

Aquisição da escrita: Entre a alfabetização e o letramento

Ana Maria de Mattos Guimarães

Maria Cristina Fernandes Robazkievcz

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - Brasil

Resumo

O acompanhamento longitudinal de duas turmas de 1ª série, em fase de aquisição da escrita, proporcionou verificar se, na aquisição da leitura e da escrita, esses alunos passaram por um processo de alfabetização apenas ou se foram encaminhados para um processo de letramento, que lhes permitisse usar socialmente a escrita aprendida. Para atingir esse objetivo, foram analisadas as produções textuais dos alunos, inicialmente seguindo-se as hipóteses de construção da escrita de Ferreiro e Teberosky(1985), depois com categorias qualitativas e entrevistas com as docentes. Os resultados comprovam que o objetivo da escola é ainda a alfabetização como um fim em si mesma.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Construção da escrita, Agir docente, Trabalho representado.

Abstract

This study points out the acquisition process of the written language, taken as literacy (alfabetização) and as a literacy (letramento)¹ process. The study corpus

was based on the following work of two 1st Primary School groups through interviews and informal speeches with the teachers of these groups of students. On the preliminary analysis of the texts produced by the students, a hypothesis related to the writing construction developed by Ferrero and Teberosky (1985) was used. Afterwards, a sample of the last texts produced by four students (two from each of the groups) was taken, in order to check their quality. Results underline that school's target still run around literacy (alfabetização), since the social use of the writing ability is fairly taken into account.

Keywords: literacy; literacy process; writing acquisition; teaching work; performed work.

INTRODUÇÃO

Este artigo origina-se de dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNISINOS, sob o título: Aquisição da escrita: o percurso entre alfabetização e letramento². Tem como objetivo mostrar, pelo acompanhamento longitudinal de duas turmas de 1^a série do Ensino Fundamental, como se deu o processo de aquisição da escrita desses alunos (turmas A e B).

As turmas pesquisadas pertencem à escola pública de ensino fundamental, do interior do estado do Paraná, na cidade de Paula Freitas. Todos os seus alunos freqüentaram o pré-escolar da mesma escola, conviviam no mesmo meio social, suas professoras dispunham dos mesmos materiais didáticos e preparavam suas aulas juntas (existia comunicação entre elas). O desempenho desses alunos com relação à escrita, ao final do ano letivo, entretanto, apresentou diferenças. Para concluir a respeito de que fatores poderiam contribuir para essas diferenças, procurou-se também verificar a realidade do letramento familiar das crianças e se as professoras se preocuparam em abrir espaço para uma interlocução real, reconhecendo e trabalhando as interações como momento de produção de linguagem e lugar de constituição de sujeitos enunciadore; se utilizaram escrita nos usos reais, tendo por que escrever e para quem escrever; se perceberam no texto escrito a unidade básica do processo de alfabetização/letramento. A pesquisa foi construída com base em 3 materiais analíticos: observações sistemáticas de cada turma, num total de 12 encontros distribuídos

entre abril a dezembro de 2005, coleta de produção do dia e entrevista dirigida com as professoras.

O CENÁRIO DA PESQUISA

Na comunidade, há uma diferença visível entre crianças economicamente privilegiadas e as mais carentes: as primeiras têm muitas oportunidades de visitar uma cidade vizinha bem maior, onde há grande exposição a fontes de escrita, como em todas as cidades médias brasileiras; as outras, ao contrário, muitas vezes ficam imaginando e perguntando até mesmo como é um supermercado grande. Na cidade, as fontes de escrita de entrada diária são praticamente inexistentes, pois não há a circulação de jornal, além de poucas pessoas terem o hábito de comprar revistas. Aquelas que têm esse hábito fazem parte do pequeno grupo que valoriza a diversidade de materiais escritos. Uma das fontes de escrita bastante comum é constituída por propagandas de supermercados da cidade vizinha que são distribuídas nas casas e espalhadas nas ruas.

Para comprovar a realidade do letramento familiar das turmas pesquisadas, foi realizado um levantamento sobre o grau de escolaridade dos pais. Na classe A, três pais fizeram até a quarta série do ensino fundamental, dez pais fizeram o ensino médio e quatro pais cursaram uma faculdade. Na classe B, todos os pais declararam não ter concluído a quarta série do ensino fundamental. Com isso, estabelece-se uma diferença importante entre as duas turmas com relação ao grau de escolaridade dos pais e a influência deste fator no ambiente de letramento que cerca as crianças.

Também houve preocupação em caracterizar as docentes envolvidas. A professora da série A tem formação em magistério e há quinze anos é alfabetizadora. No ano da pesquisa (2005), estava cursando a Faculdade à Distância de Pedagogia³. A professora da classe B tem formação em magistério, alfabetiza há oito anos, sendo graduada em Geografia e também fez especialização na área da sua graduação. Por motivos pessoais, no mês de junho do ano de 2005, a professora A pediu remoção dessa escola e em seu lugar assumiu outra professora, que, pelo segundo ano, está alfabetizando. Sua formação também é no magistério, e naquele momento, estava cursando a faculdade de Pedagogia, com habilitação para Séries Iniciais.

Os dados foram coletados pela pesquisadora Maria Cristina, então mestran-

da do Programa de Pós Graduação da UNISINOS, em observações participantes quinzenais, de abril a dezembro de 2005. Para a análise dos dados, foi considerado um total de 10 alunos de cada turma, selecionados a partir do critério de maior assiduidade às aulas durante o ano escolar. As produções textuais foram examinadas à luz das etapas da aquisição da escrita, conforme proposição de Ferreiro e Teberosky (1985). Dessa forma, foi possível entender o momento em que esses alunos atingiram a etapa alfabética, ou seja, o momento em que poderiam ser considerados alfabetizados, em sentido estrito.

Para uma análise mais aprofundada do material coletado, com vistas a entender se a questão do letramento foi também construída ao longo do 1º ano escolar, foram selecionados, de forma aleatória, dois alunos de cada turma. Os alunos selecionados foram G.L. e J.E., da turma A, e G.R., R.S., da turma B. Depois de atingirem a etapa alfabética, seus três últimos textos foram analisados sob o ponto de vista de categorias que permitiram diferenciar quesitos tipicamente vistos como parte da alfabetização (entendida como decodificação) de outros que encaminhariam para um processo de letramento, ou seja, para a construção social da escrita.

O cenário das salas de aula foi revelador de uma diferença entre as duas turmas. A sala de aula A atendia à formação de grupos de quatro alunos. Desse modo, a professora A trabalhava em grupos, estimulando os alunos para que se expressassem oralmente. Solicitava-lhes, regularmente, que apresentassem seus trabalhos na frente de toda a classe, fazendo perguntas, enfim, estimulando o sujeito enunciador. Ela também estimulava a classe toda a dar opiniões, não somente o aluno que estava fazendo a apresentação. A professora usava, no quadro, a escrita em caixa alta ainda após o segundo semestre e não conseguia ficar longe das famílias silábicas. Nas paredes da sala, por exemplo, estavam estampados cartazes com todas essas famílias, de várias maneiras. Durante a aula, a professora passava nos grupos, atendendo a todos igualmente, sem que se notasse maior atenção aos que tinham maiores dificuldades. Também não tomava iniciativa no sentido de fazer com que aqueles que já haviam entendido ou estavam melhor entendendo o sistema da escrita ajudassem os coleguinhas que apresentavam mais dificuldades, ou seja, não houve estímulos à mediação colega/colega.

Quando essa professora pediu afastamento, assumiu a classe a professora A₁. Foi possível perceber a tentativa de fazer de seus estudos de graduação a base de suas aulas. Sempre comentava que muitas atividades que trazia para sala de aula eram su-

gestões dos professores da faculdade. Como a professora não tinha experiência em sala de aula, nem conhecimento de métodos de alfabetização (como ela mesma disse, nunca ouviu falar em processos analíticos ou sintéticos), optou por continuar a linha adotada pela Professora A e pedir ajuda das colegas mais experientes na escola, entre elas, a professora B.

Na classe B, a sala era organizada em filas, pois a professora comentava que essa organização é a melhor para se trabalhar. Desde a organização espacial da sala, percebe-se um modelo muito tradicional. Em uma das observações, por exemplo, a professora entregou uma folha de atividades mimeografadas, sem explicar para a classe toda do que se tratava. Passou, então, de carteira em carteira para 'EXPLICAR' as atividades, enquanto o restante da sala aguardava. Na rotina diária, em determinados momentos, recorria ao quadro para algumas explicações, mas não tinha o hábito de estimular os alunos a se expressarem oralmente. Não demonstrou nunca uma preocupação centrada nos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Também não possibilitou a mediação de outros colegas para auxiliar os demais.

OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

A princípio, o vocábulo *letramento* pode parecer mais uma dessas palavras de moda, do pedagogês da ocasião, mas, justamente por ser cada vez mais invocado, precisa ser explicado. Muitas vezes, seu significado se confunde com o significado de alfabetização, isto é, entende-se que alguém alfabetizado é necessariamente letrado ou o inverso. No entanto, como explica Kleiman (2001, p. 18), em determinadas classes sociais “as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”.

Invocamos a diferença entre alfabetizado e letrado nas palavras de Soares (2001, p. 39-40): “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”

Na maior parte dos casos, a palavra alfabetização relaciona-se com a técnica, com o aprender a ler e a escrever, enquanto que, com letramento, queremos significar

mais do que isso, abrangendo os usos que as pessoas fazem da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita de que se apropriaram.

Na verdade, muitas vezes, alfabetização é confundida com método de alfabetização, entendida, nessa acepção, como método das cartilhas, em que todos os alunos são vistos como partindo de um ponto inicial zero, igual para todos, e são ensinados a ler e a escrever passo a passo, do mais fácil ao mais difícil.

Quando se fala em alfabetização, então, está se considerando a aquisição da leitura/escrita enquanto **código**, do ponto de vista do indivíduo que aprende, relacionada exclusivamente a escolarização, ensino formal, aprendizado de habilidades específicas (isto é, aprender o alfabeto, correspondência som/grafema, a partir de pré-requisitos psicomotores). Focalizam-se **produtos** (materiais escritos).

Por sua vez, o letramento implica práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto da escrita. Nesse sentido, encontra-se presente também na oralidade (notícias de rádio, por exemplo, podem ser consideradas como um evento de letramento). Por isso, pode-se afirmar que mesmo pessoas não alfabetizadas podem ser consideradas letradas, uma vez que participam de um mundo letrado, o que pode até ser feito através da oralidade. Kleiman (2001, p. 18) cita o exemplo da criança que entende a referência à “fada madrinha” feita por um adulto, pela relação que este termo estabelece com textos escritos do gênero conto de fadas.

A escola, por sua vez, pressupõe o conhecimento de formas discursivas (responder perguntas retóricas, informar o interlocutor sobre conhecimento partilhado, comparar fatos vivenciados com fatos inventados etc.) de domínio apenas de crianças cujo letramento se inicia no lar. Para essa criança, a escola não introduz uma nova maneira de falar sobre o mundo, mas apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas. Além do grau de letramento familiar, o processo de letramento da criança depende dos seus diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais. De acordo com Lemos (1988)

É através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro. Daí a importância, entre as práticas orais, do jogo de faz-de-conta que lê ou que escreve e dos jogos de contar. (p.11)

Entendidos dessa forma, o desenvolvimento de linguagem oral e a aprendizagem da escrita não constituem um processo linear. Embora a escola insista em uma complexidade cumulativa, trata-se de um processo de construção que envolve idas e

vindas, reorganizações, reestruturações, com o sujeito em interação e inter-relação com o outro, o mundo e a própria linguagem.

Ao lado dessa dimensão do letramento, que poderia ser entendida como individual, está uma outra, mais complexa, vista como uma perspectiva social do letramento. Tal perspectiva pode ser tomada sob dois pontos de vista, um mais tradicional, outro radical (cf. Soares, 2001). Pelo primeiro, relacionam-se as habilidades de leitura e escrita ao seu uso, como forma de atender às exigências sociais. É o caso da necessidade de habilidades de letramento que perpassam nossa vida no dia-a-dia, seja vendo um filme, comprando ou passeando ou em situações mais formais, como nos nossos empregos, em que tais habilidades são constantemente exigidas, na sua manutenção, na melhora de desempenho, na possibilidade de trocar por um emprego melhor, no treinamento disponível, na procura de benefícios de direito etc. Esse conceito tem um princípio de funcionalidade subjacente, um valor pragmático, que precisa ser considerado pela escola, por exemplo, a fim de proporcionar melhores condições de desenvolvimento do letramento, adaptado a necessidades da vida diária.

A perspectiva mais radical, “revolucionária”, por sua vez, envolve um posicionamento político-ideológico, ao entender que as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita se tornam responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e o próprio poder constituído. Nesse sentido, não haveria “isenção” ao tratar das questões relacionadas ao letramento. Assim, uma prática escolar que simplesmente se restrinja à alfabetização e, na seqüência, à leitura e redação, está, na verdade, mantendo as práticas sociais tradicionais, acomodando os alunos à situação vigente. Paulo Freire, em várias obras (cf. Freire, 2001), defende esse poder do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Levando, então, adiante o conceito social de letramento, parece-nos que a importância das conseqüências do papel da escola com relação às habilidades de letramento se torna crucial, independentemente de qual perspectiva teórica se assuma. Alfabetizar letrando, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida o caminho. O letramento, como comprova Guimarães, em artigo de 2006, deve ser visto “muito além do jardim”, ou seja, muito além da escola. Mas será que este é também o pensamento da escola? De docentes de 1ª série? Voltemos à escola pesquisada e ouçamos suas professoras.

A VISÃO DAS DOCENTES

Como já explicado, as turmas acompanhadas tiveram 3 professoras, 2 na turma A (professoras A-PA e A₁- PA₁) e 1 na turma B (professora B- PB).

Suas concepções sobre alfabetização e letramento são determinantes para o melhor entendimento de como seus alunos chegaram ao mundo da escrita, pois, como afirma Bortolotto (1998)

O processo que leva à produção da escrita no sistema escolar está fortemente sustentado pelo discurso oral do professor, que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história. Ele sustenta imagens do papel que pensa ter de desempenhar diante da sociedade, da instituição escolar e dos alunos e, em função delas, vai assumindo uma determinada forma de encaminhamento do processo, ao mesmo tempo em que vai definindo e construindo as relações interacionais com os alunos. (p.20)

Para dar conta da reflexão que as docentes faziam da própria prática, foram realizadas entrevistas individuais, com roteiro definido.

Considerando a linguagem escrita como um sistema de representação, é essencial a busca pela compreensão de sua natureza. Desse modo a produção escrita não pode ser mera reprodução de sinais, mas sim uso produtivo do seu código. A aprendizagem da língua escrita é uma aprendizagem conceitual e não meramente uma aprendizagem de conceitos. Assim pensando, a primeira pergunta às docentes disse respeito à forma de apresentação da escrita para os alunos. Eis suas respostas:

PA: *Eu começo com as vogais, depois juntamos as vogais para ler ai, oi ui, ei, e assim por diante, depois as consoantes e então juntamos vogais e consoantes para formar palavras, depois frases e por último textos.*

PB: *Sempre início com as vogais, passando para o alfabeto, sílabas, palavras e textos, trabalhando com rótulos, folhetos informativos, folders, texto, etc.*

PA₁: *Comecei com as letras (vogais), depois apresentei as consoantes e a forma com que cada uma se juntou às vogais, pois conto uma história para cada letra, assim já formamos as famílias silábicas, mas também vemos textos e poesias, onde reconhecemos as sílabas.*

As docentes, ao apresentarem para a entrevistadora a maneira como iniciam seu trabalho, estão reconstruindo não somente sua própria história de alfabetizadas, como também uma outra identidade, fruto do somatório de encenações geradas que fazem ecoar em função do papel comunicativo de entrevista. Todas as professoras, conforme vimos, partem de atividades de decodificação de letras/sons. Tra-

balham com seus alunos atividades viso motoras, confirmadas pelas observações da pesquisadora na sala de aula. No início do ano letivo, por exemplo, as professoras A e B, no trabalho com a letra A, levaram em folha mimeografada o desenho da arara e os modelos de A para as crianças aprenderem: A maiúsculo e minúsculo em caixa alta, e também A maiúsculo e minúsculo em letra cursiva, conforme a ilustração a seguir (Figura 1). Esse fazer lembra afirmação de Bortolotto (1998)

[...] O ensino assim fundamentado define momentos precisos para introduzir fonemas, grafemas, sílabas, palavras, frases ou textos, sempre do “mais simples” ao “mais complexo”. [...] A aprendizagem se reduz, em todos eles, ao reconhecimento e reprodução de sinais gráficos, em que se dá ênfase às habilidades perceptivas e motoras, descuidando-se de aspectos mais centrais da alfabetização. (p. 9).

Para as professoras A, B e A₁, a ênfase posta na aquisição da escrita pelos alunos é a decodificação dos sinais alfabéticos. Ainda que as professoras B e A₁ citem folhetos, fôlderes e poesias em suas atividades de leitura, as observações revelaram que estes materiais eram usados, na verdade, apenas para identificação das vogais, sem um trabalho mais amplo da escrita. Isto significa que os materiais não foram usados para a leitura, serviram apenas para identificação de letras, objeto de estudo da aula.

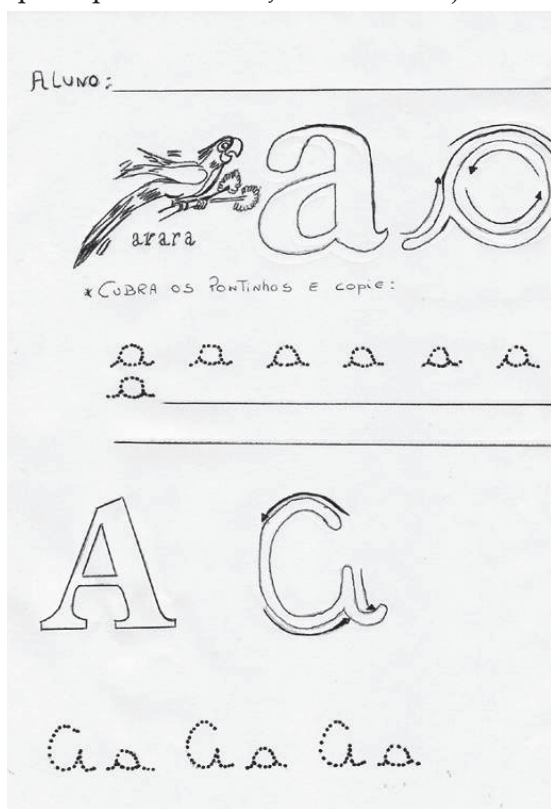


Figura 1: Atividade produzida pelas professoras no início do ano letivo.

O trabalho das docentes está, pois, centrado no código, na escrita alfabética. É importante ressaltar a artificialidade do emprego da sílaba como instrumento para alfabetização e, sobretudo, a tarefa de procura de sílabas em textos. Ora, sílaba até pode ser uma unidade da fala, mas não tem um significado em si, o que dificulta certamente a tarefa proposta. Nenhuma das professoras cita atividades que conduzam a um significado global de leitura e escrita, como propostas de escrita espontânea, que poderiam encaminhar ao alfabetizar letrando.

Paradoxalmente, as respostas das professoras sobre a compreensão do que é alfabetizar revela uma visão mais próxima do que aqui foi definido como letramento:

PA: *Alfabetizar é fazer a criança se apropriar da aprendizagem, da leitura e da escrita.*

PB: *Alfabetizar é mostrar o caminho para o aluno chegar ao conhecimento desejado.*

PA₁: *Alfabetizar é inserir o aluno na sociedade, torná-lo capaz de interagir com tudo e com todos a sua volta, é nesse sentido que alfabetizar torna-se necessário, pois é só a partir disto que o aluno pode decidir o que e como fazer.*

Como já citado, segundo Soares (2003, p. 13), a alfabetização implica a aquisição de uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler), porém não basta ao aluno adquirir essa tecnologia, ele precisa usá-la em práticas sociais de leitura e escrita, em práticas de letramento.

Observe-se que a professora A diz que alfabetizar é fazer a criança se apropriar da aprendizagem da leitura e da escrita. O uso do vocábulo “apropriar” sugere uma relação forte com Vygotsky (in Rego, 1995). Parece que as professoras têm em mente a necessidade de ir além da alfabetização no processo de construção da escrita de seus alunos, mas o trabalho real observado não condiz com essa representação que fazem.

A partir das observações sobre a maneira como as professoras apresentam a escrita para os alunos (primeiro as vogais, junção de vogais, palavras, frases, e, finalmente, textos) e da análise das respostas obtidas, percebe-se que o letramento não acontece em sala de aula.

A partir disto, surge outra questão crucial: até que ponto as docentes têm consciência da diferença entre alfabetização e letramento? Suas respostas comprovam que não está estabelecida essa diferença.

PA: *Sim, alfabetizar pra mim é uma coisa mais complexa, é fazer a criança se apropriar da leitura, da escrita, de todas as atividades enfim. À medida que a criança vai se apropriando, que vai mostrando o seu progresso, aquilo que recebe, ela apresenta logo em seguida uma reação. E letramento para mim é mais a identificação, a codifi-*

cação e a decodificação do código da nossa língua, a alfabetização é mais complexa.

PB: Alfabetização é encaminhar, mostrar as direções a seguir para o letramento. Já o letramento é... é o conhecimento que já possui e que vai adquirir com o passar dos tempos.

PA₁: Pra mim é a mesma coisa, pois a pessoa adquire conhecimentos por toda a vida, está sempre aprendendo, o que não deixa de ser alfabetizado.

Uma das professoras mostra ter conhecimento dessa diferença, ainda que afirme que coloca o alfabetizar como mais complexo, e o letramento como identificação, a codificação e a decodificação. A questão mais inquietante é que, em sala de aula, ela só trabalha as duas últimas etapas. Assim, ela faz os alunos memorizarem as vogais, por exemplo, ou então “acharem” as vogais e outras letras no meio das palavras.

A resposta da professora B pressupõe as duas noções questionadas e até indica a alfabetização como uma etapa do letramento. Sua resposta, contudo, não corresponde à prática observada, pois a docente faz também o trabalho de identificação das vogais, procura as sílabas no meio das palavras e propõe muitos exercícios de fixação. Os alunos, enfileirados, vão lendo do quadro “A, E, I, O, U”.

A professora A1, por sua vez, declara a fusão das noções, o que não seria problema, se sua prática fosse nessa direção.

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas idéias a respeito do que aprende, e não fazer testes a toda hora (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe) para ver se o aluno “acompanha” ou ficou para trás, ocasião em que tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Parece que isto também é uma realidade no trabalho observado.

Em virtude da falta de distinção entre métodos de alfabetização e práticas, e da mistura de atividades com o enfoque principal na decodificação, a questão seguinte tratou de uso de método sintético ou analítico:

PA: Para ser sincera eu não tenho essa distinção no meu trabalho, não sei se é analítico ou sintético.

PB: Mais analítico.

P.A1: Procuo realizar um trabalho mais sintético, que envolva todas as formas de conhecimento, principalmente o conhecimento das crianças, suas vivências.

Os métodos de alfabetização mais divulgados e conhecidos por docentes e pesquisadores na área da educação são os tipos analíticos, que iniciam o processo de alfabetização do todo para as partes, e sintéticos, das partes para o todo. Para exemplificar, entre os analíticos, está o método de palavração e método global, e entre

os sintéticos, estão os métodos fônicos e silábicos. Ferreiro e Teberosky (1989), com relação ao método sintético, afirmam que inicialmente se pensava que os elementos mínimos da escrita fossem as letras, motivo pelo qual por muito tempo as crianças aprenderam a ler e a escrever pronunciando as letras e estabelecendo regras de sonorização da escrita. Influenciado pela lingüística desenvolveu-se o método fônico que recomenda que se parta do oral, e não da grafia do som, como era recomendado pelo método alfabético.

Apesar desse posicionamento referente ao método alfabético datar da década de 80, verifica-se que as professoras do século XXI ainda usam esta maneira de alfabetizar. Demonstra-se aqui, mais uma vez, o quanto a representação que as docentes fazem da prática está distante do trabalho real de alfabetização. Isto fica bem na resposta da professora A₁, que diz que usa o método que envolve o conhecimento das crianças, o que fica comprovado não acontecer.

Outra questão da entrevista diz respeito às justificativas que levam as docentes hoje a usarem esse método de alfabetização. A professora A diz: “fui alfabetizando e vi que dava certo, então sempre faço assim”; a professora B responde: “o tempo, a experiência, a criatividade”; e a professora A₁ relata o seguinte: “na verdade ainda estou construindo meus métodos, pois leio muito a respeito de alfabetização, procuro usar atividades e técnicas que mais se encaixem com a turma, pois cada turma tem seu ritmo e desenvolvimento próprio. Estou sempre tentando me atualizar”.

As práticas das professoras A e B foram construídas a partir da própria experiência, enquanto a professora A₁ afirma ainda estar construindo seu “método”, a partir de leituras. Ainda que sua atividade, na maior parte das vezes, seja planejada em conjunto com outras colegas da escola, em muitos momentos sua prática difere das demais. Isso pode ser exemplificado por uma de suas aulas, que ocorreu em meados do mês de outubro. A professora organizou a sala em grupos de quatro alunos e, como estava próximo o dia da criança, e distribuiu vários livros para que os alunos conhecessem os direitos e deveres da criança. Depois disso, leu-os em conjunto com a turma e pediu que os grupos criassem mais alguns direitos e deveres que achavam importantes e não estavam ali. A professora foi orientando-os e, no final, cada grupo apresentou sua produção para a sala toda. Houve grande interesse de todos os alunos nessa atividade, até porque, naquele momento, a escrita estava sendo apresentada de maneira significativa para eles e a professora, como mediadora da atividade. Lamentavelmente, foram poucos momentos desse tipo presenciados ao longo da 1ª série.

O trabalho de alfabetização como decodificação transparece nas entrevistas e foi identificado na grande maior parte das práticas, pelas observações feitas em sala de aula. Por um lado, o que as professoras expressam sobre seu trabalho parece colado à ideologia presente nos livros didáticos, à metodologia das cartilhas, referida por Cagliari(1998), embora, segundo as entrevistas, não usem cartilhas para alfabetizar “porque são de nível muito elevado”. Por outro lado, regularmente, assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre em sala de aula, talvez para mascarar suas reais dificuldades de refletir sobre como ocorre a aquisição da escrita por seus alunos.

Para ajudar a refletir sobre o processo de aquisição da escrita ocorrido nas turmas A e B, passamos a olhar a produção das crianças.

A PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS

O primeiro momento da análise das produções realizadas pelas crianças ao longo do seu primeiro ano letivo teve como objetivo verificar em que etapa da construção da escrita as crianças chegaram à escola e em que momento atingiram à chamada etapa alfabética. Para este fim, foram utilizadas hipóteses de construção da escrita levantadas por Ferreiro e Teberoski (1985), que podem ser entendidas como níveis (cf. trabalho de Azenha,1995). Tais níveis são resumidos a seguir e ilustrados por textos produzidos pelas crianças das turmas analisadas.

Nível 1: Hipótese da escrita indiferenciada:

rabiscos com linhas curvas e retas ou combinações entre elas.

No texto a seguir (Figura 2), produzido em 1º de abril, J. mostra tentativas de escrever através de rabiscos. Não foi considerada a escrita de “SAOP”, por representar cópia da palavra SAPO que estava no quadro.

JESSICA

W t r e t r e t u e t

SAOP

SAOP

SAOP

SAOP

~~~~~  
~~~~~

~~~~~

~~~~~



Figura 2: Texto da aluna J.

Nível 2: **Diferenciação da escrita:** formas de grafismos mais definidas, próximas às das letras.

Na produção de 15 de abril, a mesma aluna J. já apresenta vários segmentos com escritas semelhantes à da letra E (ELA, DAELA, AELFID).

SARTO

15.04.05

OTO

ELA

FERTIL

DAEPA

LA

AELFID

AELFIDA

ALMIA

EFALELAU



Figura 3: Texto da aluna J. correspondente ao nível 3.

Nível 3: **Hipótese Silábica**: valor sonoro para as letras, mas cada letra vale por uma sílaba, como em *sp* por sapo.

Em todo o *corpus* analisado, não foi possível detectar esta hipótese da forma como concebida e exemplificada em *sp*. O exercício apresentado a seguir, preenchido por J em 30 de abril, mostra algumas representações que poderiam ser entendidas dentro desse nível, como em IBO, para pintinho ou TAUGA para tartaruga. De qualquer modo, pode-se notar o encaminhamento para a hipótese silábico-alfabética, uma vez que sempre há, ao menos, uma sílaba completa.

Nível 4: **Hipótese Silábico-Alfabética**: passagem da hipótese silábica para a alfabética, algumas vezes ainda fazendo valer uma letra por sílaba.

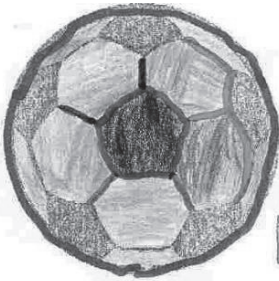
Essa hipótese está presente quando a aluna J. escreve pao, em vez de pato, no exercício exemplificado.



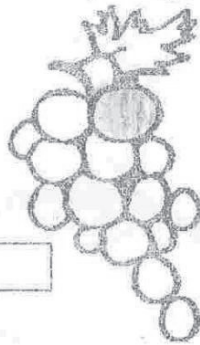
PALASO



IBO



BOLA



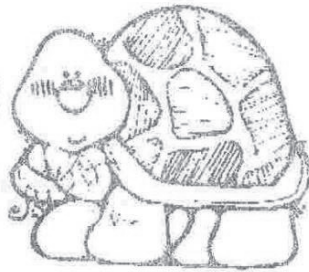
UVA



TAICA



PAO



TAUGA

JESSICA

Figura 4: Atividade da aluna J. correspondente ao Nível 4.

Nível 5: **Hipótese Alfabética**: correspondência entre caracteres da escrita e valores sonoros menores que as sílabas (ainda que permaneçam trocas ortográficas).

No texto intitulado “Victor e o jacaré” (Figura 5), produzido por J, em 26 de junho, pode-se verificar que a criança já é capaz de produzir uma escrita com correspondência entre grafemas e fonemas. Fica também claro que há ainda várias aquisições a respeito da escrita a serem feitas, como, por exemplo, a separação entre palavras átonas e tônicas (cf. dejacaré; paracidade, ojacaré, etc).

Victor e o jacaré

Victor e o jacaré

gastou jacaré no su

no de mudo dele q

dome ele até a mesa
brica até ~~retelavizão~~ ele

le atelavizão fala de jacaré

ele vai via paracidade na

dizos jacaré porque narécia oq

mãopere

Figura 5: Texto da aluna J.

A partir desses níveis, foram construídas tabelas que dão conta das turmas A e B.

ALUNO	01.04	15.04	30.04	20.05	06.06	26.06
A.F.	n-2	n-2	----	n-4	n-4	n-5
S.M.	n-1	n-2	n-4	n-4	n-5	
D.S.	n-3	n-4	n-4	n-5		
G.L.	n-1	n-2	n-4	n-4	n-5	
H.F.	---	----	n-4	n-4	----	n-5
J.E.	n-1	n-4	n-4	n-4	n-4	n-5
S.M.	n-1	n-2	n-2	----	n-4	n-5
M.S.	n-4	----	n-4	---	n-5	
S.G.	n-2	n-2	n-4	----	n-5	
V.B.	n-1	n-2	n-4	n-4	n-5	

Tabela 1: Turma A - Acompanhamento da construção da escrita até o nível alfabético

Como pode ser observado, o ponto de partida das crianças, considerando-se as etapas previstas por Ferreiro e Teberosky, era bastante diversificado: 5 delas apresentavam escrita indiferenciada, 2 já mostravam escrita diferenciada, 1 estava na hipótese silábica e 1 na hipótese silábico-alfabética. Na primeira coleta, então, 50% dos alunos da turma A apresentavam-se no nível 1. No final do mês de abril, já se podia verificar que 80% deles estavam no nível 4, e até junho todas as 10 crianças já estavam no nível 5, ou seja, tinham atingido a etapa alfabética.

ALUNO	1/abr	15/abr	30/abr	20/mai	6/jun	26/jun	29/jul	12/ago	9/set	30/set	14/out
AP	n-1	n-2	n-3	n-4	n-4	n-5					
AS	n-1	n-2	--	n-2	n-3	n-3	n-4	--	--	n-5	
GR	n-2	n-2	n-4	n-5							
HM	n-1	n-2	n-3	--	n-3	n-3	n-4	n-4	n-4	n-4	n-5
JP	n-1	n-2	n-3	--	n-4	n-5					
DA	n-1	n-2	n-3	n-4	--	n-4	n-4	--	n-4	n-5	
RS	n-1	n-1	n-3	n-3	n-4	n-4	n-5				
WD	n-2	n-2	n-3	--	n-3	n-3	n-4	n-4	n-4	n-5	
TA	n-1	n-2	n-4	--	n-5						
TJ	n-1	n-2	n-4	--	n-5						

Tabela 2: Turma B - Acompanhamento da construção da escrita até o nível alfabético

Na classe B, 80% das crianças iniciaram seu processo de construção da escrita no nível 1. Apenas 2 delas já mostravam escrita diferenciada nessa época. Na coleta do mês de maio, houve um imprevisto e poucas crianças estavam na sala de aula, o que impediu a verificação da evolução do grupo como um todo. Já na coleta do mês de junho, embora 30% dos alunos ainda estejam no nível 3, 30% encontram-se no nível 4 e outros 30% estão no nível 5. Fazendo um comparativo com a classe A, em que 100% dos alunos estavam na fase alfabética nessa mesma época, na turma B essa progressão foi mais lenta e gradual. No mês de agosto, 60% das crianças atingiram a fase alfabética. Essa progressão continuou em setembro, quando 90% dos alunos estavam no nível alfabético. Só em outubro, a totalidade da turma atingiu a etapa alfabética.

Na comparação entre as duas turmas, há diferença relevante quanto ao mês em que todas as crianças alcançam o nível alfabético, uma vez que os alunos da turma A atingem bem mais precocemente essa etapa (no mês de junho), enquanto a totalidade da turma B só a atinge em outubro. A diferença pode estar vinculada ao grau de letramento familiar. É bom lembrar que, na turma B, nenhum dos pais estudou além da quarta série do Ensino Fundamental. Essa situação era bem diversa na turma A, em que vários pais tinham curso superior.

Independentemente da rapidez da progressão de uma e outra turma, é possível afirmar, entretanto, que as docentes desses grupos tiveram sucesso na sua missão de alfabetizar, vista como decodificação do sistema da escrita, já que todos os alunos atingiram a hipótese alfabética. Mas, até que ponto essa decodificação passou a ter valor social para essas crianças? Até que ponto essas crianças, que eram capazes de produzir a escrita de letras, sílabas, palavras, seriam capazes de produzir textos? Essa análise revela-se bem mais complicada.

Para procedê-la, foram formuladas algumas categorias que pudessem diferenciar padrões adquiridos com o processo de alfabetização daqueles que são atingidos com o letramento. Entendemos que recorrer a essas diferenças traz o risco de artificializar os dois processos, que, na escola, deveriam se mostrar conjuntos. Resolvemos, entretanto, correr esse risco, para comprovar se o letramento também foi objetivo do trabalho com as duas turmas analisadas. A seguir, apresentamos as categorias utilizadas, em grande parte apoiadas em trabalho desenvolvido por Costa (2000).

CATEGORIAS REVELADORAS DA ALFABETIZAÇÃO:

A. Presença de título semelhante ou cópia do que foi dado pelo professor:

Geralmente, no texto escolar, as crianças não constroem um título que abranja globalmente o significado do texto, limitando-se a escolher uma das palavras várias vezes no texto, ou até mesmo o personagem principal. Segundo Costa (2000, p. 83-86) “[...] muitas vezes o título dado ao texto escolar produzido não tem função operacional discursivo-enunciativa, ou seja, não contempla o significado global/total do texto produzido, não há uma possível relação de sentido global entre título e texto”. Nos textos escolares, os títulos até podem ter relações de sentido com as frases construídas, mas, como não há uma situação real de produção de uso de língua “viva”, cristalizada em um tipo de gênero discursivo, eles não contemplam um possível significado global dos enunciados que seriam produzidos.

B. Repetição de palavras do texto/cópia (escolhas lingüísticas pré-determinadas):

Com objetivo de fixar como se escrevem determinadas palavras, é comum encontrar, nos livros didáticos, textos construídos com repetições de palavras, com poucas informações, visando apenas à decodificação. Costa (2000, p. 83) afirma a esse respeito que,

[...] no texto escolar, o conteúdo informacional é um modelo que deve ser seguido por todos os alunos e deve ser escriturado por meio de estruturas repetitivas, frases e expressões semelhantes, para não dizer idênticas, em um exemplo típico de prática de produção de texto tradicional, em que predomina a concepção de que aprender a ler e a escrever é apenas um processo de aquisição ou apropriação de uma tecnologia.

C. Prática cartilhesca e mecanicista da linguagem:

Os textos de algumas cartilhas valorizam a fixação de sílabas e palavras em que se objetiva o aprendizado como algo mecânico e não como uma apropriação da linguagem em que a criança terá autonomia de escrever sem estar presa a textos repetitivos, sem conteúdo informacional. Costa (2000, p. 82), sobre este assunto, faz a seguinte colocação: “Na escola, as práticas de leitura e escrita são, muitas vezes, arquitetadas sob formas de textos que não ‘comunicam’. Isso acontece nas séries iniciais, em que predomina uma prática cartilhesca e mecanicista da linguagem”.

D. Estrutura canônica geral:

Muitas vezes, os textos escolares ficam presos a seqüências narrativas, ao modelo de que toda história precisa ter começo/meio/fim ou introdução/desenvolvimento/fecho ou conclusão. Como afirma Costa (2000, p. 84): “Essa concepção orienta a produção de muitos textos escolares, como se as estruturas organizacionais dos gêneros fossem fixas e eles não fossem de natureza conteudística e lingüístico-discursiva heterogênea”. Muitas vezes as crianças ficam presas a escrever muito, mas não observam o que estão escrevendo, a produção de textos resume-se a textos que não “comunicam”.

CATEGORIAS REVELADORAS DE LETRAMENTO

A. É possível identificar um gênero de texto.

Para esta categoria, será considerada não somente a identificação de um gênero textual, mas também será visto se o aluno consegue apresentar um tipo discursivo claro. Assim, se escrever um texto narrativo e não for possível identificá-lo como um conto de fada ou uma crônica, será verificado se o texto apresenta uma seqüência narrativa que contenha complicação e resolução.

B. É possível identificar diferentes vozes presentes no texto

Segundo Bronckart (1999, p. 326), para a identificação das diferentes vozes é necessário que se observe qual a entidade que assume a responsabilidade do que é enunciado. Dentro dos enunciados, pode-se ter uma ou várias vozes que são infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor, ou seja, pode-se falar de vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico. Isto pode ser marcado, lingüisticamente, pelo uso de discurso direto e de indireto.

C. Título representa o conteúdo do texto, revelador de nível de criatividade da própria criança.

Diferentemente do título nas questões do produto “alfabetização”, a instância do letramento reconhece o título como algo criativo que dá informações globais a respeito do que se trata o texto. Os títulos devem contemplar o significado global/

total do texto produzido.

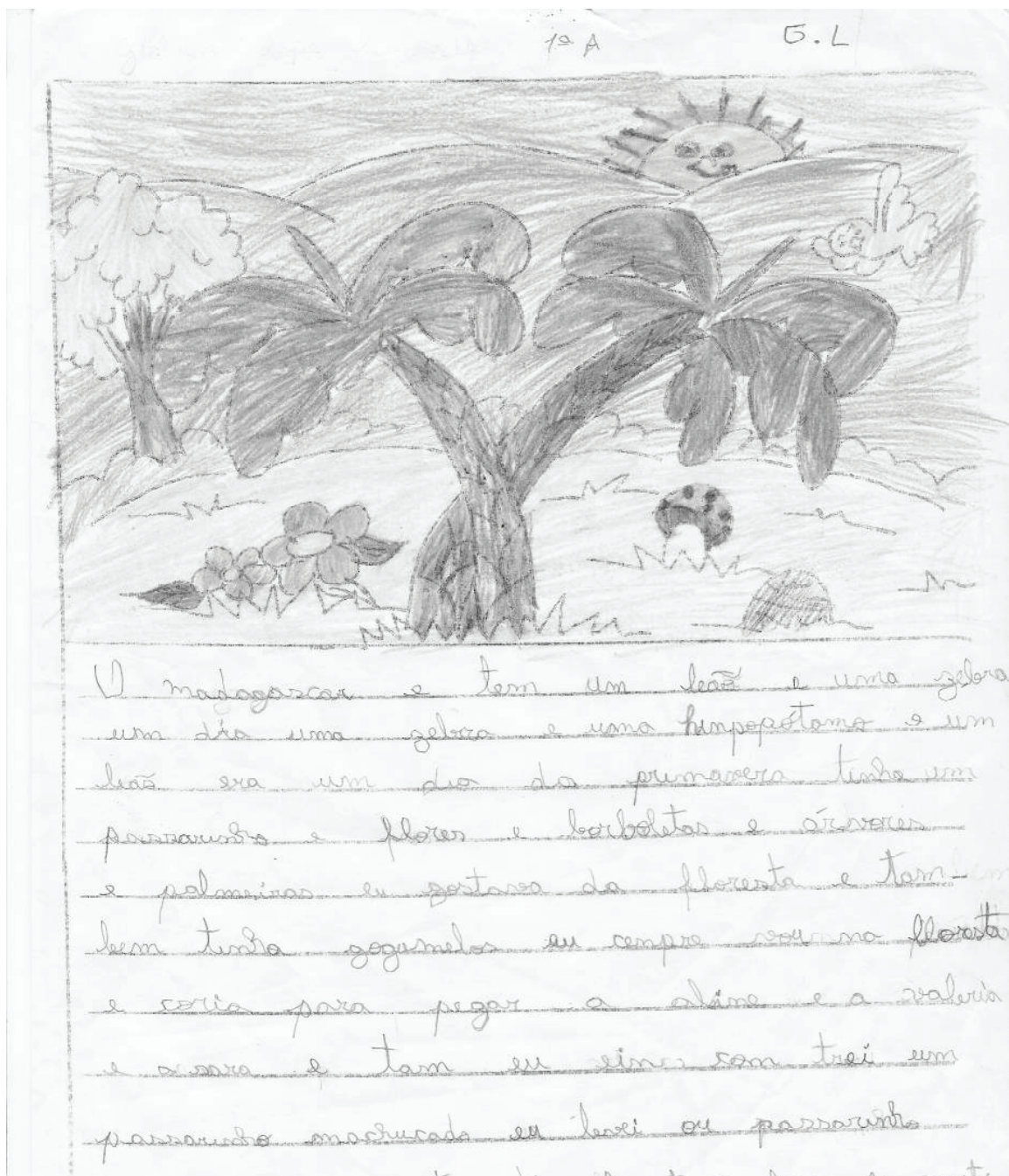
D. As palavras (ou as escolhas lingüísticas) possuem significação, revelam a preocupação do conteúdo e são informativas, contribuindo para o avanço do texto.

Através dos significados é que os sujeitos compreendem o mundo e podem fazer uso das palavras. Para Vygotsky (1934, apud COSTA, 2000, p. 104)

Significação é o processo no qual o sujeito vai ajustando os significados aos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico a que pertence. Na escola, a estruturação conceitual da criança e do (a) jovem se faz a partir de definições, referências ou conceitos, mediados pelo conhecimento/saber acumulado nas diferentes ciências, portanto consolidado na cultura.

Dessa forma, as palavras, mesmo que pré-lingüísticamente determinadas, só se constituem a partir do sentido no decorrer do texto. A partir do conhecimento das palavras, nas diversas ciências, os sujeitos delas se apropriam para construir significações.

Por problemas de espaço deste artigo, vamos mostrar apenas um exemplo desta análise, a partir de texto de G.L., produzido no dia 14.10.2006, decorrente da proposta de escrever uma história relacionada com desenhos de uma folha mimeografada, em que apareciam árvores, um pássaro, montanha, sol, enfim uma paisagem. O texto assim se configurou:



G.L. mostra dominar a escrita alfabética. Embora não coloque o título em destaque, poderíamos até considerar o segmento “O madagascar” como título de seu trabalho. Relaciona, primeiramente, desenho e texto, descrevendo, inicialmente,

o que há na gravura, interpretada por ela como uma floresta. Suas primeiras frases são escritas na 3ª pessoa, com narrador neutro. A partir da 5ª linha, introduz-se como autora empírica e passa a usar “eu”. Começa a narrativa sem mudança de cenário, colocando-se, ao mesmo tempo, como autora e como personagem. Descreve uma cena de brincadeira com suas colegas e relata ainda um fato com um passarinho. A partir desse acontecimento, que poderia ter a complicação do passarinho machucado, consegue dar um final.

Todo o texto produzido parece refletir o cumprimento da tarefa de escrever muito, sem observar se o texto realmente está comunicando algo. Demonstra a artificialidade da produção, em que várias cenas são combinadas numa tentativa de narração. Não há nenhuma relação entre o sintagma inicial “O madagascar” e o restante do texto, a não ser o fato de que o cenário proposto pela professora poderia lembrar o de uma floresta, cenário de um filme com o título Madagascar a que os alunos assistiram dias antes. Este fato mostra que é através dos significados que os sujeitos compreendem o mundo e podem empregar as palavras, fazendo uso das significações construídas, mesmo que elas não possam ser comuns a outros leitores. Como interpretar “o madagascar”, sem o contexto de os alunos terem visto este filme? Enfim, trata-se de um texto produzido para um único leitor: a professora, que vai, possivelmente, entender a referência proposta por G.L.

Desta forma, verifica-se que G.L. não consegue contemplar um possível significado global aos enunciados produzidos. A aluna passa de uma descrição para um relato sem relacioná-los, o que impede a identificação de um gênero de texto. Somente é possível dizer que existe uma complicação e uma resolução no final de sua produção, como uma marca para poder encerrar seu texto, que por sinal revela-se bastante exemplificativo em relação à totalidade dos textos produzidos pelos alunos. Na maior parte das vezes, as crianças parecem estar preocupadas em dar conta da tarefa de que devem escrever muitas linhas, sem observar o que realmente estão produzindo. O sentido do texto como um todo fica comprometido, sobram frases que, geralmente, descrevem ações cotidianas, mesmo em cenários de ficção. Dessa forma, em uma produção textual que propôs uma reprodução de narrativa do gênero conto de fadas, a floresta vira o “quintal” da casa, onde uma das informantes brinca; Cachinhos Dourados é uma menina como qualquer outra coleguinha da escola; o mágico desaparece e, com ele, o gênero ‘conto de fadas’ deixa de existir.

Voltando aos critérios que elegemos como possíveis categorias reveladoras

de alfabetização e/ou letramento, a análise qualitativa realizada mostrou um predomínio de categorias relacionadas à alfabetização. Nessa parte qualitativa, não foi possível verificar diferenças expressivas entre alunos provenientes de ambientes de letramento diversos. Seus textos revelaram um produto típico do gênero redação escolar: um conjunto de ações descritivas e seqüências sem complicação. O título foi muito mais uma escolha lingüística aleatória; relacionou-se, na maior parte dos casos, com a figura que deveria determinar o sentido do texto, sem contemplar o significado global/total do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto das observações realizadas ao lado das respostas obtidas com as professoras e as análises qualitativas das produções das crianças trazem a marca da alfabetização como sinônimo de decodificação. Segundo Matêncio (1994, p. 19), “O indivíduo letrado é aquele que apresenta um desenvolvimento da linguagem e do pensamento após o acesso às formas especializadas do texto escrito. Nesse caso, o resultado do impacto da palavra escrita representa o próprio desenvolvimento cognitivo do aprendiz”. Essa concepção fundamenta a definição do sujeito letrado e aponta para o fato de que, na escola, as crianças, a partir de sua alfabetização, deveriam ter autonomia em produzir uma escrita contextualizada, que permitisse a identificação de gêneros de texto narrativos, quando assim se propusessem, ou que fizessem propaganda, se esse fosse o objetivo. Nada disso foi verificado nos textos analisados com mais detalhes. Eram textos escolares, produzidos para ocupar espaço em páginas de caderno.

As professoras que entrevistamos parecem continuar acreditando no princípio de que as crianças aprendem a ler e a escrever pronunciando as letras e estabelecendo regras de sonorização da escrita. Relatam um modelo de alfabetizar que sua própria experiência diz que deu certo, mas, em nenhum momento, “olham” para os alunos para checar o que isso significa, no sentido de acompanhar se usam a escrita em seus diversos usos sociais, ou se continuam apenas decodificando letras.

Como as docentes não percebem uma diferença significativa entre alfabetização e letramento, tendem a continuar concretizando seu trabalho da forma. A pesquisa aqui apresentada comprovou que a alfabetização ocorre em um curto espaço

de tempo, embora o desenvolvimento da escrita após a chegada do aluno à etapa alfabética não seja buscado. Assim, esses alunos constroem, desde muito cedo, o conceito de que texto é um conjunto de palavras cujo significado não é válido, e que a leitura e a escrita são usadas somente na escola e para a escola, como prática formal.

Durante o trabalho realizado, foi possível reconhecer a riqueza do material coletado e o quanto se poderia fazer na direção de uma alfabetização conjunta ao processo de letramento. Com as respostas obtidas nesta pesquisa, inúmeras contribuições poderão ser dadas na direção do aprimoramento das práticas de ambos os processos, de alfabetização e de letramento, a partir da proposta de um trabalho diferenciado que possa levar os docentes a acreditar que a solução do fracasso escolar está na conjuntura *alfabetização/letramento* como um único processo.

NOTAS

¹ In Portuguese, the process of become literate is defined by two categories: alfabetização and letramento. While the first is related to the acquisition of the ability of reading and writing, the second is related to the social process of using this ability for the communication purpose. Here, we use the terms literacy (alfabetização) and literacy process (letramento) to distinguish both.

² Esta dissertação, apresentada em março de 2007, teve como autora Maria Cristina Robazkievicz, sob a orientação de Ana Maria de Mattos Guimarães.

³ Esta faculdade à distância funciona da seguinte forma: os professores assistem a vídeos com aulas, em média duas vezes semanais. Com a presença de um monitor, fazem as atividades propostas no vídeo e, em dois anos, concluem o curso superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.

BORTOLOTTI, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. Texto e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, L. C.. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

COSTA, Sérgio Roberto. In. ROJO, Roxane. *Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 67-92.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, A.M.M. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. *Calidoscópio*. 4 (1), p. 60-65, jan/abr 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

LEMOS, C.T.G. 1988. Prefácio. In: KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, p. 9-14.

MATENCIO, M.L.M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

REGO, T. C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROBAZKIEVICZ, M.C.F. *Aquisição da escrita: o percurso entre alfabetização e letramento*. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. (Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG Linguística Aplicada da UNISINOS)

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.