

O Ensino e o Aprendizado da Escrita - novos olhares

Maria Cecília de Oliveira Micotti

Resumo

A leitura, a escrita e a sua aquisição são pesquisadas em vários domínios do saber segundo perspectivas epistemológicas diversas; dessas pesquisas resulta intensa e diversificada produção de saberes. A alfabetização, como trabalho escolar, passa pelo embate entre práticas estabelecidas e novas propostas teóricas, sobretudo a construtivista. Isto não significa que as inovações teóricas sejam realmente aplicadas ou que as expectativas da sociedade quanto à educação escolar sejam atendidas. Para isso contribuem muitos fatores. A elaboração de uma visão do conjunto das diferentes contribuições teóricas e de suas implicações para a relação pedagógica pode ajudar a compreender o que acontece com o trabalho relativo à alfabetização do ponto de vista didático. Contribuir para o desenvolvimento desse processo constitui o objetivo deste trabalho. Para isso visitamos os diversos enfoques teóricos da leitura e da escrita, as relações entre oralidade e escrita, as abordagens pedagógicas, focalizamos as tendências atuais, sobretudo o construtivismo.

Palavras-chave: concepções de leitura e escrita; concepções de ensino e aprendizado; abordagens pedagógicas.

The Writing Education and Learning – new looks

Abstract

The reading, the writing and its acquisition are searched in some knowing domains according to diverse epistemological perspectives; of these research results an intense and diversified knowing production. The alphabetization, as pertaining to school work, passes for the shock between established practices and new theoretical proposals, especially the constructivist one. It doesn't mean that the theoretical innovations are really applied or that the society expectations about school education are realized. There are many factors that contribute for this. The elaboration of a vision of the different theoretical contributions set and its implications for the pedagogical relation can help to understand what happens with the work related to the alphabetization of the didactic point of view. Contributing for this process development constitutes this work objective. For this we visit the diverse theoretical approaches of the reading and writing, the relations between orality and writing, the pedagogical boardings, we focus the current trends, especially the constructivism.

Key words: reading and writing conceptions; teaching and learning conceptions; pedagogical boardings.

Na atualidade, a leitura, a escrita e a sua aquisição são objetos de estudo em vários domínios do saber. Em cada um desses domínios realizam-se pesquisas de acordo com diversas perspectivas epistemológicas, as quais decorrem variações nos conhecimentos teóricos produzidos e em suas implicações pedagógicas.

Em conseqüência do intenso desenvolvimento dos saberes, a alfabetização, geralmente, organizada em nossas escolas, segundo os métodos tradicionais (na prática, com predominância da silabação) passa por um processo de mudanças. Do embate entre práticas estabelecidas e novas propostas teóricas, sobretudo a construtivista, resultam modificações no ensino. Contudo, isto não significa que na realidade essas mudanças correspondam às novas orientações ou que transformem o ensino de modo a atender as atuais expectativas sociais em torno da educação.

As interpretações e as aplicações das contribuições teóricas no trabalho escolar são afetadas pelas concepções dos professores sobre o que seja o ensino, o aprendizado, a escrita e a leitura e pelas maneiras pelas quais compreendem os modelos pedagógicos que, muitas vezes, desconsideram as características mais importantes desses modelos, decorrentes de seus fundamentos teóricos. Para isso contribuem vários fatores entre os quais se encontra a falta de elaboração pelos docentes de uma visão do conjunto das teorias pedagógicas e das concepções epistemológicas que as fundamentam e de suas implicações para a relação pedagógica.

A complexidade da alfabetização, as dificuldades que acompanham o trabalho em sala de aula, a variedade das propostas pedagógicas dificultam a compreensão, por parte de estudantes de Pedagogia e de muitos professores, das diferenças entre as diversas orientações e entre as práticas a elas vinculadas. Diante disso, este trabalho visa a apresentar alguns elementos que consideramos importantes para o estudo e as reflexões sobre as abordagens pedagógicas referentes ao processo de alfabetização, considerando os seus fundamentos filosóficos e científicos.

Nas reflexões epistemológicas em educação, Develay (1995, p.25-26) distingue três explicações que os filósofos apresentam em resposta às indagações dos seres humanos sobre a origem de suas idéias. As relações entre o sujeito cognoscente (aquele que elabora os conhecimentos) e o objeto cognoscível (a partir do qual o conhecimento é construído) são explicadas de modo distinto pelos adeptos do idealismo, do empirismo e do racionalismo. O idealismo reduz

o objeto ao sujeito do conhecimento. O sujeito é o centro do saber. Segundo o empirismo, o conhecimento da verdade fundamenta-se na experiência, deste modo, o objeto e, por extensão, a situação de aprendizagem é o motor das aquisições. O racionalismo faz da razão, considerada como o produto do diálogo entre o sujeito e o objeto, a fonte do saber. No domínio das aprendizagens escolares tais explicações correspondem às proposições rogerianas, behavioristas e construtivistas.

Concepções epistemológicas distintas também são identificadas nos referenciais teóricos das pesquisas realizadas sobre o ato de ler.

Leitura e escrita

Teoricamente, a leitura e a escrita são consideradas de modos diversos – as teorias variam segundo o enfoque dado às relações entre a língua oral e a escrita.. Em alguns modelos, a escrita é entendida como transcrição gráfica da língua oral, em outros, como código independente com características próprias e específicas. Há, ainda, modelos em que as línguas oral e escrita são consideradas como realizações distintas de um mesmo sistema lingüístico.

O enfoque seqüencial¹

A visão da escrita como transcrição gráfica da língua oral corresponde a explicações da leitura como tradução sonora de sinais gráficos. Essa abordagem recebe também a denominação ascendente em alusão aos movimentos orientados de baixo para cima, da apreensão perceptiva do texto contido na página para a mente de quem lê. O comportamento do leitor é visto como preso ao texto que está sob seus olhos. Nesta abordagem, a identificação de letras, de sílabas, de palavras e as decodificações dos sons constituem pré-requisitos para a compreensão.

As pesquisas, correspondentes a essa abordagem, designadas por Fijalkow (2000, p. 81-95) como cognitivistas-funcionalistas, são de natureza experimental com ênfase no controle de variáveis. Tendo como sujeitos leitores experientes desenvolvem-se de acordo com a perspectiva do tratamento de informações.

¹Este conceito, encontrado na literatura especializada, é com freqüência apresentado pela expressão *botton-up*, originalmente, utilizada por autores norte-americanos em oposição ao *botton-down* - *abordagem simultânea*. Sobre o assunto veja-se Van Grunderbeeck (1994, p.7-8)

Cabe destacar o intenso trabalho que é realizado de acordo com essa perspectiva teórica. Mas, há muitos trabalhos que recorrem a outros enfoques para estudo do processo leitor.

O enfoque simultâneo

Neste enfoque aglutinam-se trabalhos que desprendem a escrita do código oral e focalizam a leitura como atividade ideovisual (não como escrito-falado), isto é, como atividade que não se apóia necessariamente na decifração oral.

No entender de Charmeux (1976, p.51), a distância entre o emissor e o receptor que caracteriza a situação de comunicação escrita exige um código diferente daquele utilizado na comunicação oral direta. Esta situa as informações de acordo com a relação “eu, aqui, agora”, ao passo que na comunicação escrita essas relações são substituídas por advérbios de tempo, de lugar, pelos pronomes e pelas transformações que afetam as formas verbais. A compreensão de um texto escrito requer o domínio dessas transformações. Ao contrário do que se pensava, todas essas razões, além de outras, não permitem reencontrar a língua falada, na oralização do texto escrito. O sistema de sinais da escrita corresponde à organização ortográfica do discurso e aparece sob a forma de marcas, essencialmente visíveis, sem correspondências exatas na língua oral. A língua escrita, que é feita para os olhos, e a ortografia favorecem a compreensão.

Neste caso, considera-se que o leitor utiliza as marcas gráficas da escrita para formular hipóteses sobre o texto, sobre o seu significado e para confirmar ou anular essas hipóteses. Os modelos teóricos que se vinculam a esse conceito de leitura são também denominados modelos descendentes (*bottom down*).

Os modelos descendentes explicam a leitura como processo de atribuição de sentido ao escrito mediante a formulação de hipóteses ou pelas antecipações de sentido com a busca de indícios correspondentes. Nesse processo (que não é necessariamente linear) intervêm as intenções do leitor que ajudam a nortear os procedimentos de exploração do texto. A compreensão orienta o reconhecimento de palavras que ocorre sem a sua decomposição em letras.

Os enfoques interativos

Os modelos ascendentes e os descendentes são criticados. Chauveau (2001, p. 184-185) considera como deficientes as duas abordagens –fônica e ideovisual- por entender que os adeptos da abordagem fônica pretendem reduzir a leitura à decodificação; a compreensão intervém em um segundo momento, isto é, após a decodificação, ela é extrínseca à leitura. Por outro lado, considera que os adeptos da explicação ideovisual focalizam o ato de ler como resultante da exploração visual do escrito na qual ocorrem procedimentos de acesso direto ao sentido do texto. Criticando as duas abordagens destaca o caráter dialético da relação que se estabelece na leitura entre o saber decodificar e o emprego da decodificação a serviço da pesquisa do sentido. Cabe ao leitor combinar permanentemente essas duas modalidades de tratamento de informação escrita, isto é, decifrar (decodificar as palavras) e questionar o texto (explorar o enunciado e seu conteúdo).

As restrições às abordagens ascendentes e descendentes da leitura, como as feitas por Chauveau (2001), fortalecem a proposição das abordagens interativas. Abordagens que se aproximam mais das que dão ênfase às dimensões culturais, às funções sociais e aos funcionamentos diversos da escrita em relação à língua oral, porém, reconhecendo a existência de vínculos entre elas. Nesta perspectiva, as línguas escrita e oral são vistas como realizações de um mesmo sistema lingüístico.

Para os adeptos dos modelos interativos, o comportamento leitor é focalizado como integração, como síntese de estratégias diversas. Eles consideram que na leitura, a decodificação e a compreensão são concomitantes, coexistem na aplicação de estratégias ascendentes e descendentes. Ao ler, o indivíduo constrói o significado do texto, pondo em jogo as várias modalidades de conhecimento de que dispõe, entre os quais os relativos às correspondências entre elementos visuais e sonoros, e as suas intenções ao realizar a leitura. Colomer e Camps, (2002, p.31) assim descrevem esse processo:-

“(...) quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz, são dois subprocessos simultâneos e em estrita interdependência.”

Na interação que o leitor estabelece com o texto, intervêm os indícios visuais que o texto apresenta que o leitor utiliza para formular hipóteses sobre o

seu significado e os processos intelectuais de que o próprio leitor dispõe (aqui se incluem os seus conhecimentos sobre a escrita) e coloca em jogo nessa busca do significado. A complementação da utilização de indícios visuais na leitura por conhecimentos mais amplos sobre a língua escrita é apontada por Prati (2001, p.99) ao observar que

“a leitura não pode ser feita apenas a partir da hipótese da identificação de alguns indícios. Este pode ser um primeiro passo, mas ler é bastante mais complexo, e a utilização de os indícios que no princípio limita-se ao reconhecimento de uma letra, à longitude de uma palavra ou do texto, ao reconhecimento de uma palavra - devem ser ampliados a partir do conhecimento do valor das letras, da ortografia, da morfologia, da combinação das palavras em uma frase, da pontuação, do sentido das palavras, da intenção comunicativa do texto etc. Esta é, evidentemente, a tarefa da escola.”

Vê-se aqui o reconhecimento com restrições do papel atribuído às inferências feitas pelo leitor com interpretação de alguns indícios, cujo desempenho envolve outros conhecimentos em decorrência de a escrita constituir código baseado em convenções o que faz com que seu domínio requeira aprendizado. É apontada a complexidade da leitura que faz com que essa atividade seja mais ampla que a de juntar letras e fazer as correspondências entre elementos visuais e sonoros. Entre os aspectos aprendidos são incluídos, além do código, a lingüística da frase e do texto. A atribuição da responsabilidade pelo desenvolvimento desses conhecimentos ao trabalho escolar reforça a visão de que a aquisição da leitura não resulta da imersão do indivíduo no mundo da escrita.

Enfim, tais afirmações focalizam como complementares os aspectos utilizados para diferenciar as abordagens do processo leitor - a seqüencial e a simultânea, num enfoque de leitura como processo a ser aprendido na escola, não desenvolvido espontaneamente pelo indivíduo.

Alfabetização: as concepções pedagógicas

As diferenças relativas às concepções epistemológicas e científicas que caracterizam os modelos teóricos referentes à escrita e leitura manifestam-se nos enfoques dados à alfabetização, ajudando a configurar concepções pedagógicas diferentes como as que embasam o ensino tradicional e o construtivismo, abordagens que se fazem presentes nos debates sobre a alfabetização nos meios escolares, mas as diferenças entre elas, nem sempre, são respeitadas nas orientações dos trabalhos feitos em sala de aula.

Os métodos sintéticos e analíticos

Esses métodos que compõem a abordagem tradicional correspondem ao ensino mediante a exposição feita pelo professor com a intenção de transmitir conhecimentos aos seus alunos, próprio da didática da impressão de imagens descrita por Aebli (1971, p.10-11).

Do ponto de vista epistemológico, a aplicação desses métodos corresponde à concepção empirista. O conhecimento é considerado como fruto da experiência e o processo de aprendizagem como passível de ser dirigido diretamente pelo ensino - as situações didáticas “definem” a aprendizagem. A alfabetização é considerada como resultante da acumulação de informações sobre o código escrito apresentadas aos alunos pelo professor. Se as apresentações do objeto de estudo forem “logicamente” organizadas, elas conduzirão ao aprendizado. Por isso nas cartilhas, preparadas segundo os métodos sintéticos, importância é atribuída à composição e à seqüência das lições.

Na prática, o ensino consiste em fazer com que o aluno observe as grafias, o modo como o professor traça as letras na lousa, ouça e reproduza os sons correspondentes.

O professor lê em voz alta, sílabas, palavras ou pequenas sentenças e faz com que os estudantes reproduzam a atividade. Mostra como juntar letras e sílabas para formar palavras, cabendo ao aluno responder, ou realizar as tarefas, de acordo com as suas determinações. A estruturação das atividades didáticas, praticamente, não dá margem à ocorrência de iniciativas por parte dos aprendizes.

Este ensino trata a leitura como processo ascendente, seqüencial. Com freqüência a sua aquisição é considerada como decifração. As cópias de escritos como exercícios mecânicos são comuns, mesmo que o escrito não tenha qualquer significado para o aprendiz, isto é, são feitas sem que ele saiba o que está copiando. A compreensão da leitura é pouco trabalhada e a realização de inferências são pouco solicitadas nas aulas.

No método silábico, cuja aplicação é muito comum em nossas escolas².

² Vale lembrar que a aplicação do método silábico se manteve, mesmo na vigência do Programa de 1949 que preconizava o método global. É interessante notar que esse programa especifica quanto ao ensino na primeira série:- “Sabido como é que as crianças pouco se interessam pelos detalhes e que a leitura é uma apreensão do sentido do que se lê e não apenas uma decifração de sinais, forçoso é que o seu ensino comece por um “todo” que tenha sentido completo” (SÃO PAULO, 1949 p.22).

Como a compreensão é vista como processo baseado na passagem do texto escrito para a língua oral, as leituras de textos são introduzidas após o domínio do código alfabético.

Nas avaliações, são valorizadas, por exemplo, a leitura em voz alta, a escrita de palavras segundo os padrões ortográficos, o domínio das sílabas simples e complexas.

Nesta abordagem incluem-se também os métodos analíticos em que frases ou trechos de histórias infantis são trabalhados com vistas à memorização das correspondências entre a escrita e a oralidade.

Hoje, a importância das correspondências entre sons e grafias é fortalecida com estudos e pesquisas que destacam o papel da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura. Jager Adams et al. (2006, p.19), considerando que as pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas, observam “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica.”

Como a consciência fonológica consiste no conhecimento das propriedades fonológicas das palavras, ou seja, na capacidade de nelas perceber as unidades de segmentação - rimas, sílabas, fonemas, na aquisição da escrita, ênfase é dada ao desenvolvimento, pelo aprendiz, das estratégias alfabéticas ou processos *fonológicos* baseados em hipóteses de correspondência entre sons e letras e os sons das palavras.

Os trabalhos que consolidam essa perspectiva teórica e prática para a aquisição da leitura e da escrita são feitos em diferentes países, sobretudo naqueles de língua inglesa, e também no Brasil, onde se destacam os estudos realizados por Capovilla e Capovilla (2004).

Atuando de acordo com essa perspectiva, Morais (1996, p.261) considera o desenvolvimento da consciência fonológica e a instrução direta e explícita do código alfabético como fundamentais para o êxito do ensino.

Fijalkow (2000, p.128), assim sintetiza essa tendência:-

a tese defendida pelos adeptos da tendência cognitivo-funcionalista é a de que a compreensão da aprendizagem da leitura quanto ao objeto (de conhecimento) fundamenta-se na fonologia. No que diz respeito ao sujeito, entende-se que é a consciência fonológica que serve de base a esse aprendizado. Como a descoberta do princípio alfabético por parte da criança é considerada o elemento mais importante do aprendizado, o ensino da leitura acentua o estabelecimento das correspondências grafo-

fonéticas, e o ensino da escrita, as correspondências fonográficas.

A comparação da proposta de desenvolvimento da consciência fonológica com os métodos tradicionais mostra que a diferença principal diz respeito à ênfase no processo de segmentação da língua oral, uma vez que o estabelecimento das correspondências entre elementos gráficos e sonoros constitui princípio básico do ensino com a aplicação dos métodos tradicionais. Cabe ressaltar que na prática pedagógica o conhecimento dessas correspondências constituía um pressuposto, não uma preocupação do ensino tradicional, ao passo que com a intensificação das pesquisas sobre a consciência fonológica e o reconhecimento de seu papel no aprendizado da escrita, o ensino amplia-se para incluir as atividades verbais..

Segundo Jager Adams; Foorman; Lundberg e Beeler (2006, p.19)

“Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os sons da fala. Para aqueles de nós que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente. No entanto, as pesquisas demonstram que a própria noção de que a linguagem falada é composta de seqüências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil em seres humanos.”

Disto decorre a importância do trabalho pedagógico visar à evolução da consciência fonológica para o êxito na aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

Nisto reside em nosso entender o que diferencia essa orientação do ensino tradicional. O aprendizado do princípio alfabético por parte dos alunos marca a tendência cognitivista-funcionalista e também o ensino tradicional; ambos têm em comum os fundamentos epistemológicos empiristas.

Vale lembrar que na aplicação dos métodos tradicionais eram preconizados exercícios de discriminação auditiva, com ênfase nas atividades perceptivas relativas à segmentação da língua falada, a identificação de semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras etc... Mas essas atividades, geralmente, não faziam parte das aulas que incluíam exercícios de discriminação visual e de coordenação motora fina, como parte do chamado período preparatório.

Resultados de pesquisas, feitas sobre as relações entre o desempenho em leitura e em atividades de segmentação de palavras (consciência

fonológica), alentam os debates sobre o aprendizado e o ensino da leitura.

O construtivismo

Esta tendência fundamenta-se no enfoque do conhecimento como resultante da interação do sujeito com o objeto. Nessa interação é realçado o papel desempenhado pelas atividades do sujeito nos processos cognitivos.

A visão do aprendiz como capaz de construir os conhecimentos, inclusive os lingüísticos, corresponde à diminuição do poder atribuído à interferência externa no aprendizado da leitura, por exemplo, o papel do material intencionalmente preparado para ensinar a ler e dos exercícios repetitivos - cópia, ditado e leitura em voz alta – dos métodos tradicionais.

A tendência construtivista envolve a concepção de leitura como processo descendente. O aprendiz como o leitor experiente, busca a confirmação, ou a negação, de suas hipóteses nas informações contidas no próprio texto e no contexto.

Segundo Charmeux, (1976), aprender a ler é aprender a compreender com os olhos, aprender a utilizar sinais pequenos (uma letra simples, acentos) para formular hipóteses sobre a significação.

A criança, tal como o leitor experiente busca o sentido do texto, formulando hipóteses sobre o seu conteúdo considerando inclusive o contexto, utilizando nesse processo os seus conhecimentos e recursos cognitivos.

Na alfabetização, ênfase é atribuída aos processos intelectuais realizados pelo sujeito em sua interação com a língua escrita. Esse processo passa a ser visto como o acesso ao mundo letrado em toda a sua complexidade, não como simples aquisição de técnicas para a utilização de um código. O acesso das crianças a livros e outros materiais escritos é amplamente defendido.

As relações da escrita com a língua oral não constituem o foco do ensino. Vale lembrar que essas relações não ocupam o ponto central do processo de evolução da escrita infantil como revelam as pesquisas de Ferreiro (1986). No início, as crianças não vinculam a escrita à língua oral; elas estabelecem relação direta entre a escrita e o significado, a escrita representa a realidade, por exemplo, algumas acham que os nomes de animais maiores devem ser grafados com mais letras do que o dos menores. A manifestação de estabelecimento de relação entre escrita e oralidade manifesta-se após um longo processo de construção de conhecimentos sobre a escrita.

A criança, nas atividades que desenvolve, esforçando-se para ler e escre-

ver, vai descobrindo os elementos e as regras da escrita. Neste processo, formula hipóteses a respeito de sua estruturação de suas unidades e de seu funcionamento, modifica as hipóteses que se mostram inadequadas e continua utilizando as que, em seu entender, são válidas; aos poucos, suas representações se aproximam da escrita alfabética.

Com a atribuição de ênfase nas atividades cognitivas, realizadas pelo indivíduo na construção da escrita, e com o enfoque da leitura como a compreensão do sentido do texto sem a tradução da escrita para a língua oral, a explicitação das correspondências entre grafias e sons não constitui o fundamento do trabalho pedagógico, como ocorre na concepção empirista. Este consistirá, sobretudo, em propiciar às crianças o desenvolvimento das práticas de ler e de escrever. Ao trabalho escolar compete facilitar as descobertas infantis, mediante situações de interação das crianças com materiais escritos.

Os adeptos do construtivismo consideram os conhecimentos relativos às apropriações que a criança faz das práticas culturais da escrita como fundamentais para entender e orientar sua aquisição. Reconhecem que, inicialmente, o principiante não age como um leitor experiente, mas procura, a seu modo, compreender e expressar significados. As interações da criança com os escritos constituem o eixo do trabalho pedagógico. Nas aulas são valorizadas as atividades e as produções infantis, mesmo quando elas se distanciam das convencionalmente consideradas corretas.

As produções escritas diferentes das convencionais são aceitas como próprias da fase em que se encontra o processo de construção de conhecimentos, como ocorre em relação ao desenho infantil. Essas produções são vistas como transitórias e passíveis de desenvolvimento. Portanto, no início, a escrita convencional não é exigida. Cabe ao professor analisar as produções infantis e proporcionar condições para que evoluam. Nas avaliações escolares o desempenho escrito, inclusive os desvios ortográficos são vistos como fontes de informação para o professor, ao invés de indicar falta de atenção ou fracasso do aluno. A avaliação serve para informar a professores e alunos a respeito de seus acertos e dos aspectos de seu desempenho nos quais há necessidade de mudar a atuação.

O construtivismo: vertentes

No construtivismo são identificadas pelo menos duas grandes tendências cujas diferenças geram debates, especialmente, quanto às implicações das

concepções epistemológicas a elas subjacentes para a prática pedagógica. Neste particular destaca-se a distinção da vertente cognitivista fundamentada nos trabalhos de Piaget e do grupo de Genebra da vertente vigotskiniana designadas, respectivamente, como construtivismo genético - e sócio-construtivismo.

Segundo Fijalkow (2000, p.81-95), do ponto de vista epistemológico, a concepção sócio-construtivista corresponde à posição interacionista ou ao racionalismo relativo, pois, as aquisições não são vistas como totalmente dependentes de fatores externos, nem internos, mas da interação desses fatores. Os argumentos utilizados em defesa do sócio-construtivismo são os de que o genético-construtivismo ao acentuar as descobertas feitas pela criança não privilegia os possíveis efeitos das variáveis ambientais nas etapas de aquisição da escrita. Ao passo que na concepção sócio-construtivista essa aquisição não é entendida como resultante da reflexão das crianças sobre a escrita; trata-se também de uma construção, mas de uma construção social, cujo desenvolvimento pode variar de acordo com o meio ambiente em que as crianças vivem.

“O construtivismo genético é racionalista; o que é importante no ingresso da criança na escrita é de ordem interna, proveniente do próprio sujeito e tem um caráter universal. O ingresso na escrita é considerado como um desenvolvimento específico que segue um processo semelhante àquele do desenvolvimento da inteligência. Sua evolução, que ocorre em função das ações do sujeito sobre o objeto, segue uma ordem constante. O ingresso na escrita, enquanto aprendizagem cognitiva ocorre em função do desenvolvimento da criança.” (FIJALKOW, 2000, p.91)

Sobre essas observações cabe assinalar que o reconhecimento da influência do ambiente, em termos de variáveis lingüísticas ou didáticas, na aquisição da escrita não diferencia as duas abordagens. Os fatores ambientais são relevantes na teoria de Piaget na qual se fundamenta o genético construtivismo. Os intercâmbios sociais e a linguagem são considerados como fatores de evolução do pensamento lógico por proporcionarem a troca de idéias e a cooperação, processos que supõem a reciprocidade de pontos de vista e possibilitam a ocorrência de conflitos cognitivos, o desenvolvimento da compreensão de exigências como a necessidade da não contradição, a busca da objetividade, a necessidade de verificação, que são obrigações sociais e condições do pensamento operatório. Sobre este assunto veja-se Piaget (1967, p.167-177).

Ao tratar do processo de socialização no contexto da escola nova, Piaget (1969, p. 363), ao assinalar que todos os métodos novos tendem a utilizar as

forças do trabalho coletivo, observa

“A cooperação entre as crianças tem uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que é mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e a discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educar o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva; do ponto de vista moral, ela chega ao exercício real dos princípios da conduta e, não apenas a uma submissão externa.”

Os excertos apresentados evidenciam o papel atribuído por Piaget aos fatores ambientais e sociais. O processo de desenvolvimento cognitivo é fruto de relação dialética do sujeito com o meio ambiente. A ênfase, dada às atividades do sujeito, não exclui a influência dos fatores sociais no desenvolvimento da inteligência justamente porque essas atividades ocorrem nas interações do sujeito com o ambiente físico e social. No entender de Vygotsky (1988, p.97) os sistemas de signos - a linguagem, a escrita, o sistema de números - como o sistema de instrumentos, criados pela sociedade ao longo da história, produzem mudanças sociais e culturais. A interiorização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, provoca transformações comportamentais do indivíduo, estabelecendo um elo de ligações entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. A atividade simbólica exerce função organizadora propiciando novas formas de comportamento.

O recurso a esse enfoque do conceito de interiorização conduz a explicações dos processos cognitivos diferentes das utilizadas na vertente genético-construtivista. As atividades cognitivas são vistas como provenientes do ambiente social; a aprendizagem afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo. Ao passo que no cognitivismo piagetiano, ênfase é atribuída nas atividades do sujeito e nas coordenações das ações; o desenvolvimento resulta da relação dialética do sujeito com o meio ambiente. As diferenças entre o genético e o sócio-construtivismo envolvem vários aspectos, entre os quais se destacam os relativos aos fundamentos epistemológicos de cada teoria. Essas diferenças ensejam muitos debates que estão longe de serem encerrados. Mas, cabe lembrar aqui que Piaget privilegia as atividades do sujeito como fator de desenvolvimento cognitivo mas situa essas atividades nas interações do sujeito com o ambiente físico e social, ou seja, nessas interações o sujeito é ativo, as atividades não ocorrem isoladamente. Entender a construção dos conhecimentos relativos à escrita como resultantes das reflexões do próprio sujeito sobre a escrita em um processo não afetado pelas interações sociais equivale a entender a teo-

ria piagetiana como idealista. Neste particular cabe distinguir a psicogênese da escrita da interpretação que, com certa freqüência, dela é feita na prática escolar – deixar as crianças entregues a si mesmas, sem organização das situações de interação com a escrita; algumas vezes, sem que haja sequer a imersão na escrita. Isto tudo coloca uma outra questão a de que o que caracteriza o ensino é a ocorrência de alguma forma de participação pedagógica no processo de construção de conhecimentos. A argumentação sócio-construtivista de que o processo de aquisição da escrita é afetado diretamente pelo contexto lingüístico e pedagógico resgata a importância do ensino no processo de alfabetização. Neste particular, esta vertente tem o mérito de acentuar o papel da intervenção pedagógica no processo de aquisição da escrita. Mas, a ênfase na influência do meio ambiente e, por conseqüência, no ensino coloca o desafio de não reduzir esse enfoque às concepções empiristas tradicionais.

Outros olhares

A realização pedagógica do processo de alfabetização é complexa; coloca em pauta questões decisivas no ensino, uma delas refere-se à origem social e à dimensão convencional da escrita, a outra à relação entre a oralidade e a escrita e, ambas em relação ao enfoque da criança como sujeito do conhecimento. Questões, cujas respostas, afetam diretamente a prática pedagógica.

A rigor, o grande desafio proposto pela alfabetização aos educadores é o de resolver os conflitos gerados pela apropriação pelo sujeito de práticas resultantes de convenções sociais que fundamentam a escrita. Isto é, a questão que se coloca é a de conciliar a aquisição de convenções sociais (externas ao indivíduo) com o papel atribuído aos aprendizes de artífices do próprio aprendizado.

Os modelos interativos utilizados para explicar a leitura, proporcionam apoio para equacionar a relação do leitor aprendiz (sujeito cognoscente) com a escrita como sistema convencional. Sobre esses modelos, Prati e Pla (2001, p.100) observa

“A aplicação das diferentes estratégias de leitura (descendentes e ascendentes) nos leva a um modelo de aula em que o aluno aprende a ler, não a decifrar; busca significado, remete-se aos seus conhecimentos, aprende a combinar e a usar as estratégias que permitem um melhor rendimento para suas necessidades.”

A aplicação de diferentes estratégias na leitura, postas nesses termos,

compreende a busca de significado mas também a decodificação.

A combinação de estratégias ascendentes e descendentes coloca em pauta as relações entre língua escrita e a oral, ou seja, o aprendizado das correspondências entre seus elementos, trazendo à tona a questão do ensino (explícito) dessas correspondências. Mas, apenas oralizar não é ler, segundo os modelos descendentes e interativos.

No entender de Pontecorvo (2003, p.128):

“Hoje, a língua escrita não é considerada como simples transcrição gráfica ou visual, da língua oral, em decorrência, o domínio do código alfabético é uma condição necessária mas não suficiente, para o acesso direto aos textos escritos.”

Essas afirmações confirmam muitas observações, feitas na prática pedagógica, de comportamento leitor restrito à oralização, isto é, sem que a criança manifeste qualquer compreensão do texto verbalizado. Elas apontam para modalidades de ensino que abrangem a leitura e a escrita em toda a sua complexidade- o conhecimento do código alfabético e a compreensão.

As relações entre oralidade e escrita têm sido diferentemente focalizadas em estudos recentes, indicando que a consciência fonológica se desenvolve com a aquisição da leitura, invertendo-se a ordem da relação proposta por alguns pesquisadores, em que a consciência fonológica é considerada como fator do aprendizado da escrita.

Ferreiro (2003, p.139-158), ao tratar da consciência fonológica na aquisição da escrita, analisa, em termos evolutivos, a correspondência entre escrito e oral - letras e fonemas; palavras gráficas e palavras da emissão oral. Considera que a representação escrita favorece a consciência da oralidade - a letra como marca gráfica contribui para a conceitualização dos fonemas e a palavra gráfica interfere com uma noção pré-alfabética de palavra. E, observa

“O que estamos propondo, para o aprendiz que é falante de uma língua com uma representação alfabética da mesma, é um processo dialético em múltiplos níveis no qual, para começar, o objeto *língua* não está dado. Esse objeto deve ser construído em um processo de objetivação, processo em que a escrita proporciona o ponto de apoio para a reflexão. Tampouco, as unidades de análise estão dadas, elas se redefinem em continuidade, até corresponder (aproximadamente) às que definem o sistema de representação.”

(...)

“O que estamos propondo é um modelo de análise do processo de aquisição da escrita, no qual o dado, os observáveis e o sistema

interpretativo se redefinem mutuamente durante o processo de aquisição.” (FERREIRO, 2003 p.154).

Esse *ir e vir* na relação entre os dados observados (língua oral e escrita) e a representação que deles faz o sujeito coloca também para a pedagogia da construção dos conhecimentos sobre a escrita a importância da metacognição, tema que vem ganhando espaço nas publicações referentes à aquisição da escrita (acesso ao código e produção textual).

O enfoque interativo dos vários aspectos da aquisição da escrita propõe à prática pedagógica a necessidade de desenvolver o ensino de modo tal que contemple a abordagem pelos alunos dos vários tipos de textos em situações reais de comunicação, de modo a desenvolver a compreensão e os procedimentos intelectuais que entram em jogo nessa aquisição, sem perder de vista o trabalho com os elementos constitutivos da escrita em suas relações com a língua oral. Este contexto teórico indica novas orientações para o ensino.

Jolibert (2006, p.12-13) preconiza a entrada das crianças na cultura escrita, desde a escola maternal para que construa uma representação da escrita utilizada nas práticas de comunicação real que permitem a utilização em situações de textos e discursos para compreender, elaborar, para pensar e pensar o mundo; uma apropriação progressiva e estruturada do funcionamento da língua escrita, que organizam estruturas contextuais, textuais, sintáticas léxicas e grafo-fonológicas. A mobilização de atividades cognitivas deliberadas e complexas, percebidas como tal que contribuem para o processo de compreensão e produção de textos escritos, isto é construir diversas estratégias de tratamento do escrito e a verificar sua eficácia em diferentes contextos.

Nesta perspectiva, a construção da escrita envolve ensino, não nos termos tradicionais de transmissão de saberes, de repetição mecânica das relações entre sons e grafias, mas de interação das crianças com a escrita em toda a sua complexidade, mas escritas contextualizadas e fundamentadas em diferentes atividades. Modifica-se o papel do professor no processo de alfabetização; com o redimensionamento das atividades didáticas cabe a ele o trabalho de apoio e de sistematização das interações das crianças com os escritos. Esses são alguns desafios que os novos olhares sobre a aquisição da língua escrita propõe à alfabetização na atualidade.

Referências

- CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. et al. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon 2004. 428p.
- CHARMEUX, E. Construire une Pédagogie de La Lecture In BENTOLILA, A. (ed.) *Recherches Actuelles sur L'Enseignement de la Lecture*. Paris: Retz, 1976.
- CHAUVEAU, G. Apprendre a lire et entrer dans la culture écrite. In: (Org.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, 2001.
- COLOMER T.; CAMPS A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima de Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEVELAY, M. L'indispensable réflexion épistemologique. *Cahiers pédagogiques*. N. 334, Mai 1995 (p.25-26).
- FIJALKOW, J. *Sur la lecture: perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture*. Issy-les-Molineaux: ESF, 2000.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a Alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: _____ et al. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*; trad. R. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GRUNNDER, N. V. *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*. Montreal: Gaetan-Morin, 1994.
- JAGER ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Correa Costa. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- JOLIBERT, J.; SRĪKI, C. *Des enfants lecteurs et producteurs de texts: cycles 2 et 3*. Paris: Hachette, 2006.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. Trad. de Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP. 1996.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin, 1967
- _____. *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Denoel, 1969
- PONTECORVO, C. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido "O falar bem para escrever bem"? In: FERREIRO E. et al. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: 2003, p.132-137.

PRAT I PLA A. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: CAVAJAL PÉREZ F.; RAMOS GARCÍA J. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.93-102.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ato n. 1723, fev.1949. Aprova o programa para o ensino primário fundamental. 1º ano. Livraria Francisco Alves. 1949, p.7-58.

TUNMER, W. E. Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In: RIEBEN L.; PERFETTI, CH.(ORG.) *L'apprenti Lecteur: Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delachaux et Niestle, 1989, p.197-220.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente*. Trad. Grupo de desenvolvimento de ritmos biológicos - USP. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Enviado em ago./2007

Aprovado em out./2007

Maria Cecília de Oliveira Micotti
Profª Drª do Departamento de Educação do Instituto de
Biotecnologia da Unesp – Campus de Rio Claro
Av. 24-A, 1515 - Bela Vista
CEP: 13506-900 - Rio Claro/ SP
E-mail: mcom@rc.unesp.br
