto no contexto escolar é artificial, a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada, mais ainda, visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser mais a mais pertinente, útil, adequada e agradável.

É por isso que o professor deve assumir com seus alunos uma perspectiva que viole menos o texto, para que seja possível o respeito à natureza específica de texto que leve a constituir o ponto de encontro entre o autor e o leitor. Esta posição do professor levará à construção de um leitor maduro, que a cada nova leitura seja capaz de deslocar ou alterar os significados de tudo o que já leu, tornando mais profunda a compreensão dos livros em sua vida.

O educador, especialmente o que lida com leitores principiantes, deve priorizar a leitura silenciosa, pois, como foi demonstrado em estudos sobre a leitura, o aluno das séries iniciais, ao ter de se preocupar com a pronúncia, o ritmo e a entonação, dificilmente será capaz de aprender, ao mesmo tempo, o significado do texto.

Ainda de acordo com Lajolo (1988, p. 62):

[...] É a propósito da leitura que a importância do texto se manifesta em toda a sua plenitude. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. Há o texto dos alunos, o nosso de professor e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros. É a partir do texto que cada um, a cada momento, vive a grande aventura.

Quando o professor realiza um trabalho envolvendo a literatura em sala de aula, é necessário que leve em consideração as expectativas dos estudantes, atentando aos interesses dos mesmos. Esse interesse se torna de grande importância, pois desperta a vontade dos estudantes em sempre buscar novas informações e os propuliona a sempre lerem mais.

Segundo [Bordini e Aguiar \(1993, p. 19\)](#),

[...] o interesse pela leitura é uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda da necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo.

Além disso, após a leitura de cada texto se faz necessário que o professor releia algum parágrafo ou fragmento que represente a parte mais importante, interessante e/ou surpreendente da história. Na qualidade de leitor, o professor deve opinar sobre o que leu, trocar ideias e/ou informações com os alunos e comparar seu próprio ponto de vista com os deles, pois a tarefa do professor é basicamente levar os alunos a compreender sem dar-lhes respostas prontas e acabadas. Ele deve auxiliá-los a inferir e a descobrir os significados das palavras dentro de cada contexto específico, principalmente nos pontos em que a dificuldade impede-lhes a construção de sentido.

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído [...] O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação de aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. Não basta, no entanto, que sejam planejadas, propostas e dirigidas para constituírem automaticamente boas situações de aprendizagem para os alunos. Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios ([WEISZ; SANCHEZ, 2001, p. 65](#)).

Desta forma, a intervenção do educador precisa ser consciente e sistematizada, primando pelo respeito às diferenças e diversidades. Pode ser vista como uma busca, um desafio, que deve se materializar na ação-reflexão-ação na vida da escola e na vida do professor, de seus alunos e colaboradores. Diante disso, o capítulo que segue tem por finalidade elencar algumas estratégias de atuação docente, tendo em vista a alfabetização e o letramento.

Para que a alfabetização seja efetivada, a criança deve construir seu conhecimento, estabelecendo hipóteses, errando, acertando, corrigindo – tudo isto – dentro de um processo de assimilação do conhecimento. No início, o resultado desse processo são construções originais e próprias da criança que não fazem sentido para os adultos, mas continuam sendo o meio mais viável de expressão e construção do conhecimento.

Cada aluno possui um ritmo próprio de evolução e este depende das relações sociais estabelecidas. Quando o meio apresenta palavras por todos os lados e a criança entra em contato com esse meio, elabora suas próprias hipóteses, deixando claro que foi ela mesma quem percebeu que isso seria possível.

O construtivismo trouxe importantes esclarecimentos a respeito do caminho trilhado pela criança até que se torne alfabética, das fases pelas quais ela passa para chegar ao reconhecimento de que as palavras que escreve representam registros de sons. Mas, após atingir a base alfabética da escrita, é preciso iniciar o processo de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita, com suas regras, ortografias, que para a criança não possuem qualquer tipo de significado. E esse processo é realizado junto com o letramento, através de textos que tenham algum significado para os alunos (FERREIRO, 2001).

O desafio que se coloca para o ensino da linguagem escrita é o de se conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das novas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 2001, p. 24).

A escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de texto, explicitando os variados usos e funções que lhe são inerentes numa sociedade letrada.

Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre o processo de alfabetização, observa-se ainda uma prática escolar distanciada da funcionalidade da escrita em seu contexto social, limitando-se a usos mecânicos e descontextualizados. De acordo com [Vygotsky \(1998, p.139\)](#),

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem como tal.

Assim, o que se pode entender é que a alfabetização transcende a mecânica do ler e escrever, constituindo-se enquanto um processo histórico-social, envolvendo a natureza da língua e as práticas culturais de seus usos. Tal processo envolve também o conceito de letramento, que como explicitado anteriormente, ocorre paralelamente ao processo de alfabetização.

O ideal para que o processo de alfabetização e letramento realmente se efetivasse, seria a disponibilização de materiais para leitura, com valores acessíveis e de um maior número de bibliotecas, pois não basta aprender a ler e escrever, é preciso estar inserido em ambientes que apresentem condições favoráveis ao letramento, em que as práticas de leitura e escrita sejam vistas como necessidade, e mais do que isso, como uma forma de lazer e distração.

As ações pedagógicas que podem ser consideradas produtivas são aquelas adequadas ao favorecimento do processo de alfabetização e letramento e envolvem a escolha adequada de textos e atividades de leitura e escrita, com a finalidade de formar leitores e escritores competentes.

Considerando que a leitura é uma interação em que o autor e leitor constroem os sentidos de um texto, vemos também que a experiência sociocultural determina as diferentes leituras de cada leitor. Assim, muitas vezes, as respostas às questões propostas pelo professor dependerão do sentido que o aluno construiu em sua interação com o texto. No entanto, é preciso estar atento para o fato de que o próprio texto coloca limites à interpretação que devem ser reconhecidos e respeitados pelos alunos. Assim, quando ocorrem diferentes respostas a uma mesma questão, é importante que

o professor promova um debate, incentivando a participação de todos, pois o confronto de ideias aprofunda a reflexão e amplia a capacidade individual de leitura.

Como facilitador da aprendizagem, o professor deve criar na sala de aula um clima favorável à produção de ideias, compartilhar com os alunos os problemas e as possíveis soluções, tomar nota de textos que estejam sendo compostos oralmente por ele, colocar-se como leitor desses textos, dando sugestões de como melhorá-los, propor novos desafios, fornecendo aos alunos todas as informações necessárias a fim de promover novos avanços, propiciando-lhes uma crescente autonomia como produtores de textos. Além disso, deve incluir momentos de apreciação das realizações estéticas da literatura, buscando desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito à opinião dos outros. Isso, de certa forma, motiva o convívio social, o que é reforçado pelas propostas de trabalhos em grupo.

De fato, vejo que a educação será sempre um processo de questionamento. Temos consciência de que nunca chegaremos a uma plenitude, mas o mais importante nesse momento é a nova concepção de língua que começa a delinear-se. Língua, agora, não é mais instrumento de comunicação, mas, principalmente, enunciação, discurso, que estabelece relações de intercomunicação. Os processos de leitura e escrita passam, portanto, a ser resultado de interação autor-texto-leitor. De acordo com a nova concepção, altera-se o papel desempenhado pelo aluno, que passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, através de um processo contínuo de interação com outros receptores e com a própria língua, que funciona como código.

5 A pesquisa: materiais e métodos

Quando falamos sobre metodologia de uma pesquisa retemo-nos ao processo pelo qual o pesquisador construiu o conhecimento, munido dos instrumentos e técnicas de pesquisa. Ao apresentá-la, buscamos demonstrar o caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade.

Segundo [Chizzotti \(2006\)](#) a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações

causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados. Este processo caracteriza-se como sendo pesquisa, onde esta reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar análises e fazer novas descobertas em favor da vida.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo que envolve as ciências humanas-sociais e diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Com esta pesquisa, pretendeu-se analisar, refletir e compreender o processo de construção da escrita. Sendo assim, o estudo bibliográfico subsidiou e favoreceu todo o caminho da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1982) apud [Ludke e André \(1986, p. 11\)](#), em relação à pesquisa qualitativa, nos afirma que,

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Como apoio para a análise metodológica, fizemos o uso dos referenciais teóricos relacionados com a temática. Estes referenciais serviram não só para compreender os aspectos relativos à alfabetização na atualidade, como também para análise das opiniões implícitas ou explícitas nas afirmativas dos autores estudados.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para contribuir com nossa análise sobre a atual realidade, utilizamos também a observação, que ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional.

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Usada como principal método de investigação, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

6 Considerações finais

Ao analisar o contexto histórico da educação no Brasil, percebe-se que um longo caminho tem sido percorrido, tendo como objetivo principal o sucesso dos educandos. Para tanto, muitos métodos foram criados, sendo norteados por determinadas visões de mundo, de homem e de educação da época em vigência.

Atualmente, a educação e, principalmente a alfabetização, têm sido vistas sobre uma nova ótica, na qual a ênfase deixa de recair sobre o professor e passa a direcionar-se ao aluno, suas construções psíquicas e seu modo de perceber a realidade.

Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre o processo de construção da escrita, ou seja, como o aluno aprende, uma vez que a criança deve construir seu conhecimento estabelecendo hipóteses, errando, acertando, corrigindo, dentro de uma proposta interacionista de aprendizagem.

Para que o sucesso escolar se efetive, não basta o envolvimento apenas dos profissionais ligados à educação, mas também da família, através da participação na vida escolar do aluno e, principalmente, do poder público, por meio de investimentos na educação.

O educador necessita ter subsídios que o auxiliem a intervir nesse processo de construção da escrita, auxiliando e estimulando o aluno a se alfabetizar, considerando que cada aluno possui um ritmo próprio de evolução,

compreendendo que o ambiente alfabetizador é essencial na efetivação da aprendizagem.

É indispensável ao docente ter conhecimento da psicogênese da língua escrita, para que possa compreender como o educando lança hipóteses no processo de alfabetização. Também é preciso que haja um empenho deste educador em mediar o processo de construção da escrita, oferecendo o “remédio certo na hora certa”, ou seja, proporcionar situações de aprendizagem que levem o aluno a questionar as hipóteses anteriormente lançadas por ele, a fim de que avance na construção da escrita.

Muitos erros foram cometidos ao longo dos tempos, pois cada método adotado extinguiu o anterior, uma vez que o considerava ultrapassado e ineficaz. Também percebemos que se pecava pelo exagero na defesa deste ou daquele método.

Neste sentido, objetivo principal do processo de alfabetização é favorecer o avanço dos alunos na aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, se torna necessário ao professor alfabetizador conhecer, analisar e utilizar as estratégias eficientes e eficazes no processo ensino-aprendizagem, independentemente do método ou da concepção adotada. Contudo, o mesmo deve ser cauteloso em adequá-las à realidade de seus alunos, respeitando as etapas e os ritmos de desenvolvimento de cada aluno. Portanto, a alfabetização deve acontecer em um espaço dinâmico, enfatizados na interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-ambiente, onde estes favoreçam a aprendizagem, considerando-se o contexto social onde esta aquisição ocorre e a necessidade do letramento, ou seja, da “leitura de mundo”.

Referências

[BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T.](#) *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

[BRASIL](#). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 31 out. 2019.

[BRASIL](#). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1997b. 79 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 31 out. 2019.

[CAGLIARI, L. C.](#) *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. Campinas: Scipione, 1999.

[CHIZZOTTI, A.](#) *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

[FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.](#) *A Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

[FERREIRO, E.](#) *Reflexões sobre Alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[GERALDI, J. W.](#) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

[LAJOLO, M.](#) O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: alternativas metodológicas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

[LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.](#) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

[MARROU, H. I.](#) *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.

[MOLL, J.](#) *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

[MORTATTI, M. R. L.](#) *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo 1876/1944. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

[SOARES, M.](#) *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

[TREVISAN, A. L.](#) *Filosofia da educação. Mímesis e razão comunicativa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

[VYGOTSKY, L. S.](#) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[WEISZ, T.; SANCHEZ, A.](#) *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2001.

[ZILBERMAN, R.](#) *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1985.

Recebido em 12 de outubro de 2016

Aprovado em 23 de outubro de 2019

Para citar e referenciar este artigo:

ERACLIDE, Denise Puglia. Os desafios do trabalho pedagógico na construção da escrita. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 26-48, 2019. ISSN 2525-3476.