

ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Suzana Brunet Camacho¹

8 Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: Este trabalho objetivou compreender como deve ocorrer o processo de alfabetização, a partir de uma concepção de linguagem que leva em conta a sua natureza social, permitindo, dessa forma, romper com as práticas docentes que consideram a escrita como um código linguístico. Para tanto, fundamenta-se no entendimento acerca da linguagem a partir dos estudos de Vygotsky (1991) e de Bakhtin/Volochínov, (2007), assim como os estudos de Geraldini (2011), Kock e Elias (2009) e em estudos mais específicos da alfabetização como Smolka (2017) e Goulart (2010, 2019). Entende-se que a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito se refaz nas interações e, dessa forma, a apreensão do sistema alfabético não pode ser realizada fora de um contexto enunciativo.

Palavras-chaves: alfabetização; linguagem; discurso.

Introdução

Sabe-se que a escola, ao longo do tempo, tem focado sua preocupação em encontrar o melhor método e técnicas de ensino da leitura e da escrita. Durante muito tempo, a alfabetização se limitou a aquisição do sistema alfabético e exigia da criança a prática descontextualizada da codificação e da decodificação dos signos alfabéticos. Esse processo, ainda muito presente, tornou-se cansativo e sofrido para os professores(as) e, principalmente, para os(as) estudantes, que não conseguem compreender, com essa prática, a função social da escrita. Dessa forma, deixou-se de lado perguntas importantes para se pensar a prática docente, tais como: Para que se ensina a língua escrita? O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Quais os sentidos da escrita para as crianças? Como a criança aprende a significar a escrita?

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Universidade Federal do Tocantins, Curso de Pedagogia. Contato: subrunet@uft.edu.br

Este trabalho buscou investigar como o ensino da leitura e da escrita deve ser ensinado de forma contextualizada, ou seja, como o sujeito que se apropriará da escrita, entenderá seus usos e sua função social. Para essa investigação, foi realizado um levantamento bibliográfico que traça um percurso de estudo acerca da linguagem e a importância das relações de ensino e do outro nas práticas escolares.

Entende-se que é preciso rever as concepções de alfabetização, de linguagem e de ensino que permeiam a prática docente e repensar as possibilidades de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Espera-se romper com a ideia de que é necessária uma busca contínua pelo método ideal e compreender como deve pensar o ensino da leitura e da escrita a partir de uma concepção de alfabetização que entenda a natureza social da linguagem, deslocando a atenção de aspectos puramente formais e técnicos para aspectos enunciativo-discursivos. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser visto como sujeito do ato educativo em interação com o objeto e a construção de sentido se torna parte do processo de alfabetização. Espera-se entender também o importante papel que a escrita ocupa no processo de desenvolvimento psíquico e cultural das pessoas desde o seu nascimento.

Para tanto, esse trabalho fundamenta-se no entendimento acerca da linguagem com base na psicologia histórico-cultural a partir dos estudos de Vygotsky (1991) e os princípios da teoria da enunciação, desenvolvida por autores do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2007; Bakhtin, 1997), estudiosos como João Geraldi (2011) e Kock e Elias (2009) e em estudos mais específicos da alfabetização em perspectiva discursiva como Smolka (2017) e Goulart (2010, 2019).

2 Fundamentação teórica

Este artigo se constrói a partir das reflexões da psicologia Histórico-Cultural e de autores dessa vertente teórica. Integra-se à essa discussão a importância do papel do outro como elemento central na constituição dos sujeitos e de sentidos, seja nas interações sociais em que acontecem os enunciados ou no dialogismo e no caráter responsivo dos enunciados abordados pelos estudos do discurso de Bakhtin/Volochinov (2007).

Tais perspectivas serão abordadas como subsídio para pensar as práticas docentes e a apropriação da linguagem escrita na escola. O desenvolvimento dos estudos de natureza psicolinguística permitiu a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. Os estudos de Vygotsky (1991) enfatizam o desenvolvimento dos processos mentais superiores, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pelas leis da internalização.

A ideia de Vygotsky de que as relações com o mundo social ocorrem por mediações, ressaltando o papel da linguagem na constituição do sujeito tornou-se fundamental para se

pensar o processo de apropriação da língua escrita, realizado pela escola. Para ele, é preciso considerar a dimensão social na constituição da consciência (funções psicológicas superiores) e a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente cultural e com outros sujeitos, numa relação mediada por instrumentos culturais e entre os seres humanos e o ambiente. Desse modo, ao considerar que a formação do pensamento e da linguagem não ocorre apenas internamente, mas através da influência de fatores sociais, atribui importante papel às práticas escolares e ao professor.

Ao assumir a linguagem como prática social, Vygotsky (1991) permite entender que o discurso que a criança verbaliza é em decorrência da transição do discurso social externo para o discurso interior. De tal forma que a realidade social e funcional da palavra vai tecendo a subjetividade do sujeito. Ele nos fala que “o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural”. (VYGOSTKY, 1991, p. 51).

Em direção similar à de Vygotsky, os estudos do círculo de Bakhtin/Volochinov (2007) compreendem que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana inter-relacionada à sociedade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva. Podemos entender, nesse caminho, que os estudos do círculo de Bakhtin são precursores de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente. Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação. A língua em sua atividade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (FIORIN, 2019, p. 29).

A partir das ideias de Bakhtin/Volochinov (2007), pode-se considerar que a língua não está pronta. Para o autor, os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo são produtos desse processo. Portanto, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais.

4 Resultados e Discussão

Os métodos que entendem a escrita como um código ainda se encontram presentes nas práticas pedagógicas. Essa prática se reflete no uso de textos fora de contextos para ensinar letras e sílabas isoladas, a ênfase na repetição e memorização, o treino motor em

desenhos para colorir, em letras pontilhadas para cobrir e tantas outras práticas revelam que. Por que essas práticas ainda persistem até os dias de hoje?

Os estudos de Mortatti (2004), mostram que, desde a década de 1980, a busca pelo melhor método de alfabetização não era mais o foco das pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita. A busca pelo melhor caminho para o ensino da leitura e da escrita tem se voltado para o entendimento acerca das concepções de linguagem. O quarto e atual momento da história dos métodos da alfabetização denominado “Desmetodização da alfabetização” começou no início da década de 1980 e tem como marco a chegada ao pensamento construtivista no Brasil, principalmente por intermédio das ideias da pesquisadora argentina Emília Ferreiro (MORTATTI, 2004, p. 26).

Os desafios da alfabetização não são recentes e a pergunta propulsora não é, ou não deveria ser direcionada aos questionamentos acerca do método ideal. Deve-se buscar entender: o que se ensina quando se ensina a ler e a escrever? O que as crianças aprendem quando se se ensina a leitura e a escrita? Respostas para essas perguntas são orientadas por novas questões referentes ao entendimento acerca da linguagem: Quais concepções de linguagem sustentam a prática docente? O que significa ler e escrever?

A escrita é um instrumento cultural complexo e sua apropriação é igualmente complexa. Sabe-se que o entendimento acerca do que é leitura e escrita se modificou ao longo do tempo. Dessa forma, é preciso entender esse movimento de transformação e como ele modifica os sentidos da prática docente alfabetizadora. Devido ao seu caráter dinâmico, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico como pudemos entender nos escritos de João Geraldi (2011) ao nomear as concepções de linguagem presentes no contexto educacional: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Esse conhecimento permite orientar a prática docente e os papéis do professor e do aluno.

A linguagem como expressão do pensamento (décadas de 1950 e 1960) percebe o texto como um produto pronto e acabado e o seu sentido é único. A leitura é vista como um processo de decodificação de códigos e o leitor apenas codifica o que está escrito. A linguagem como instrumento de comunicação (décadas de 1960 e 1970) entende a função da língua como transmissora de informação, de maneira que a linguagem é dada como competência. O texto é entendido como um modelo a ser seguido e o seu sentido continua sendo único. E, por fim, a linguagem como uma forma de interação. A gramática nessa concepção é contextualizada. A função da língua é realizar ações e agir sobre o outro. O domínio da língua é a interação social. O sujeito é constituído na e pela linguagem e vai produzir significados e se situar como sujeito.

Esse entendimento acerca das concepções de linguagem, permite entender o que realmente se ensina quando se ensina o ato de ler e de escrever. Os estudos de Kock e Elias

(2009) afirmam que o sentido do texto é construído considerando as interações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que assume, durante o processo de leitura, uma atitude ativa.

Pensando em uma concepção dialógica de linguagem, os estudos de Bakhtin/Volochinov (2007) ganham destaque ao abordar a linguagem com foco discursivo, considerando que o ato de ler se constrói na interação entre discursos, levando-se em conta o contexto social de produção do texto. Dessa forma, as situações de leitura produzem novos discursos no leitor.

Entender que essas concepções influenciam, significativamente, a prática docente, permite pensar que o ensino da língua escrita precisa encontrar caminhos que rompam com práticas individuais, que não proporcionem relações entre os sujeitos, suas histórias e suas experiências de vida e também não consideram as variações de linguagem. O fato de não estabelecer relação com a realidade das crianças e não proporcionar interação entre os sujeitos torna o trabalho descontextualizado. Fica evidente que o ensino da leitura e da escrita vai além do processo de codificação e decodificação de letras e sílabas e que precisa priorizar a construção de sentido.

Em relação a alfabetização inicial, Ana Smolka (2017) considera que esta não implica apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido.

Implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesmo [...]. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...]. Mas essa escrita precisa ser sempre permeada de sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2017, p. 95).

Romper com uma prática descontextualizada implica entender que é pela linguagem que se promove a interação no contexto escolar. No ensino da leitura e da escrita, o professor precisa possibilitar que os textos sejam mediadores de conhecimento sobre a própria linguagem e, com isso, o estudante se apropriará de seus usos, de sua forma e de seus sentidos.

A partir dos estudos de Vygotsky, Smolka (2017) destaca também que a linguagem é o recurso mediador central, de modo que permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar seu comportamento. A autora explica que, para Vygotsky, os signos, dentre eles, a linguagem, constituem um instrumento cultural, por meio do qual são elaboradas novas formas de comportamento e pensamento, assim, a linguagem seria uma “atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 2017, p. 57).

A partir da perspectiva discursiva, para trabalhar a interdiscursividade nas atividades de leitura e escrita é preciso proporcionar a interação verbal, possibilitando o diálogo entre as crianças e os professores. As crianças precisam produzir suas próprias narrativas e ao “escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do discurso interior, revelam as marcas do discurso social internalizado” (SMOLKA, 2008, p. 104). Entendendo que a língua não está pronta, Bahktin (2007) destaca que os sujeitos, sua consciência e seus conhecimentos de mundo se constituem na interação uns com os outros.

A alfabetização deve considerar que os sujeitos são concretos, históricos, marcados cultural e socialmente. Para Goulart (2019), deve-se assumir a perspectiva da criança nas práticas pedagógicas e a atenção deve se voltar para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser. Ao entender a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito, que se refaz nas interações, a autora ainda reforça que a apreensão do sistema alfabético não pode ser realizada fora de um contexto enunciativo. O aspecto fônico não pode ser ensinado de forma isolada da dimensão textual, dessa forma, a consciência linguística não é pré-condição para a leitura e escrita.

A escola como espaço formal para se apropriar do conhecimento historicamente produzido, de forma sistematizada, tem a função de inserir a criança nas práticas de leitura e de escrita e será preciso um novo posicionamento do professor em relação a essa função. Espera-se romper com práticas reduzidas a uma simples técnica de ensino da linguagem, pois, a prática da leitura e da escrita, sem função explícita, perde o sentido e, dessa forma, o discurso das crianças se apaga, se esvazia. Compreende-se, então a apropriação da linguagem escrita como um processo que envolve a imersão das crianças em experiências significativas, considerando a linguagem em seu sentido social e constitutivo do sujeito.

Sabe-se que as práticas escolares não têm dialogado com a realidade da criança e que partem da perspectiva do adulto, do professor. Nessa lógica, a criança é sempre incapaz, que ainda não consegue, que ainda precisa aprender. Ao repensar a prática alfabetizadora, espera-se olhar para as crianças como leitoras e escritoras em potencial. Não se deve esperar a compreensão sonora de letras e sílabas para que, futuramente, as crianças sejam leitoras e escritoras. A produção de sentido deve se tornar o ponto de partida e compor o processo. Impondo um ritmo acelerado, dentro de uma lógica conteudista e produtivista, a escola não permite que a criança reflita sobre o texto que leu, que levante hipóteses, que formule questionamentos. O tempo escolar se preocupa com a quantidade, com o cronograma, com as provas, com as avaliações externas, com os dados e os índices. As práticas atuais revelam que ainda não existe clareza de que a escrita se constitui na construção de sentido.

5 Considerações Finais

Sabe-se que a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico. No entanto, mesmo com novos entendimentos, ainda se observa problemas de alfabetização inicial, tanto relacionados aos resultados obtidos, quanto em relação às práticas equivocadas. Espera-se romper com práticas de alfabetização que percebem o ensino da leitura e da escrita como uma forma da transcrição das unidades sonoras, como treino de codificação e decodificação, valorizando o treino motor e a memorização. Estas velhas práticas pautadas em concepções que sustentam uma escola tradicional buscam incansavelmente fórmulas, modelos, passo a passo pronto e rápido para alfabetizar. E nessa busca, educadores revisitam o uso de cartilhas ou materiais que priorizam determinados métodos

A partir do entendimento acerca das concepções de linguagem, de alfabetização e da compreensão sobre o ato de ler e de escrever é possível entender que as crianças devem ser sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. As práticas educativas devem privilegiar a construção de conhecimento sobre a escrita e a construção de sentido nas interlocuções.

É necessário que os profissionais da educação tenham clareza da natureza social da linguagem. No entanto, o que se observa é que as práticas escolares têm refletido um entendimento sobre a leitura e escrita que não ultrapassam as funções escolares e que servem somente para atender às demandas internas da escola. Aprende-se a ler e a escrever para passar de ano, para fazer provas, para fazer redação e outras funções que não ultrapassam os muros da escola.

Entende-se que a alfabetização é um processo que vai além do reconhecimento do código alfabético, pois é uma atividade humana pautada na cultura, na história e se expressa nas relações sociais. Desse modo, o conhecimento sobre a escrita se constitui numa prática discursiva que se estabelece nas relações de ensino e requer construção de sentido. Não se deve deixar de lado, o entendimento acerca do valor sonoro, da constituição das sílabas, da construção das frases, do formato dos textos, no entanto, deverá ocorrer a partir de tentativas de escritas e reflexões acerca do que e para que se escreve.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

GOULART Cecília. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa
In: GOULART Cecília, GARCIA Inez Helena, CORAIS, Maria Cristina (Orgs.). **Alfabetização e discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas/SP: Mercado das letras, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.