



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

RICHELE DA SILVA ROCHA

ALFABETIZAR É UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

RICHELE DA SILVA ROCHA

ALFABETIZAR É UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

Monografia apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus de Miracema para obtenção do
título de Licenciatura, sob orientação da
Professora Doutora Ana Corina Machado
Spada.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R672a Rocha, Richele da Silva.
Alfabetizar é uma questão de método?. / Richele da Silva Rocha.
– Miracema, TO, 2021.
45 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2021.
Orientadora : Ana Corina Machado Spada

1. Linguagem. 2. Leitura e escrita. 3. Formação docente. 4.
Ensino e aprendizagem. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RICHELE DA SILVA ROCHA

ALFABETIZAR É UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema, Curso de Pedagogia, foi avaliada para a obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 09/08/2021.

Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Ana Corina Spada, Orientadora, UFT



Prof^a. Dr^a. Brigitte Úrsula Stach Haertel, Examinadora, UFT



Prof^a. Ms. Suzana Brunet, Examinadora, UFT

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que me acompanharam ao longo dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, pois sem ele nada seria possível. Principalmente por em tempos tão incertos, em meio a uma crise sanitária, permitir-me estar aqui.

Agradeço aos meus pais e familiares por sempre acreditarem e incentivarem os meus esforços nos estudos.

Agradeço ao meu marido e filho pelo amor, paciência e compreensão nessa jornada de tantos desafios.

Agradeço a todos os professores da universidade pelo saber compartilhado. Em especial, a minha orientadora, professora Ana Corina, que sempre se mostrou disponível e dedicada no auxílio para a produção desse trabalho. Também por incentivar e acreditar em mim quando nem eu mesma tinha confiança.

Agradeço aos meus colegas acadêmicos pelo bom convívio e companheirismo.

Agradeço ao Núcleo de Alfabetização do Programa de Residência Pedagógica UFT/ Câmpus de Miracema, pois mesmo sem saber fizeram importantes contribuições para esse trabalho.

Por fim, agradeço por todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desse trabalho.

RESUMO

Este texto traz a sistematização de estudos de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. O interesse pela temática foi orientado pela atuação junto ao Programa Residência Pedagógica desenvolvido junto ao Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins. O problema que orientou a estruturação da pesquisa foi: o processo de aquisição da leitura e da escrita se restringe ao conhecimento dos códigos do alfabeto (enquanto um sistema) e dos mecanismos da escrita? O questionamento se estruturou com base nas leituras e percepções de que, no Brasil, a questão do sucesso ou fracasso na alfabetização se deve ao método de ensino selecionado. Para melhor responder ao problema formulado, foi elaborado o seguinte objetivo geral: identificar a concepção de linguagem escrita que orienta as construções teóricas de autores que se dedicaram ao estudo do tema. Como objetivos específicos apresentam-se: conhecer como a formulação do pensamento e da linguagem é tratada por diferentes estudiosos no assunto; discutir brevemente a questão dos métodos de alfabetização e a trajetória histórica de alfabetização no Brasil; abordar brevemente os principais sistemas de avaliação do ensino, observando o que apontam sobre o aprendizado da leitura e da escrita dos estudantes. Os estudos baseados em Ferreiro (2000), Vygotsky (2001), Mortatti (2021), Soares (2001), Coelho (2011) sinalizam que a escrita precisa ser considerada na perspectiva de linguagem, de forma de comunicação e não como um código. Nesse sentido, a alfabetização não pode ser considerada em relação ao tipo de método utilizado e à maturidade e prontidão da criança. No processo de alfabetização, o objeto de conhecimento é a língua e, portanto, dominar o código escrito (a técnica) não vai assegurar a formação de leitores e produtores de texto.

Palavras-chave: Linguagem. Leitura e escrita. Formação docente.

RESUMEN

Este texto presenta la sistematización de estudios para la conclusión de una carrera en Pedagogía. El interés por el tema estuvo guiado por el trabajo con el Programa de Residencia Pedagógica desarrollado en el Campus Miracema de la Universidad Federal de Tocantins, Brasil. El problema que orientó la estructuración de la investigación fue: ¿ el proceso de adquisición de lectura y escritura está restringido al conocimiento de los códigos alfabéticos (como sistema) y los mecanismos de la escritura? El cuestionamiento se estructuró a partir de lecturas y percepciones de que, en Brasil, el problema del éxito o fracaso en la alfabetización se debe al método de enseñanza seleccionado. Para ofrecer una mejor respuesta al problema formulado, se elaboró el siguiente objetivo general: identificar la concepción de lenguaje escrito que oriente las construcciones teóricas de los autores que se dedicaron al estudio del tema. Como objetivos específicos se presentan los siguientes: conocer como la formulación del pensamiento y el lenguaje es tratada por diferentes estudiosos sobre el tema; discutir brevemente el tema de los métodos de alfabetización y la trayectoria histórica de la alfabetización en Brasil; abordar brevemente los principales sistemas de evaluación de la enseñanza, señalando lo que dicen sobre el aprendizaje de los estudiantes a leer y escribir. Estudios basados en Ferreiro (2000), Vygotsky (2001), Mortatti (2021), Soares (2001), Coelho (2011) indican que la escritura debe ser considerada desde la perspectiva del lenguaje, como una forma de comunicación y no como un código. En este sentido, la alfabetización no puede considerarse en relación con el tipo de método utilizado y la madurez y disposición del niño. En el proceso de alfabetización el objeto del conocimiento es el lenguaje y, por tanto, el dominio el código escrito (la técnica) no asegurará la formación de lectores y productores de textos.

Palavras-clave: Lenguaje. Lectura y escrita. Formación docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A FORMULAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO.....	23
4 REFLEXÕES SOBRE ÍNDICES.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

Quando observamos as discussões em torno da alfabetização no Brasil, seja no âmbito escolar, nas propostas apresentadas pelo Ministério da Educação, ou mesmo em certas discussões acadêmicas, é comum identificarmos que o foco se concentra no método adotado.

Ao longo dos anos identificamos que a mudança nas abordagens do processo de alfabetização de crianças dava grande ênfase ao método adotado para se aprender a ler e a escrever e, apesar de todos os esforços empreendidos, a formação de escritores e de leitores no Brasil constitui um problema a ser enfrentado.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país conta com 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Os dados sinalizam ainda que os analfabetos são pessoas com idade a partir de 15 anos, as quais não conseguem formular e nem compreender pequenos textos, tais como bilhetes simples.

Esses dados foram coletados e sistematizados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (Pnad)¹, coordenado pelo IBGE (2020) e nos dão a dimensão da gravidade do quadro.

Diante desse cenário, a seguinte pergunta orientou a formulação do projeto de pesquisa que ora se apresenta como trabalho de conclusão de curso de graduação em pedagogia: o processo de aquisição da leitura e da escrita se restringe ao conhecimento dos códigos do alfabeto (enquanto um sistema) e dos mecanismos da escrita?

Visando compreender melhor a questão e, considerando também que quando se discute alfabetização no Brasil, em geral, aborda-se os métodos de alfabetizar, colocando na inadequação dos mesmos a responsabilidade pelo fracasso em se aprender a ler e a escrever.

Para responder a essa pergunta, foi formulado como objetivo geral: identificar a concepção de linguagem escrita que orienta as construções teóricas de autores que se dedicaram ao estudo do tema.

¹ Dados divulgados pela Agência Brasil no ano de 2020 e disponíveis em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>

Como objetivos específicos apresentam-se: conhecer como a formulação do pensamento e da linguagem é tratada por diferentes estudiosos no assunto; discutir brevemente a questão dos métodos de alfabetização e a trajetória histórica de alfabetização no Brasil; abordar brevemente os principais sistemas de avaliação do ensino, observando o que apontam sobre o aprendizado da leitura e da escrita dos estudantes.

Partimos da compreensão de que a linguagem escrita é uma forma de representação da linguagem e, portanto, tem como principal finalidade a comunicação de ideias. Mas, quando é considerada em relação ao tipo de método utilizado para alfabetizar e também em relação à maturidade da criança para aprender a ler e a escrever promove uma polarização entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, desconsiderando a natureza do objeto de estudo: a língua (FERREIRO, 2000).

Com base nos elementos apresentados, as discussões estão organizadas em três seções. Na primeira, intitulada “a formulação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento infantil: considerações iniciais” apresenta diferentes concepções sobre pensamento e linguagem. A seção seguinte, denominada “a trajetória histórica da alfabetização no Brasil: breves considerações” discute o modo como as diferentes propostas de métodos de alfabetização abordam o ensino da linguagem escrita. Por fim, “o que apontam os índices dos sistemas de avaliação da aprendizagem no Brasil?” reflete sobre os dados relativos ao aprendizado da leitura e da escrita.

2 A FORMULAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse tópico, abordamos a formação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento infantil e, para isso, percebemos ser necessário, primeiramente, a compreensão acerca do que é pensamento e do que é linguagem para o desenvolvimento humano, visto que são dois elementos diferentes e de importância crucial na constituição da formação cognitiva e social.

No *Dicionário Online de Português*² temos vários significados para pensamento. Porém, consideramos que para a abordagem que será feita neste trabalho, os seguintes são os mais adequados: “ato de pensar, de tomar consciência”, “ação de representar mentalmente alguma coisa”.

Nessa mesma fonte retiramos o significado de linguagem: “Faculdade que têm as pessoas de se comunicar umas com as outras, exprimindo pensamentos e sentimentos por palavras, que podem ser escritas, quando necessário”.³

Através dos conceitos supracitados percebemos que, apesar de apresentarem significações diferentes, quando se fala em linguagem está presente a expressão do pensamento. Sendo assim, dada a proximidade desses elementos, abordaremos em outras seções desse texto o encontro do pensamento e da linguagem em algum momento do ciclo de desenvolvimento humano.

Para além dos significantes desses elementos, é necessário também trazer qual a teoria ou qual(is) autor(es) nortearão essa escrita. Sendo assim, os estudos ora apresentados tem por base o texto de Lev Semenovich Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*. E através do estudo exposto no livro desse estudioso, descreveremos como se dá o processo de formação do pensamento e linguagem no desenvolvimento da criança.

Apesar de nossas incursões nas abordagens teóricas de outros autores, como, por exemplo, Ferreira (2000), que recorre à epistemologia genética⁴ para compreender o processo de elaboração de hipóteses pelas crianças na compreensão da escrita, identificamos que a abordagem deixa lacunas por colocar

² *Dicionário Online Português*. Disponível em: www.dicio.com.br. Acesso em: 21 de jun. de 2021.

³ *Ibidem*

⁴ Teoria formulada por Jean Piaget que busca responder a respeito de como se processa a construção de conhecimento nos seres humanos e quais etapas e processos estão implicados nessa trajetória.

maior ênfase em processos biológicos em detrimento dos elementos culturais e sociais.

Diante do exposto, o teórico que melhor atendeu às questões relacionadas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano, compreendendo a importância das questões sociais, da mediação e da cultura nos parece ser o russo Lévi Semionovitch Vygotsky, constituindo, portanto, a base da fundamentação teórica dos estudos aqui apresentados.

De início já temos a informação que a inter-relação do pensamento e da linguagem é um dos problemas mais complexos da psicologia. E para Vygotsky (2001) o estudo desses elementos demanda a compreensão da relação entre os processos psíquicos conjuntamente e não de forma isolada como se fazia até então. Para o autor, todos os estudos sobre o pensamento e linguagem eram limitados.

[...] aceitava-se, por exemplo, que as relações entre a percepção e a atenção, entre a atenção e a memória e entre a memória e o pensamento eram constantes e, como constantes, podiam ser anuladas e ignoradas (e eram-no) no estudo das funções isoladas. Como as consequências das relações eram de fato nulas, via-se o desenvolvimento da consciência como determinado pelo desenvolvimento autônomo das funções isoladas. (VYGOTSKY, 2001, p. 08).

Então, para basear os seus estudos, Vygotsky (2001) fez algumas análises de teorias a respeito do tema. O autor considera que os processos de desenvolvimento humano resultam das relações/interações sociais, assim como a formação do pensamento e da linguagem.

Para fundamentar sua tese a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem em seres humanos, o autor recorre às formulações de Jean Piaget e Wilhelm Stern.

Piaget contribuiu muito para a área de estudo relacionada à criança. Segundo a obra de Vygotsky (2001, p.15) “ele foi o primeiro a estudar sistematicamente a percepção e a lógica infantil”. Piaget considerava a criança como um ser diferente do adulto e, portanto, com lógicas próprias. De acordo com Piaget, o egocentrismo do pensamento infantil é o que liga todas as outras características próprias da criança: realismo intelectual, sincretismo e dificuldade em compreender as relações.

Segundo Piaget, o elo que liga todas as características específicas da lógica infantil é o egocentrismo do pensamento das crianças. Ele reporta todas as outras características que descobriu, quais sejam, o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações, a este traço

nuclear e descreve o egocentrismo como ocupando uma posição intermédia, genética, estrutural e funcionalmente, entre o pensamento autístico e o pensamento orientado. (VYGOTSKY, 2001, p. 17).

O pensamento *autístico* a que ele se refere é o pensamento individualista, mais autocentrado, em contraposição ao pensamento orientado, de caráter social. O primeiro não consegue ser comunicado através da linguagem e o segundo pode ser comunicado através dela, pois através das experiências e interações vai se tornando mais coerente. Para Piaget o pensamento egocêntrico está entre esses dois.

Piaget considera que esse pensamento próprio da criança só se transforma em pensamento real através das pressões sociais. Antes dessa transformação o pensamento egocêntrico é expresso pelo sincretismo, ou seja, um pensamento que é lógico apenas para a própria criança.

As observações de Piaget sobre a linguagem infantil o levaram a concluir que a linguagem da criança se dá de duas formas: a forma egocêntrica e a socializada. No discurso/linguagem/fala egocêntrico a criança não se preocupa em comunicar-se. No discurso socializado, a criança não estabelece uma relação de troca com o outro, simplesmente fala de acordo com as suas vontades e curiosidades.

No discurso egocêntrico a criança fala apenas dela própria, não se preocupa com o interlocutor, não tenta comunicar, não espera qualquer resposta e freqüentemente nem sequer se preocupa com saber se alguém a escuta. [...] No discurso socializado, ela não procura estabelecer um intercâmbio com os outros — pede, manda, ameaça, transmite informações, faz perguntas. (VYGOTSKY, 2001, p. 20).

Piaget acredita que o discurso egocêntrico não possui função no comportamento da criança, porém, para Vygotsky (2001) tem função definida desde a mais tenra idade da criança.

Na sua descrição do discurso egocêntrico e do seu desenvolvimento genético, Piaget sublinha que esse discurso não cumpre nenhuma função no comportamento da criança e que se limita a atrofiar-se à medida que a criança atinge a idade escolar. As experiências que nós próprios levamos a cabo, apontam para conclusões diferentes. Estamos em crer que o discurso egocêntrico assume desde muito cedo um papel muito definido importante na atividade da criança. (VYGOTSKY, 2001, p. 21).

Vygotsky (2001) descobriu que o discurso egocêntrico se torna o próprio instrumento do pensamento da criança.

As nossas descobertas indicam que o discurso egocêntrico já não se limita a ser um simples acompanhamento da atividade da criança. Para além de ser um meio de expressão e de libertação de tensão em breve se torna um instrumento de pensamento no sentido próprio do termo — um instrumento para buscar e planear a solução de um problema. (VYGOTSKY, 2001, p. 22).

Uma consideração significativa elaborada por Vygotsky (2001, p. 24) é que “a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, é o contato social”. Portanto, para esse autor, o discurso social vem antes do discurso egocêntrico e discurso interior, ou seja, o pensamento evolui do socializado para o individual, sendo, pois, contrário à Piaget, que acredita no inverso.

A preocupação central de Vygotsky (2001) sobre a teoria de Piaget recai sobre a questão do egocentrismo, pois para ele é esse aspecto que tem relação com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para ele o discurso egocêntrico evolui de acordo com a relação que a criança tem com a realidade.

Realizado esse pequeno recorte sobre a Teoria de Piaget, passemos agora a Stern, autor que possui uma concepção intelectualista sobre o desenvolvimento da linguagem na criança.

Stern acredita que em algum momento do desenvolvimento, o indivíduo passa a ter a capacidade de significar as coisas utilizando palavras. Mas, as experiências de Vygotsky (2001) concluíram que essa capacidade é desenvolvida através de processos complexos e não simplificados.

Apesar de Stern, assim como Vygotsky (2001), considerar que o ambiente social é importante para o desenvolvimento da linguagem, ele diverge de Vygotsky ao desconsiderar os processos que ocorrem internamente.

Stern acredita que a criança descobre o significado da linguagem de uma vez por todas, mas na realidade, trata-se de um processo extremamente complexo que tem a sua “História Natural” (isto é, as suas origens e as suas formas de transição aos mais primitivos níveis genéticos) e também a sua “História Cultural” (que também tem as suas séries de fases próprias, o seu próprio desenvolvimento quantitativo, qualitativo e funcional, as suas próprias leis e dinâmica). (VYGOTSKY, 2001, p. 32).

Realizada essa pequena contextualização dos teóricos Piaget e Stern, percebemos que apesar dos pontos divergentes, Vygotsky (2001) considerou algumas assertivas, como a existência do pensamento e fala egocêntrica estudada por Piaget e a influência do meio social colocada nos estudos de Stern. Ele pensou

em uma análise a partir da visão das correntes tanto de Piaget quanto de Stern. Porém, observando que esses estudiosos simplificaram os processos reais na formação do pensamento e linguagem das crianças.

Ao adentrar no campo das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2001) observou que apesar de suas funções serem desenvolvidas de forma diferentes e independentes, o pensamento e a linguagem se encontram em vários momentos do desenvolvimento cognitivo.

O fato mais importante posto a nu pelo estudo genético do pensamento e a linguagem é o fato de a relação entre ambas passar por muitas alterações; os progressos no pensamento e na linguagem não seguem trajetórias paralelas: as suas curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e correr lado a lado, podem até fundir-se por momentos, mas acabam por se afastar de novo. Isto aplica-se tanto ao desenvolvimento filogenético como ao ontogenético. (VYGOTSKY, 2001, p. 37).

Vygotsky (2001) fala-nos sobre a existência de uma fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento infantil onde a criança faz as primeiras invenções, utiliza o pensamento para resolver situações práticas. Mas também traz-nos à luz a fase pré-intelectual que considera o papaguear, choro e primeiras palavras da criança como sendo independentes do pensamento.

Segundo ele, é por volta dos dois anos de idade que as funções do pensamento e linguagem se encontram, mudando o comportamento da criança. "(...)" A linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se (...)" (VYGOTSKY, 2001, p. 47).

[...] a mais importante descoberta é o fato de em determinado momento por alturas dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, se tocarem e fundirem, dando início a uma nova forma de comportamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 46).

Na fase pré-intelectual, a linguagem é considerada afetiva-conotativa, porém, quando pensamento e linguagem se encontram, a criança passa para o estágio intelectual.

[...] a criança sente a necessidade das palavras e, por meio das suas perguntas, tenta ativamente aprender os signos relacionados com os objetos. Parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A linguagem, que no estágio anterior era afetiva-conotativa entra agora no estágio intelectual. As trajetórias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento encontraram-se. (VYGOTSKY, 2001, p. 47).

Quando ocorre esse encontro “o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional” (VYGOTSKY, 2001, p.48). Nesta etapa a criança começa descobrir que os objetos têm nomes e através da interação ela vai perguntando os nomes deles. E esse nome é representado pela palavra, no entanto, a criança ainda não vê a palavra como um signo, apenas faz uma relação palavra-objeto.

Os dados existentes sobre a linguagem das crianças (escorados pelos dados antropológicos) sugerem-nos com grande força que durante um longo período de tempo a palavra é para a criança uma propriedade, mais do que o símbolo do objeto, que a criança apreende a estrutura-palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna. (VYGOTSKY, 2001, p. 53).

Vygotsky (2001) ainda acrescenta que é a partir dessa operação que a criança faz de relacionar palavra-objeto é que ela vai aprendendo a função que tem o signo: “Mesmo nas crianças em idade escolar o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de aprendizagem durante o qual a criança vai dominando progressivamente a estrutura externa do signo” (VYGOTSKY, 2001, p. 54).

Com isso, percebemos que essa aprendizagem da criança também depende dos fatores externos, ou seja, a interação com meio social em que vive. Em outras palavras, a criança começa a dominar o discurso (linguagem) socializado e é a partir dele que ela vai desenvolvendo a sua lógica. Segundo Vygotsky (2001), a linguagem do pensamento se desenvolve a partir das experiências socioculturais da criança.

Outro ponto importante nesse processo de formação do pensamento e da linguagem das crianças é o discurso interior, que quando este é dominado pela criança formam a estrutura básica do seu pensamento.

[...] o discurso interior se desenvolve através de uma lenta acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança simultaneamente com a diferenciação das funções social e egocêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 54).

Voltando a atenção para o pensamento verbal e prosseguindo com a análise do discurso interior, Vygotsky (2001) não considera que o primeiro seja uma continuação do último. Para ele, todo processo de desenvolvimento ocorre biologicamente, mas também através da influência sócio-cultural. Portanto, o que inicia em um processo biológico se transforma através do processo histórico-cultural.

[...] o desenvolvimento do discurso interior e do pensamento verbal, temos de concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. (VYGOTSKY, 2001, p. 54-55).

Desse modo, Vygotsky (2001) considera que a formação do pensamento e linguagem não ocorre apenas internamente, mas através da influência de fatores sociais. E quando o biológico se transforma através do processo histórico-cultural, a criança evolui e começa a fazer relações mais complexas entre os objetos e seus significados.

Através de investigações sobre o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (2001) verificou que todas as operações mentais que utilizam signos passam por quatro estágios: o primeiro é o que citamos anteriormente, que é o discurso pré-intelectual e pensamento pré-verbal; em seguida a fase em que a criança usa formas gramaticais corretamente, porém ainda não compreende; segue a fase egocêntrica em que para resolver problemas internos a criança faz ações externas, por exemplo, contar nos dedos; por último, a quarta fase ou da fala interior, a criança já é capaz de fazer conta de cabeça, ou seja, as ações externas passam a acontecer internamente.

Vygotsky (2001) verificou essas operações através de experiência realizada, onde ele acompanhou o processo de formação dos conceitos na criança. Por meio das observações, ele verificou estágios do pensamento.

O primeiro estágio verificado é do pensamento sincrético, onde a criança agrupa objetos a partir de sua própria percepção. Nesse estágio a criança não tem domínio sobre o significado das palavras. A cada momento a palavra pode significar algo diferente. Vygotsky (2001) esclarece que apesar dessa inconstância no pensamento da criança, em muitos momentos, o significado de muitas palavras possuem o mesmo significado tanto para elas quanto para os adultos. Principalmente se se referirem a objetos do ambiente onde a criança vive.

Após o estágio do pensamento sincrético, vem a do pensamento por complexos, onde a criança já pensa de forma mais coerente e objetiva, mas ainda não pensa conceitualmente. Nessa fase, a criança já é capaz de formar

generalizações e apesar da interação e comunicação verbal com os adultos, ela ainda significa as palavras de maneira diferente deles.

O estágio seguinte já é do pensamento conceitual, onde a criança forma conceitos potenciais e utiliza as palavras como possuindo significado funcional. Segundo Vygotsky (2001), aqui a criança não explica a palavra através de um significante conceitual, mas através do objeto que é representado por aquela palavra.

Com o estudo dos estágios do desenvolvimento do pensamento na formação de conceitos, Vygotsky (2001) conclui que entre a formação dos complexos e os conceitos potenciais existe a palavra. E acompanhamos nesses estágios o desenvolvimento do significado das palavras, pois para Vygotsky (2001) ela é o principal instrumento do pensamento.

Um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração sintetizada daí resultante se torna o principal instrumento de pensamento. Como ficou provado pelas nossas experiências, é a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada deliberadamente para orientar todos os processos parciais do estágio superior da gênese dos conceitos. (VYGOTSKY, 2001, p. 80).

Com esses seus estudos sobre a formação dos conceitos, Vygotsky (2001) concluiu que um conceito é ato do pensamento e que só é formado quando a criança já desenvolveu o estágio mental necessário. A formação dos conceitos e significado das palavras só são possíveis a partir do desenvolvimento de várias operações mentais em conjunto.

[...] a partir de investigações do processo de formação dos conceitos, um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário. [...] O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (VYGOTSKY, 2001, p. 83-84).

Portanto, com os recortes feitos até aqui, concluímos a partir de Vygotsky (2001), que a formação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento infantil, passa por várias etapas em que se encontram e algumas vezes se separam, já que são aspectos diferentes do desenvolvimento. Nesses processos, a criança passa por

uma fase pré-linguística, depois pré-intelectual, utiliza a linguagem ou mesmo a pré-linguagem para a comunicação. Também por uma fase egocêntrica que posteriormente se transforma em discurso interior tornando-se um instrumento do pensamento. A partir das interações sociais e com o meio ambiente que vive, esse pensamento vai evoluindo e a criança passa a ser capaz de utilizar a linguagem para verbalizar os seus discursos, ou seja, ela consegue dominar tanto seu discurso interior como exterior.

E como todo esse processo desde o início é feito de maneira socializada, em contato com o ao redor, fica evidente que o sociocultural influencia diretamente os processos de evolução e formação do pensamento e linguagem infantil.

Para Vygotsky (2001), as relações sociais e, conseqüentemente, a cultura social, são muito importantes para o desenvolvimento humano. Sendo assim, não podemos deixar de fora dessa discussão a instrução escolar.

Então, para complementarmos esse capítulo, consideramos relevante a inserção de reflexões direcionadas ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos na criança. Esses conhecimentos referem-se àqueles que deveriam ser ensinados na escola.

Para Vygotsky (2001), além de sofrerem influências das informações recebidas externamente, os conceitos científicos passam por uma evolução interna que depende do nível de desenvolvimento mental da criança.

Vygotsky considera que os conceitos científicos são formados a partir da instrução e aprendizagem, uma vez que, é durante “os primeiros tempos da idade escolar que as funções intelectuais superiores (...) começam a ocupar o primeiro plano no processo do desenvolvimento” (2001, p.90). Sendo assim, compreendemos que é através da instrução ou mediação que a criança se desenvolve e evolui mentalmente. Através do ensino sistematizado ela aprende aquilo que não é possível aprender de forma espontânea ou experiência concreta.

A sociedade capitalista e a escola inserida nesse contexto oferecem grande ênfase no processo de aquisição da linguagem escrita ao longo da educação escolar. Observamos que as ações voltadas ao ensino e à aprendizagem das gerações mais jovens no âmbito das instituições escolares dedicam grande esforço ao ensino da linguagem escrita e das técnicas matemáticas.

Essa abordagem, de um modo geral, não compreende a linguagem escrita como um objeto cultural aprendido pela criança por meio da mediação do adulto, do

ambiente, das trocas com seus pares. Além disso, essa abordagem observada no âmbito das instituições escolares privilegia o domínio do código escrito, ou seja, do uso da técnica, sem, contudo, observar que a escrita representa uma linguagem, uma forma de comunicação desenvolvida e partilhada pela humanidade ao longo de séculos.

Para melhor compreendermos a questão, recorremos a Vygotsky (2001) que pontua o fato de que a leitura e a escrita, bem como outras matérias escolares, necessitam que a criança tenha atingido um certo nível de desenvolvimento psíquico e a escolaridade influencia esse desenvolvimento.

Antes de chegar à escola, a criança tem um baixo nível de abstração, e para aprender a escrever, necessita de um nível mais elevado, pois “o discurso escrito é a forma de discurso mais elaborada” (VYGOTSKY, 2001, p.142). Essa elevação se dará através da mediação do professor que estará responsável por ensinar os signos escritos.

A despeito do fato de que, na linguagem oral, a criança já domina as formas gramaticais necessárias à escrita, ela não tem consciência disso. É com o auxílio do professor que a criança toma consciência das palavras e aprende a reproduzi-las através dos símbolos alfabéticos (sistema de códigos escritos).

[...] muito antes de entrar na escola, a criança possui já um certo domínio da gramática da sua língua materna, mas trata-se de um domínio inconsciente adquirido duma forma puramente estrutural, tal como se adquire a composição fonética das palavras. [...] graças ao ensino da gramática e da escrita, pode ganhar consciência do que faz para utilizar conscientemente as suas qualificações. (VYGOTSKY, 2001, p. 100).

De acordo com Vygotsky (2001), é por meio da gramática e escrita, que a criança eleva o seu desenvolvimento linguístico, ou seja, para desenvolver-se mental e linguisticamente a criança precisa dessa interação que ocorre durante os processos de ensino que, obviamente, é mediado pelo professor ou outros sujeitos mais experientes, nas interações sociais.

O estudioso diz que um processo tão complexo como a linguagem escrita não depende apenas de fatores internos ou biológicos (fator diametralmente oposto às percepções piagetianas). A partir dos seus estudos, foi possível perceber que o desenvolvimento desse processo é influenciado por aspectos sociais e culturais e que dependem do ensino que é realizado pelos adultos, como estamos falando de ensino escolar, então, professores.

Nesse sentido, entra em cena um conceito muito importante criado por Vygotsky (2001), que é a zona de desenvolvimento proximal/ próximo. Esse conceito refere-se àquilo que a criança é capaz de realizar sozinha ou “idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio” (2001, p.103).

Portanto, nessa abordagem teórica, considera-se necessária a presença e contribuição de um mediador para que haja a maturação dos processos psicológicos infantis.

[...] a existência de um tempo ótimo para o ensino de determinado assunto não pode ser explicada em termos puramente biológicos, pelo menos no que toca a processos tão complexos como a linguagem escrita. As nossas investigações demonstraram a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante este período, isto é, a sua dependência relativamente à cooperação com os adultos e ao ensino que estes ministram. (VYGOTSKY, 2001, p. 104).

É oportuno destacar que delimitamos como objeto de estudo deste trabalho de conclusão de curso a aquisição da linguagem escrita, mas, essa perspectiva de compreensão do desenvolvimento e aprendizagem humanos cabe também quando se discute o processo da formação dos conceitos científicos. Vygotsky (2001) deixa claro que o período de escolaridade, e, portanto, no nosso entendimento, o período em que a aprendizagem necessita de mediação, é como um todo um

[...] período ótimo para o ensino de operações que exigem consciência e controle deliberado; o ensino destas operações impulsiona ao máximo o *desenvolvimento das funções psicológicas superiores* na altura da sua maturação. Isto aplica-se *também ao desenvolvimento dos conceitos científicos* a que a escola primária introduz as crianças. (VYGOTSKY, 2001, p. 105) (Grifo nosso).

Vygotsky (2001) afirma que os conceitos da criança são formados “pelo processo de aprendizagem, em colaboração com o adulto” (p.106). Dessa forma, não há como deixar de reconhecer que os conceitos científicos são desenvolvidos na criança em idade escolar através da mediação do professor em sala de aula.

Segundo o autor, é por meio desses conceitos aprendidos na escola que a criança eleva o seu intelectualismo, pois aquela nova aprendizagem é incorporada ao seu pensamento.

Por meio de seus estudos, Vygotsky (2001) chegou à conclusão e nós também pudemos perceber que todos os processos, tanto os que envolvem o

pensamento quanto a linguagem, passam pelas palavras. O pensamento (discurso interior) é formado a partir das palavras. A linguagem utiliza as palavras tanto para verbalizar (discurso oral) quanto para o discurso escrito (signos) e para representar outras linguagens onde ela possua significado. E como ele próprio nos fala: “as palavras têm por característica fundamental serem um reflexo generalizado do mundo” (VYGOTSKY, 2001, p. 151).

E o que é o mundo senão um conjunto de culturas e elaborações humanas socialmente construídas e historicamente situadas? Portanto, a palavra representa a cultura que, como pudemos acompanhar no percurso desse texto, é indispensável para a aprendizagem e formação do pensamento e da linguagem dos seres humanos.

A compreensão dos elementos apresentados ao longo desse tópico de estudo nos deu a percepção e a compreensão de que a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças é algo processual, ou seja, demanda uma construção mediada e orientada. Além disso, o êxito desse processo requer que os envolvidos (especialmente os professores) compreendam a escrita como uma forma de linguagem, de comunicação de ideias e que não restrinjam toda a dinâmica ao domínio do código escrito (memorização do sistema alfabético).

Diante disso, no tópico seguinte faremos uma discussão sobre um elemento recorrente quando se fala em aquisição da leitura e da escrita: os métodos de alfabetização. Pretendemos, por meio de uma abordagem crítico-reflexiva, sustentar que o sucesso na formação de leitores e de produtores de texto não se concentra na questão do método de alfabetização e sim na concepção de linguagem que orienta o trabalho pedagógico.

3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO

Tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (2001) e colaboradores, pretendemos abordar o ensino da leitura e da escrita no contexto escolar.

Diante de um cenário com grandes índices de analfabetismo e sérias dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, compreendemos a necessidade de reflexões mais aprofundadas a respeito da temática. Todavia, é frequente que os discursos desenvolvidos em torno dos anos iniciais da escolarização e do processo de alfabetização se concentrem em torno do método utilizado para alfabetizar.

Conforme pontuamos no tópico anterior, a questão do aprendizado da linguagem escrita ultrapassa o domínio do sistema da escrita, ou seja, da compreensão do código (representado pelo alfabeto). Essa percepção se baseia na escrita como algo circunscrito a um código e não como uma forma de linguagem, de comunicação.

Compreendemos que o ponto principal a ser considerado é anterior a questão do método de ensino, concentrando-se na compreensão da escrita como forma de comunicação de ideias, daí a necessidade de discussão a respeito da linguagem.

Coelho (2011) citando outros autores, diz que a alfabetização pode ser entendida como

[...] o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985, p. 19), como “[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego” (PINO, 1993, p. 91) ou ainda como ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento (HOUAISS; VILLAR, 2001). (COELHO, 2011, p. 61-62).

Porém, assim como a autora em questão, consideramos que no processo de alfabetização também devem ser considerados o desenvolvimento individual de cada criança e seus condicionantes “sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam” (COELHO, 2011, p. 62).

Essa elucidação inicial se faz necessária para que possamos fazer posteriores considerações sobre as abordagens de ensino que serão apresentadas na sequência.

Para discorrer sobre a alfabetização, faremos um breve percurso histórico sobre as suas abordagens de ensino. Como aponta Mortatti (2006, p.01) “em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização”. Sendo assim, partiremos dessa premissa.

Como inicialmente afirmamos, no processo individual de alfabetização deve ser considerado o contexto vivido (social, político, econômico e cultural), então, pensamos que a própria história da alfabetização também foi influenciada por esses elementos.

Mortatti (2006) divide a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos:

- 1º - A metodização do ensino da leitura;
- 2º - a institucionalização do método analítico;
- 3º - alfabetização sob medida;
- 4º - alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Segundo a autora, o primeiro momento compreende a fase que vai até o final do Império Brasileiro. O ensino da leitura era iniciado com as “Cartas de ABC” e os métodos utilizados eram os sintéticos. Os métodos sintéticos baseiam-se nos seguintes pressupostos: soletração, fônico e silabação. Nessa abordagem, parte-se da unidade menor para a maior, ou seja,

[...] apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se *textos*. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto) (MENDONÇA, 2011, p.28).

Mortatti (2006) descreve que o ensino da leitura a partir dos métodos sintéticos se dava da seguinte maneira:

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2006, p. 05).

A estudiosa também menciona que o ensino da escrita “se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (MORTATTI, 2006, p. 05).

Para Mortatti (2006) o marco inicial desse primeiro momento da história da alfabetização no Brasil (metodização), foi quando o “método João de Deus”, contido na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* do poeta português João de Deus, passou a ser divulgado nos sistemas e programas educacionais brasileiros, principalmente, em São Paulo e Espírito Santo.

É importante considerar, por um momento, as cartilhas, pois Mendonça (2011) afirma que por muito tempo ela esteve presente nas escolas. Ela observa algumas falhas do trabalho com esse material, considerando

[...] que tal processo se dá de forma inadequada, pois aborda apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/ decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da linguística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem decodificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea. (MENDONÇA, 2011, p. 33-34).

Ainda no que contempla essa questão, Cagliari (1999) destaca que

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (CAGLIARI, 1999, p. 34).

Mendonça (2011) argumenta que

[...] o professor precisa ter formação linguística adequada para saber reconhecer falhas e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado, de maneira a saber adaptá-lo, transformando os conhecimentos que já possui em metodologia e estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita significativas. (MENDONÇA, 2011, p. 34).

Retomemos a discussão a respeito de João de Deus, que publicou a *Cartilha Maternal*. De acordo com Mendonça (2011), o autor posicionava-se contrário aos métodos de soletração e silabação (ambos sintéticos) e “sua obra foi o marco entre o abecedário (bê-á-bá) e os métodos analíticos, que foram difundidos no Brasil, durante a República, utilizando o método da palavração” (MENDONÇA, 2011, p. 29).

O método da palavração trata-se do mesmo sistema abordado por Mortatti (2006), que identifica como “método João de Deus”. Para ensinar através dele parte-se da unidade palavra.

Segundo Mortatti (2006) esse primeiro momento da história da alfabetização perdurou até o início do ano 1890 e foi assim que se iniciou uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e o da palavração. Dessa maneira, o ensino da leitura passou a ser uma questão de método.

E é essa mesma década que Mortatti (2006) identifica como o início do segundo momento da história da alfabetização no nosso país, como já mencionado: a institucionalização do método analítico.

Inicialmente, houve uma reforma na instrução pública no estado de São Paulo, posteriormente a reorganização da Escola Normal, criação da Escola-Modelo Anexa e após o Jardim da Infância nessa mesma escola. A base dessas modificações estava na questão dos novos métodos, ou seja, os analíticos, que como dito anteriormente, teve início com o da palavração. Essas mudanças serviriam de modelos para os demais estados brasileiros.

Mortatti (2006), diz que os métodos analíticos tiveram grande influência da pedagogia norte-americana onde o princípio base era de que a criança apreendia o mundo de forma sincrética. O sincretismo, assim como foi mencionado no capítulo primeiro sobre o pensamento, diz respeito àquilo que é próprio do mundo da criança, isto é, ela compreende o mundo a partir de suas próprias percepções. Sendo assim, os defensores dos métodos analíticos consideravam que o ensino da leitura deveria se adaptar a essa visão sobre a criança.

No método analítico o ensino da leitura parte

[...] de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. Por exemplo: toma-se a palavra (BOLA), que é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A). (MENDONÇA, 2011, p. 28).

No entanto, Mortatti (2006) nota que os métodos analíticos começaram a ser processados de formas diferentes, pois alguns consideravam que o “todo” era a palavra, para outros era a sentença e ainda os que entendiam como o “todo” as “historietas” “(conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos)” (MORTATTI, 2006, p.07).

É durante o segundo momento da história da alfabetização, no final da década 1910, que de acordo com Mortatti (2006, p.8), “o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

A autora ainda cita que foi também durante esse segundo momento que o ensino da leitura e escrita passou a ser tratado como questões didáticas que deveriam considerar questões psicológicas das crianças; como ensiná-las a partir de habilidades próprias delas.

Já no terceiro momento, denominado por Mortatti (2006) como “Alfabetização sob medida”, continuaram as disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos, que havia iniciado desde o aparecimento deste último. Porém, com o tempo essa competição foi diminuindo, pois havia uma relativização da importância do método. A maioria dos estados brasileiros, naquele momento, dava preferência ao método global (contos) (MORTATTI, 2006).

O método citado diz respeito à aprendizagem em nível do texto/método global. Isso significa que também é um método analítico, pois parte da análise do “todo” para as partes menores. Ele surgiu com a seguinte finalidade:

[...] partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz” (MENDONÇA, 2011, p. 27).

Mortatti (2006) afirma que a

[...] relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. (MORTATTI, 2006, p. 09).

A partir de pesquisas realizadas com alunos do 1º grau (atualmente 1º ano),
M. B. Lourenço Filho

propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p. 09).

A estudiosa comenta que a partir dessa época as cartilhas passaram a utilizar tanto métodos analíticos quanto sintéticos (mistos ou ecléticos) e produção de

manuais do professor. (MORTATTI, 2006, p.09). Mendonça (2011, p.29) também faz menção a esses manuais “cuja função é orientar o professor quanto ao correto uso do material [cartilha]”.

Assim o processo de alfabetização foi tornando-se mais eclético, pois o método utilizado dependeria do nível de maturidade da criança, portanto, como considera Mortatti (2006): uma “alfabetização sob medida”. Ela diz que “as questões de ordem didática [...] encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”. (MORTATTI, 2006, p.10). Quanto à escrita, a autora diz que continua a ser “entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica” (MORTATTI, 2006, p.9)

Porém, a partir da década de 1980 (4º momento), a tradição da alfabetização sob medida passou a ser questionada, pois como dissemos no início deste capítulo: o processo de alfabetização considera o contexto vivido. Assim, Mortatti (2006) diz que as mudanças na educação decorreram das “urgências políticas e sociais” (MORTATTI, 2006, p.10).

Para superar o problema da alfabetização de crianças

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Com a introdução do construtivismo, iniciou-se uma disputa entre os defensores desse pensamento com os dos métodos, das cartilhas e do diagnóstico do nível de maturidade. Os adeptos das cartilhas acabaram assimilando os questionamentos e passaram a produzir cartilhas “construtivistas”, “sócio-construtivistas” e “construtivistas-interacionistas” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Antes do surgimento da teoria construtivista, a cartilha era utilizada, mas sem o conhecimento do objetivo da alfabetização. Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p.56) “o ideal é que se tenha um método com base em uma teoria da alfabetização”.

Mortatti (2006) afirma que nesse momento houve a hegemonia do discurso institucional sobre o construtivismo e cita um exemplo atual dessa

institucionalização, que são os *Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)*. Esse documento constitui “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p.13)

Nesse 4º momento surge uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização, onde há a ilusão de que o sujeito aprende a língua escrita independente do ensino (MORTATTI, 2006, p. 11).

Mortatti (2006) diz que nessa mesma época surge o pensamento interacionista entrando em disputa entre os defensores do construtivismo, porém com o tempo foi surgindo uma conciliação entre ambos.

A autora deixa claro que o pensamento interacionista citado por ela

[...] baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever. (MORTATTI, 2006, p. 11).

Mortatti (2006) enumera esse longo período histórico da alfabetização e observa que todas as mudanças são em torno de um mesmo eixo, seja como finalidade ou ponto de partida: “questão dos métodos”.

Ela reconhece que a discussão sobre os métodos de alfabetização perduram até os dias atuais e que na escola ele é necessário.

[...] por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar)” (MORTATTI, 2006, p. 14).

Porém, deixa claro que o método “apenas” não resolve os problemas da alfabetização.

Sendo assim, fica o questionamento: “Será mesmo que a aprendizagem da leitura e escrita é uma questão de método?”

Como pudemos perceber, no processo histórico da alfabetização, os métodos surgiam e depois outros com concepções diferentes dos anteriores, no intuito de superar as dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Com isso, nosso entendimento é que o problema da alfabetização nunca foi solucionado, pois se fosse assim, não haveria essa busca por novos métodos de ensino. Por isso,

pensamos que o problema da alfabetização não pode ser resolvido apenas a partir dos métodos empregados.

Para entender a alfabetização para além dos métodos, é necessário, compreender qual a sua importância, pois não haveria sentido se não houvesse algum objetivo por trás desse processo.

Mortatti (2006) disse que a alfabetização se trata de um processo escolarizado, assim como nós bem sabemos. Dessa forma, na escola é que deveríamos entender a sua importância. Mas não apenas o seu valor no contexto escolar.

Ferreiro (2000) considera a escrita como objeto social e não objeto exclusivamente escolar. Nesse sentido: “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 2000, p.21). Sendo assim, devemos compreender que a aprendizagem da leitura e escrita é muito mais do que técnica.

Por isso, devemos também enfatizar as experiências de Vygotsky (2001), onde observou que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, conseqüentemente, das aprendizagens são influenciados por fatores externos (sociais, culturais, a mediação). Portanto, da mesma forma nos leva a olhar para além dos métodos.

Quando chegam à escola, as crianças, geralmente, já tiveram algum contato com a escrita. Algumas mais que outras. E sem perceber já estão em interação com alguma das funções da escrita na sociedade. Sendo assim, uma influência externa que auxiliará no seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a função da alfabetização é recebida “através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas” (FERREIRO, 2000, p. 9). Ferreiro (2000) cita alguns exemplos:

[...] a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes de terminar suas compras: sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória, como lembrete para aliviar a memória). Busca-se na lista telefônica o nome, o endereço e telefone de algum serviço de concerto de aparelhos quebrados; sem querer, essa leitura transmite informações sobre algo que não sabíamos antes de ler. Recebe-se uma carta de alguém deixa o recado que deve ser lido por outro familiar chegar; sem querer, transmite-se informação sobre outra das funções da língua escrita (serve para comunicar-se a distância, para dizer algo a alguém que não está presente no momento de se escrever a mensagem) (FERREIRO, 2000, p. 19-20).

A autora diz que essas informações são negadas para aqueles que crescem em ambientes não alfabetizados ou com níveis baixos. E a escola acaba ocultando as funções da língua escrita. Por isso, entendemos que, provavelmente, isso dificulta o processo de alfabetização desses estudantes. Eles entendem que a escrita tem um objetivo escolar e terá algum outro na vida adulta, não sabem o objetivo real e imediato. Por isso a importância do mediador nesse processo, pois é ele que tem a missão consciente ou não de mostrar que a escrita é uma prática social, portanto, não atende somente objetivos escolares, mas também sociais.

Segundo Ferreiro (2000, p.20), a escola oculta o sentido histórico da criação da linguagem escrita. Por isso, compreendemos que o método sem o ensino das funções sociais, dificulta os processos de aprendizagem. Pois não há um interesse genuíno naquilo que não sabemos o objetivo.

A estudiosa argumenta que nas declarações dos métodos de ensino contém que as crianças aprendem de forma prática e que o raciocínio e criatividade devem ser estimulados. Porém, não é o que ela percebe no ensino da língua escrita (FERREIRO, 2000, p. 22). Segue a sua posição:

O ensino nesse domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da memorização. (FERREIRO, 2000, p. 22).

Porque Vygotsky (2001) fala das influências sociais nos processos de aprendizagem, e, portanto, também de alfabetização? Podemos responder a partir de Ferreiro (2000) quando ela diz que as crianças “terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita” (FERREIRO, 2000, p.23). Ou seja, antes de instruir-se formalmente, ela teve uma interação com a cultura escrita através das ações sociais, ambiente ou mediador com quem conviveu ou convive.

A partir de Ferreiro (2000), mais uma vez colocamos em cheque a questão dos métodos, uma vez que ela afirma que

[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de *contextos sociais* funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais) (FERREIRO, 2000, p. 25) (Grifo nosso).

Portanto, há a compreensão que a aprendizagem, seja da leitura ou escrita não é definida pelo método, mas, também, pelos contextos/interações sociais.

As linguagens oral ou escrita são importantes porque são necessárias à comunicação, interação social. Soares (2001) diz que a linguagem escrita, é uma forma de enunciação ou discurso, portanto, interlocução. Para melhor entendimento:

[...] quem fala ou escreve é um *sujeito* que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um *sujeito*, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (*inter-ação*). A aprendizagem do uso da escrita [...], torna-se, pois, a aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. (SOARES, 2001, p. 61-62) (Grifos da autora).

Por ser através da palavra que nos tornamos sujeitos capazes de suprir as nossas necessidades de comunicação, é necessário que nos apropriemos desse objeto social que é a linguagem escrita. De acordo com Mendonça e Mendonça (2011), é o mediador que cria as estratégias que propiciam “o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 41).

No entanto, o que se observa nas instituições escolares é que a escrita não é ensinada de modo a pensar e agir sobre ela, aproxima-se mais a um objeto de dominação.

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. [...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 1987, p. 31-32).

Nesse sentido, há uma alerta para a importância da leitura e escrita, que além de permitir a comunicação e outras interações sociais, também permite a libertação dos sujeitos, concedendo-lhes agir a partir da própria consciência.

“No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem [tanto oral quanto escrita] se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 1987, p. 42). Portanto, como podemos observar

nesses fundamentos, a linguagem é o próprio conhecimento humano. Podendo ser a oral ou a escrita, ambas são indispensáveis para a vida em sociedade.

Smolka (1987) menciona o fato de que as funções da escrita são socialmente mediadas e constituídas e, portanto, constituem o “conhecimento no jogo das representações sociais” (SMOLKA, 1987, p.53). Sendo assim, fica evidente que a escrita tem importância fundamental na vida humana.

A partir das leituras de Smolka (1987), em sua análise do ponto de vista da psicologia de Vygotsky, ela deduz que “a aquisição e domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança [e de todos os sujeitos que a dominam]” (SMOLKA, 1987, p.58). E essa internalização da cultura, principalmente no desenvolvimento da criança, necessita de uma mediação.

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo, o papel do “Outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento) (SMOLKA, 1987, p. 63).

A leitura e escrita são importantes desde a tenra idade, pois através desses elementos é que a criança é inserida no meio social e cultural. Como Smolka (1987) bem coloca:

[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1987, p. 67).

Com isso, identificamos que o sucesso de um trabalho voltado à aquisição da leitura e da escrita no contexto escolar depende, em grande medida, das concepções acerca da escrita que norteiam o trabalho pedagógico realizado.

A escrita tem uma conexão direta com as experiências vividas pelos sujeitos nos contextos sociais, históricos e culturais nos quais estão inseridos. Ademais, a linguagem escrita se produz e é produzida a partir das interações sociais, com função comunicativa e, portanto, não pode ser reduzida a práticas puramente escolarizantes.

No próximo tópico apresentamos uma breve análise de índices voltados ao aprendizado de estudantes brasileiros a fim de contribuir com as reflexões apresentadas.

4 REFLEXÕES SOBRE ÍNDICES

Para entender o panorama do Brasil em relação à leitura e escrita, faremos uma breve análise dos resultados de avaliações de aprendizagem dos estudantes.

Para falar sobre os índices optamos por expor resultados de avaliações⁵ em larga escala, nacional e internacional: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Elas têm o objetivo de avaliar os níveis de aprendizagens dos estudantes participantes. Os resultados servem para orientar a criação de programas ou políticas mais adequadas no sentido de tornar os sujeitos mais capazes de fazer parte da sociedade.

O Enem é realizado ao final da educação básica. Além de aferir o desempenho escolar dos estudantes, também serve de porta de entrada para o ensino superior.

“O PISA avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica” (INEP, 2019a, p.15). O Saeb caminha na mesma direção, porém, o público alvo do ano 2017 foram estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. O 5º ano são alunos na faixa etária de 10 anos.

Como nosso trabalho é delimitado para a questão da alfabetização, então, os resultados que serão refletidos são os que possuem relação com essa área.

Na avaliação do Pisa são aferidos três domínios: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição é avaliado um domínio principal. No ano de 2018 o principal domínio foi a leitura, item de maior importância para o nosso trabalho. No caso do Saeb, a leitura será avaliada por meio dos resultados da prova de Língua Portuguesa.

Analisaremos especificamente a leitura porque as avaliações Saeb e Pisa dão maior ênfase a esse domínio, “uma vez que a análise da produção escrita dos estudantes seria extremamente trabalhosa e dispendiosa” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 95).

⁵ Os índices expostos referem-se aos últimos relatórios/resultados publicados: 2017, 2018 e 2020, respectivamente.

Antes de partirmos para análise dos resultados, é necessário compreender como é avaliado o desempenho em leitura nessas provas.

A definição de leitura no Pisa é identificada como “letramento em leitura”, pois se entende que “leitura” é “a simples decodificação, ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto que a intenção desta avaliação é medir algo mais amplo e mais profundo” (INEP, 2019a, p.45). Sendo assim, segue a definição de letramento em leitura, de acordo com o relatório: “a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos” (Ibidem). Propósitos, inclusive, presentes na vida em sociedade.

Como no Saeb o objeto “leitura” é avaliado por meio da prova de Língua Portuguesa, o objetivo esperado dos estudantes que possuem algum domínio em leitura é a capacidade de

[...] apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. (INEP, 2019b, p. 23-24).

De acordo com o exposto, percebe-se que as habilidades esperadas dos estudantes nessas avaliações vão além de objetivos exclusivamente escolares. É demonstrada uma preocupação com a dimensão social do uso da leitura e também escrita.

Portanto, para se sair bem nessas provas é necessário que os estudantes, além de mostrar o conhecimento específico desse domínio, demonstrem que sabem utilizar a leitura em diferentes situações da vida real, como se comunicar através dos textos. Quem tem domínio da leitura normalmente também domina a escrita.

Os resultados do Pisa permitem observar o desempenho dos estudantes tanto da perspectiva internacional quanto nacional. De acordo com o Relatório Brasil no Pisa 2018,

a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). A métrica para a escala de Leitura, estabelecida em 2000, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos. (INEP, 2019a, p. 61).

Segundo o Relatório Brasil no Pisa 2018,

O Brasil teve em 2018 o maior desempenho em letramento em leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença com relação à edição de 2015, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa. (INEP, 2019a, p. 62).

Significa que mesmo tendo melhorado nas últimas edições, o Brasil permanece abaixo da média em relação aos outros países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com os resultados, a faixa do Brasil no ranking é 55º e 59º.

Os resultados do Pisa também indicam os níveis de escala de proficiência, onde “quanto mais alto for a pontuação de um estudante em uma escala, mais forte será seu desempenho naquele domínio em particular” (INEP, 2019a, p.65).

No Pisa 2018 “cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE” (INEP, 2019a, p.69). Portanto, os outros 50,0% não atingiram o nível mínimo de proficiência, que é o nível 2. Por isso terão dificuldades em participar plenamente da sociedade.

O Pisa 2018 demonstra que até mesmo de uma perspectiva nacional, o desempenho em leitura é abaixo da média. A média do Brasil é 413, porém, as médias estaduais e municipais são 404 e 330, respectivamente (INEP, 2019a, p.70).

Apesar de que “em 2018, 79 países participaram do PISA, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras” (INEP, 2019^a, p.16), é importante ressaltar que no relatório a que nos referimos, os resultados do Brasil são comparados com países com os quais possui semelhanças.

Alguns aspectos considerados para a comparação de dados são: proximidade regional e cultural, sistema federativo e extensão territorial, alto desempenho. Incluem-se nessas características os países da América Latina, Espanha e Portugal, Estados Unidos, Canadá, Coreia e Finlândia (INEP, 2019).

Os resultados do Saeb 2017 em proficiência em Língua Portuguesa no 5º ano demonstram que a diferença de 31,2 entre a unidade da federação (UF) com maior média nessa área do conhecimento que tem a leitura como principal foco e a UF com menor desempenho é de 47 pontos (INEP, 2019b, p.91).

Já os resultados do 9º ano demonstram uma diferença de 32,2 entre a UF com maior e menor proficiência. E nos resultados do 3º ano do ensino médio

observa-se uma diferença de 38,6 entre as unidades da federação com maior e menor desempenho (INEP, 2019b).

É importante destacar que o Brasil é um país muito diverso e que possui muitas diferenças tanto socioeconômicas, quanto culturais e regionais. No relatório possui as tabelas separadamente dos níveis de acordo com esses aspectos. Porém, para o nosso estudo nos prendemos a avaliação geral da média de desempenho. Então, abaixo citamos as porcentagens gerais dos níveis de proficiência das habilidades em leitura dos estudantes brasileiros.

De acordo com as habilidades avaliadas pelo Saeb 2017 em proficiência em Língua Portuguesa, 39% dos estudantes do 5º ano obtiveram menor desempenho. No 9º ano, 42% estão abaixo do nível esperado. E na 3ª série do ensino médio, situam-se 38% dos estudantes que tiveram menor desempenho em relação às habilidades avaliadas (INEP, 2019b).

A partir desses resultados, percebe-se que quase a metade dos estudantes, mesmo já nas séries finais da educação básica, não conseguiram apreender sobre a importância da leitura e também da escrita, já que um processo para ser eficaz depende do outro.

As habilidades que são esperadas nessa altura da vida escolar não foram atingidas. No final da educação básica espera-se que os estudantes tenham domínio sobre esses objetos culturais que são a leitura e a escrita.

Salientamos que essas avaliações são formuladas a partir do que é esperado que os estudantes saibam, de acordo com o seu nível escolar.

Como nos próprios objetivos dessas avaliações são demonstrados a preocupação com a dimensão social, o que deveria acontecer era que os estudantes pudessem saber utilizar tanto a leitura quanto a escrita para conseguirem participar efetivamente da vida em sociedade.

Isso é um demonstrativo de que há uma defasagem no ensino, no alfabetizar para além da escola, desde as séries iniciais. A preocupação excessiva na questão dos métodos têm deixado os verdadeiros objetivos da alfabetização aquém do esperado.

Um estudante que não passa por um processo de alfabetização que possui preocupação com os objetivos extraescolares, certamente, não conseguirá resolver situações básicas ou um pouco mais complexas da vida cotidiana.

Ao contrário do Saeb e Pisa, o Enem também possui uma parte dedicada à escrita. Pois além das áreas do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, que são questões objetivas, os participantes também devem escrever uma redação a partir de uma situação-problema (INEP, 2021).

Examinando a Matriz de Referência do Enem⁶, observa-se que os eixos cognitivos de todas as áreas do conhecimento apresentam domínios referentes a fenômenos naturais, processos históricos-geográficos, situações-problema, situações concretas, valores humanos, diversidade sociocultural, entre outras questões extraescolares. As competências exigidas dizem respeito a vários outros contextos relevantes para a vida. O tema da redação sempre é de algum assunto que possui relevância social.

Como analisamos os percentuais relacionados à leitura nos resultados Saeb 2017 e Pisa 2018, então, nos dedicamos a refletir sobre a redação do Enem 2020, pois entre as três avaliações, somente nesta podemos analisar tanto a leitura quanto a escrita.

De acordo com os resultados do Enem 2020, 87.567 (3,22%) dos estudantes zeraram na redação. Motivos: fuga ao tema, cópia do texto motivador, texto insuficiente, parte desconectada, entre outros (INEP, 2021).

Na redação a média foi 588,74, nas demais áreas do conhecimento foi abaixo. Significa que muitos estudantes ainda não conseguem compreender o que está sendo solicitado nas questões e nem conseguem relacionar, argumentar ou identificar os tipos de textos usados na sociedade em que vivem. Também não possuem conhecimento suficiente sobre a cultura presente fora da escola. Enfatizamos que as questões, assim como a redação, discorrem sobre situações para além da escola.

Pretendemos mostrar a partir das análises dos resultados, que as avaliações que são feitas sobre a nossa educação possuem preocupação com a dimensão social e não apenas escolar. Portanto, o ensino, o alfabetizar, o processo de domínio e aquisição da escrita devem estar voltados para as influências externas à escola.

⁶ Matriz de Referência do Enem. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

Se os próprios índices demonstram o pouco domínio de grande parte dos estudantes sobre a leitura e escrita, principalmente porque a maioria frequentou vários anos escolares, é um indicativo de que as instituições e professores deveriam basear-se nesses resultados para mudar as metodologias utilizadas no ensino, já que é para isso o objetivo dessas avaliações.

Essa observação está em concordância com o que cita Dias, Mariano e Cunha (2017) a respeito, principalmente da OCDE, criadora do Pisa:

Um dos objetivos da OCDE é justamente estimular os países a elevarem suas expectativas sobre a educação oferecida à sociedade e para isso oferece evidências sobre as quais as políticas nacionais de educação, os *currículos escolares, a formação e professores*, entre outros aspectos, podem ser aprimorados (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017, p. 3, Grifo nosso).

Porém, cabe às demais avaliações, já que todas possuem o objetivo em comum que é avaliar a qualidade da educação para poder traçar melhorias.

Ressaltamos que as avaliações citadas, com exceção do Saeb, pois também avalia estudantes das séries iniciais, apontam que os estudantes mesmo já no final da educação básica, ainda em grande parte, continuam analfabetos funcionais, uma vez que não compreendem a função social da leitura e da escrita. Função esta que deveria ser ensinada e aprendida desde os primeiros anos da vida escolar, na fase que conhecemos como alfabetização.

Analisamos essas avaliações, pois pensamos que elas não aferem apenas o nível de proficiência dos estudantes, mas também dizem respeito ao ensino que em grande parte é ministrado pelos professores em sala de aula. Ou seja, além de verificar as habilidades dos alunos também permite verificar sobre os currículos escolares.

O ensino da escola deve contribuir para a vida social e cultural dos sujeitos. E essas avaliações são uma pequena amostra do que pode ser conseguido a longo prazo, uma vez que a maioria dos participantes já estão na fase final da educação básica. Por isso, o ideal é que professores e gestores baseiem-se nesses dados para buscar melhorias.

Compreendemos que as avaliações podem ter grandes variações dependendo da cultura, fatores socioeconômicos, área geográfica, entre outros fatores, por isso deve haver algumas ponderações. Mas o ensino da escola faz grande diferença na construção e produção do conhecimento dos estudantes.

Nosso propósito não é apenas falar sobre os dados, mas mostrar que a educação pode melhorar. Portanto, esses índices servem de base para refletir sobre o que se tem feito nas escolas, entre erros e acertos.

Ademais, entrelaçamos as análises apresentadas com as perspectivas teóricas debatidas nas seções anteriores e reforçamos a ideia de que a escola é o principal espaço, e também o responsável por ensinar conceitos científicos. A mesma perspectiva se aplica ao ensino da leitura e da escrita.

Sendo assim, compreendermos ser de grande importância a busca pela compreensão das concepções subjacentes à prática docente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

Compreendemos que os índices apresentados nos mostram que no que se refere ao ensino de leitura e escrita, as questões relativas ao método se mostram insuficientes. Sendo assim, é preciso recolocar as discussões sob novas bases, passando, primeiramente, pela concepção de linguagem que orienta a prática do profissional docente e também o trabalho formativo de toda a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços direcionados para melhor conhecimento sobre o processo de alfabetização e a formação de sujeitos produtores de texto e leitores nos levaram a aumentar nosso foco e compreender questões mais amplas que também se inserem nessa temática.

A primeira delas refere-se ao fato de que a escola é o local socialmente designado para o ensino dos conceitos científicos e, portanto, a prática pedagógica dos profissionais que lá atuam precisa ser orientada por conceitos científicos e não de senso comum. Isso significa que a atuação no campo da docência requer constante estudo, constante aprendizado e compromisso com o ato de ensinar.

Soma-se ao fator exposto que o ensino da linguagem escrita supera o ensino do código escrito, porque o êxito no processo de formação de leitores não reside na capacidade de decodificação do sistema alfabético.

Essa premissa nos apresenta o elemento central descoberto nesse estudo e que responde ao nosso problema de pesquisa: o êxito na formação de leitores e produtores de textos não reside no método de alfabetização selecionado, mas, na concepção de linguagem que orienta a prática docente.

Quando se aborda o ensino da escrita na perspectiva dos métodos, demonstra-se uma compreensão da mesma como um sistema de decodificação, colocando em primeiro plano a discriminação perceptiva das unidades sonoras e das unidades gráficas (FERREIRO, 2000). Essa, sem dúvida é uma abordagem bastante reducionista, que nos leva a resultados insuficientes como os apresentados nos índices de avaliação do desempenho estudantil discutidos no tópico quatro deste trabalho de conclusão de curso.

Por outro lado, quando a linguagem escrita é realmente compreendida como uma **linguagem**, ou seja, um sistema de comunicação de ideias, o foco concentra-se em ensinar o conceito (o que realmente é a escrita e como usá-la) e não somente a técnica.

Assim, o estudo indica a importância de uma permanente análise das concepções subjacentes às práticas docentes, recolocando as discussões em novas bases, ou seja, superando a discussão sobre o melhor tipo de método para se ensinar.

REFERÊNCIAS

- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado e subjacentes ao Saeb e Pisa.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº 81, p.91-113, dez. 2002.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.
- COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. V.2, p.58-71.
- DIAS, Bruno Francisco Batista; MARIANO, Sandra Regina Holanda; CUNHA, Robson Moreira. **Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).** Revista Pensamento Contemporâneo em Administração. Rio de Janeiro, vol.11, nº 4, p. 1-26, jul.-set. 2017.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem 2020.** Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2020/apresentacao_resultados_finais.pdf. Acesso em: 26 de jul. de 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matriz de referência do Enem.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 26 de jul. de 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018:** versão preliminar. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Saeb 2017**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262. Acesso em: 25 de jul. de 2021.

LINGUAGEM. In: Dicionário Online Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/linguagem/> . Acesso em: 21 jun. 2021.

MENDONÇA, Olympio Correa; MENDONÇA, Onaide Schwartz. Psicogênese da língua escrita: Contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. V.2, p.36-57.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. V.2, p.23-35.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2021.

PENSAMENTO. In: Dicionário Online Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pensamento/> . Acesso em: 21 jun. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. 2^o ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.49-75.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever: é o que mostram dados da Pnad contínua Educação, divulgados hoje. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos> . Acesso em: 27 de jul. 2021.

VYGOTSKY, Lév Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.**
São Paulo: Martins Fontes, 2001.