

Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural

ANTONIA EDNA BRITO
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Introdução

Inicialmente, é imprescindível retomar o conceito de alfabetização, levando-se em conta que essa conceituação tem sido pontuada por diferentes análises e enfoques, privilegiando, em alguns casos, a abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita, fundamentada na racionalidade técnica, cuja preocupação central é o como fazer (que métodos e técnicas utilizar), ao invés de direcionar-se, também, para o aspecto de como o aluno aprende. E, em outros casos, destacando tanto o caráter processual, complexo, quanto a necessidade de articulação entre os diferentes enfoques sobre o tema (contribuição das diferentes áreas: Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, dentre outras).

Na análise de Soares (1999), observamos referências às significativas mudanças em relação à concepção do que é a alfabetização a partir da década de 80 (século XX), fundamentadas nas contribuições das Ciências Lingüísticas e na influência da teoria psicogenética da escrita (a partir das pesquisas de Emília Ferreiro, dando conta que criança aprende a escrever num processo de interação/ação com a língua escrita, construindo e testando hipóteses sobre a relação fala/ escrita).

Consideremos a interferência desses dois fatores – a influência das ciências lingüísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita – em duas faces do processo ensino e aprendizagem da língua escrita, aqui destacadas para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita [...]; a outra face é a 'utilização' do sistema de escrita para interação social, isto é, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos. (Soares, 1999, p. 52).

Os aspectos destacados permitem caracterizar a alfabetização como um processo histórico social de múltiplas dimensões, estando a exigir análises e enfoques numa perspectiva ampla, sem, contudo, negar sua especificidade, abarcando as contribuições das ciências Lingüísticas, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, por exemplo. Esse tipo de abordagem contribui para o estudo da alfabetização na totalidade de suas nuances dentro do processo ensino-aprendizagem.

As reflexões neste estudo, sem desconsiderar as questões elencadas acima, privilegiam a especificidade da prática docente alfabetizadora, analisando, ainda, o que se denominou de conceitos-

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/4 – 10 de noviembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



chaves (alfabetização, letramento, escrita), enfatizando as contribuições de Jobim e Sousa (1994), Vigotski (1998), entre tantos outros. Trata-se de procurar explicitar a concepção de alfabetização que permeia nosso trabalho, considerando a especificidade dos sujeitos com os quais dialogamos na construção de nossas pesquisas.

Os pressupostos teóricos de Vigotski (1998), cuja contribuição tem sido valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita (considerada como um sistema de signos socialmente construídos), descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais concretas.

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

Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre o processo de alfabetização, observa-se, em alguns casos, que a prática da escola parece distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados. Corroborando esse pensamento Vigotski afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (1998, p. 139).

Portanto, o que se entende é que a alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. "Alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada" (Frago, 1993, p. 27). Observa-se, assim, que a concepção de alfabetização tem se ampliado no cenário sócio-educacional, estimulando práticas escolares diferenciadas uma vez que tais questões, de uma forma ou de outra, chegam à escola.

É importante registrar que a criança, no transcurso do dia-a-dia, vivencia usos de escrita, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações. E que da mesma forma recorremos à escrita, através da leitura, para, também, obter-se informações, e buscar entretenimento. É hora, então, de a escola parar de simplesmente ensinar a escrita, para dar espaço a uma escrita dinâmica, explorando as idéias, as emoções, as inquietações, escrevendo e deixando escrever. (Kramer, 2000).

Conseqüentemente, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante presente nas salas de aula onde se ensina/aprende a ler e a escrever. Oliveira, acerca desta questão, reconhece que:

Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, "exercício") que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido. (Oliveira, 1998, pp. 70-71).

O processo de alfabetização, ao longo do tempo, tem sido organizado e orientado por metodologias propostas nas cartilhas. Essas metodologias supõem que os alfabetizandos detêm os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita, melhor dizendo, presumem que as crianças chegam à escola sem construções teórico-práticas a respeito do ler e do escrever. Por essa razão, a proposta escolar de alfabetização tem o mesmo ponto de partida sem considerar os diferentes níveis ou graus de inserção da criança no mundo letrado.

Percebemos, ainda, que o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita. Nesta direção, os estudos sobre letramento (Tfouni, 1997; Soares, 1999; Rojo, 1998; Kleiman, 1995) focalizam as dimensões sócio-históricas na aquisição da língua escrita, mostrando que indivíduos não-alfabetizados, mas partícipes das sociedades letradas (da cultura, dos modos de produção e dos valores sociais) constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções.

Por um lado, essa questão dá conta de que as práticas de alfabetização possuem uma dimensão histórica e um significado ideológico, em que podem estar presentes as relações de poder e de dominação. A língua escrita, desde sua origem, está ligada aos processos de dominação/poder, participação/exclusão inerentes às relações sociais, no entanto, pode estar ligada, também, ao desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos povos, provocando mudanças significativas nas práticas comunicativas (Tfouni, 1997).

Por outro lado, vale lembrar que dentro do contexto social e do contexto familiar da criança ocorrem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente. O letramento decorre dessa participação, da vivência de situações em que o ler e o escrever possuem uma funcionalidade, uma significação. Os atos cotidianos, corriqueiros, de ler um jornal, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações, ou seja, usar textos escritos como fonte, seja de informação, seja de entretenimento, contribuem para que as crianças percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções.

Assim, nesse contexto, o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao letramento acadêmico. Note-se que para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados. (Kleiman, 1998, p. 183).

A família é, contudo, apenas um dos espaços de letramento, fora dela estão os inúmeros escritos urbanos, carregados de sentido e de funcionalidade. Estão, também, os escritos escolares cujo uso institucionalizado e burocratizado bloqueia as idéias da criança, propondo-lhe como formas de ler e escrever atividades mecânicas e repetitivas. Sabe-se que dentro da sala de aula, as atividades de escrita são constantes, todavia, não dão conta da gama de usos e funções desse objeto cultural no contexto da sociedade mais ampla. Neste ponto, indagamos: como tornar letrada a criança, destituindo a escrita escolar das marcas socioculturais?

A prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes lingüísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento. Uma outra consideração a ser feita é que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural” (Soares, 1998, p. 49). Portanto, o grau de letramento pode variar em decorrência da variação das oportunidades de participação em práticas sociais de usos efetivos da leitura e da escrita.

A aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo, considerando que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar. (Vigotski, 1998, p. 110).

O pensamento vigotskiano, nessa perspectiva, dando conta de que a criança chega à escola com conhecimentos socialmente construídos, corrobora as idéias sobre letramento segundo as quais, na aprendizagem da escrita, a criança não parte do zero. Num processo essencialmente social e interativo, ela se apropria da língua escrita em virtude de sua imersão no mundo letrado.

À luz dessas reflexões, convém lembrar que o aprendizado da escrita, na escola, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural (a própria escrita). Como exemplo, citamos a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e, ainda, a organização espacial da grafia. Quanto à representação gráfica das palavras, a criança, a partir de hipóteses construídas na escola sobre a relação fala/ escrita, principalmente no início da escolarização, tende a escrever como fala, fazendo uma transcrição fonética. A esse respeito Cagliari comenta:

Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos. (1998, p. 354).

Desse modo, é preciso lembrar a existência da ortografia, orientando e padronizando a forma de escrever. As regras ortográficas, a natureza da ortografia, devem ser socializadas com os alunos, a fim de permitir a compreensão da natureza das relações entre fala e escrita. Algumas orientações iniciais, no processo de alfabetização, poderão ajudar o aluno a perceber regras que orientam a grafia das palavras. Essas orientações, aliadas a usos funcionais da escrita, constituem-se mais eficazes que os tradicionais ditados e tarefas de cópias intermináveis.

A aquisição da escrita ortográfica, no entanto, constitui-se campo fértil em dificuldades para a criança. Comumente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de

cópias e de ditados. É fundamental, então, a compreensão de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem. (Morais, 1997, 2000).

Tratando, agora, da segmentação da escrita, é bom lembrar que as crianças, notadamente no processo de aquisição, encontram-se em constante conflito quanto às relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita: “As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala.” (Cagliari, 1998, p. 127).

Ou seja, não se escreve como se fala, considerando que existe uma normalização ortográfica. Escreve-se da esquerda para a direita, e de cima para baixo. Parece óbvio. Mas não é, tendo em vista que a descoberta da escrita pelas crianças não ocorre homoganeamente, elas não aprendem no mesmo ritmo e, como foi afirmado anteriormente nesse estudo, possuem diferentes níveis e graus de letramento. Esses aspectos, portanto, devem ser enfatizados na alfabetização de forma que os alunos possam construir concepções de escrita, coerentes com a natureza desse objeto cultural.

No que concerne à atitude do professor perante as “dificuldades” das crianças na aquisição da escrita, via de regra, essas dificuldades relacionam-se à escrita ortográfica (trocas de letras, supressão de letras, hipercorreção) e costumam deixar o alfabetizador em estado de ansiedade por não saber como agir e, em determinados casos, lançando mão daquilo que a intuição lhe diz.

Na medida em que a turma vai se tornando mais heterogênea, muitas são as indagações que o professor se suscita. Indagações que vão ao encontro da necessidade de um trabalho de alfabetização que se configure homogêneo e mecânico. Numa alfabetização dessa natureza (mecânica) todos os alunos são submetidos ao mesmo processo linear de alfabetização, apesar de se encontrarem em níveis diferentes de letramento e de alfabetização.

Essa prática contribui para a perpetuação da desigualdade na escola, considerando que os alunos que encontram “dificuldades” permanecem no mesmo ponto, sem muitas chances de avançar, para angústia de quem alfabetiza. Entretanto, as supostas dificuldades representam, na verdade, o nível de compreensão da criança em relação à escrita, constituindo-se, na vertente vigotskiana, o conhecimento potencial do aluno, perspectivando um conhecimento real a ser construído.

Assim, as interpretações da criança na apropriação da leitura e da escrita representam, de fato, o prenúncio de um conhecimento futuro. Decorrendo, daí, a importância de se considerar as experiências que os alunos possuem, melhor dizendo, é imprescindível que a escola perceba e aproveite os saberes que o educando construiu fora da escola, nos campos da cultura, do social e do lingüístico.

Na sua idealização o professor espera um aluno atento, interessado, sequioso por aprender a ler. Tal criança imaginária já conhece as letras do seu nome e de seus familiares, tem a sua volta variados materiais de leitura e de escrita e observa como essas atividades fazem parte do social e do profissional de seus pais. Essa criança, naturalmente, existe, mas só é encontrada numa pequena camada da população e aprende a ler e a escrever antes e fora dela, tanto quanto dentro dela. (Golbert, 1988, p. 10).

Na verdade, as crianças que chegam às classes de alfabetização, na escola pública, são crianças reais, capazes de aprender a ler e a escrever. Resta que a escola identifique o seu percurso no processo de

aquisição da língua escrita, organizando suas atividades de modo que a vivência do ler e do escrever, na sala de aula, seja rica, útil, podendo informar, transmitir conhecimentos, entreter e, enfim, tenha a gama de usos e funções socioculturais que a caracterizam na sociedade.

Nesta percepção, estão implícitas concepções de língua e de linguagem, pressupondo ambas na condição de artefatos culturais e de instrumentos de mediação do indivíduo com o outro e com o mundo. Língua e linguagem constituem-se sistemas simbólicos, de natureza histórico-social, permeando as interações sociais, tendo, portanto, como propósitos situações lingüísticas significativas. (Oliveira, 1992; Matêncio, 1998; Geraldj, 1997; entre outros).

O pensamento vigotskiano, no que concerne a essa questão, concebe a linguagem como intercâmbio social, instrumento importante na formação de conceitos e na compreensão do real. Por conseguinte, a linguagem é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estando estreitamente ligada ao pensamento. Em resumo, língua e linguagem cumprem diferentes funções enquanto práticas sociais contextualizadas (comunicam, transmitem informações, favorecem a interação homem/mulher/mundo, dentre outros).

Prática alfabetizadora: embates teórico-metodológicos

As discussões feitas ao longo deste estudo dão conta de importantes avanços nas produções teóricas a respeito do processo de alfabetização. Esses avanços estão, portanto, a requerer do professor alfabetizador um repertório de conhecimentos relacionados à especificidade do processo de aquisição da língua escrita. São conhecimentos que se referem tanto aos saberes concernentes à natureza da alfabetização, quanto à ação pedagógica nesta área.

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento.

Esse fato exige uma intervenção didática centrada na construção de saberes lingüísticos, entre eles a leitura e a escrita. Para que essa intervenção didática ocorra de forma coerente e dinâmica, o professor necessita construir competências para a organização e execução de uma prática pedagógica que se caracterize como um saber-fazer-bem, envolvendo reflexão crítica sobre sua ação. Caqliari, ao se reportar à competência técnica do alfabetizador, destaca:

Os cursos de formação de professor têm se preocupado muito com outros aspectos da escola, dando muitas vezes um valor indevido aos aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos. Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...] Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam. (1999, p. 130).

É necessário, pois, que a formação do professor alfabetizador privilegie, também, os aspectos ligados à importância da linguagem oral na alfabetização, explicitando que a variação lingüística deve ser

respeitada e tomada como ponto de partida nas construções sobre o escrever. A aprendizagem da escrita possui certas peculiaridades que envolvem o conhecimento lingüístico, o uso da fala e sua relação abstrata com a escrita.

Portanto, compreender as idiosincrasias presentes na aprendizagem da escrita, pode assegurar ao professor determinadas e conscientes intervenções pedagógicas. Por exemplo, torna-se fácil para o alfabetizador entender que a escrita infantil possui uma lógica particular, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não se coaduna com a lógica da escrita ortográfica. A análise da lógica da escrita infantil pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela criança, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação.

Na verdade, sem a adequada formação, na ótica do professor a lógica infantil na escrita passa a ser percebida como erro, devendo ser corrigida através de tarefas estereotipadas que envolvem apenas o treino, a repetição, sem permitir uma relação dinâmica entre o sujeito que escreve, ou tenta escrever, e a língua. Desse modo, entendemos que:

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou "treinos" de imitação, repetição, associação, cópia; hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita os erros são considerados construtivos [...]. (Soares, 1999, p. 53).

Mas, embora não tendo havido mudanças significativas na prática escolar de alfabetização, o professor alfabetizador demonstra ter um certo conhecimento e, também, uma certa preocupação quanto a mudanças conceituais relacionadas à alfabetização. No tocante a esse aspecto, dois pontos devem ser analisados. O primeiro refere-se às práticas tradicionais de alfabetização e o segundo relaciona-se às práticas construtivistas ou socioconstrutivistas.

Na prática tradicional, o professor, por haver construído conhecimentos sobre ela, sente uma certa segurança no direcionamento do trabalho, organizado dentro da lógica do controle da aprendizagem dos alunos. Por essa razão, resiste, de certa forma, às novas propostas. Talvez essa resistência se dê, também, como resultado de uma formação inadequada (implicando em fragilidade teórico-metodológica) ou como decorrência da falta de espaço, dentro da escola, para discussão, estudo e reflexão sobre a prática alfabetizadora.

Quanto às práticas construtivistas ou socioconstrutivistas, sabe-se que algumas propostas delineadas nesta ótica foram encaminhadas às escolas e, conseqüentemente, aos professores. As propostas, via de regra, buscam o rompimento com as práticas tradicionais de alfabetização, porém o professor não participa dos momentos de planejamento delas e, tampouco, parece convenientemente preparado para executá-las.

A esse respeito, Oswald (1997), ao analisar as implicações pedagógicas das diferentes correntes teóricas em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, mostra objetivamente que elas delineiam práticas escolares dicotômicas. A vertente de cunho tradicional, por exemplo, orienta a ação pedagógica baseando-a na transmissão de conhecimentos, situando o aluno como sujeito passivo. Neste caso, a aprendizagem da escrita é orientada, inicialmente, pelo treino de habilidades perceptivo-motoras. Parte-se do pressuposto de que a criança não detém conhecimentos relativos ao objeto de sua aprendizagem, necessitando, portanto, ser submetida a um processo de preparação.

Ao analisar as contribuições da teoria construtivista, a autora enfatiza, entre outros aspectos: o papel do aluno como sujeito que age sobre a escrita, construindo hipóteses e concepções acerca do que representa esse objeto sociocultural e sobre como representa. Nesse sentido, a aprendizagem tem contornos diferentes das práticas tradicionais, pois valoriza a produção espontânea da criança, libertando-a dos treinos mecânicos de leitura e de escrita. Outra contribuição importante, oriunda dos estudos construtivistas, refere-se à concepção de erros de escrita. Tais erros, nas práticas tradicionais, representam sérios problemas, servindo, em muitos casos, para rotular o aluno como disléxico ou algo similar.

Nas considerações sobre interacionismo, Oswald (1997) afirma que nesta abordagem a concepção do aluno difere das concepções postuladas nas teorias supracitadas. O aluno é, portanto, um sujeito histórico-social que constrói e reconstrói a cultura, transformando-a e sendo por ela transformado. Do mesmo modo, constrói e reconstrói a escrita (objeto cultural), num processo essencialmente social que, dessa forma, juntamente com o desenvolvimento e apropriação de diferentes habilidades, favorece a ampliação das funções psicológicas superiores.

O papel do professor, nesta perspectiva, tomando o aluno como ser social que se apropria da escrita nas interações com diferentes interlocutores (mediadores), refere-se à organização de práticas interativas de ensino-aprendizagem, que provoquem o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento. Essa compreensão do aprendizado da escrita implica interpretar os erros ortográficos das crianças, na alfabetização, como conhecimento potencial acerca da escrita, indicando um conhecimento real a ser construído uma vez que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente. (Vigotski, 1998, p. 113).

É importante, então, que o professor alfabetizador possa compreender a dinâmica da aprendizagem, percebendo o significado da prática escolar na condução desse processo e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. De outro modo, a ênfase nos princípios da racionalidade técnica, pode limitar a escrita à mera habilidade motora, fragmentando e fossilizando o saber escolar.

Assim, o fato de não estar preparado, do ponto de vista teórico-metodológico, para o desenvolvimento das novas propostas, provocou e tem provocado sérios equívocos na prática pedagógica do professor alfabetizador. Esses equívocos referem-se ao papel do professor na sala de aula, que em razão da aplicabilidade de uma nova proposta, sem a sua adequada preparação, termina por deixar a turma entregue a situações espontâneas de aprendizagem.

Reflexões conclusivas

As reflexões aqui apresentadas constataam a necessidade de se abrir espaços, dentro da escola, para o estudo e análise do processo de aquisição da escrita, deslocando-se o enfoque do como ensinar para como ocorre a aprendizagem do aluno. Os avanços conceituais na área de alfabetização requerem, da prática escolar, o redimensionamento do aprendizado da escrita e da intervenção pedagógica,

encaminhando para o questionamento dos saberes necessários ao alfabetizador. Evidentemente esses saberes referem-se à natureza da escrita e da prática de alfabetização.

Trata-se, de um lado, de pensar a formação do professor, para o início da escolarização, situando a escrita como um sistema de signos culturalmente construídos, de modo que a aprendizagem se caracterize como processo de desenvolvimento de funções intelectuais, mediado pelo sociocultural, pelo signo e pelos outros. E, por outro lado, de compreender que a formação do professor alfabetizador necessita considerar os saberes que emergem da prática alfabetizadora, reconhecendo sua legitimidade.

Bibliografia

- CAGLIARI, Luis Carlos (1999): *Lingüística e alfabetização*. São Paulo: Scipione.
- (1998): “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização”. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- FRAGO, Antonio V. (1993): *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GERALDI, J. W. (Org.) (1997): *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática.
- GOLBERT, Clarissa S. (1988): *A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JOBIM e SOUSA, Solange (1994): *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.
- KRAMER, Sônia (2000): “Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita”. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- KLEIMAN, Ângela B. (1995): *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras.
- (1998): “Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (1998): *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MORAIS, Artur Gomes de (2000): *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- OLIVEIRA, Anne Marie M. (1998): “A formação de professores alfabetizadores: lições da prática”. In: GARCIA, Regina L.: *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de (1992): “A construção de sentidos em textos escolares”. *Vivência, Natal*. Edufrn, vol. 12, n.º 1, pp. 78-86, jan/jun.
- OSWALD, Maria Luiza M. B. (1997): “Infância e história: leitura e escrita como práticas narrativas”. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.): *Infância: fios e desafios*. Campinas, SP.
- ROJO, Roxana (1998): “O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista”. In: ROJO, Roxane: *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- TFOUNI, Leda Verdiani (1997): *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- VIGOTSKI, L. S. (1998): *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.