

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO – DTP
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Ana Carolina Nuss Rodrigues

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA

Maringá - 2018

ANA CAROLINA NUSS RODRIGUES

Reflexões sobre o Papel do Professor na Aquisição da Linguagem Escrita

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP, elaborado durante a disciplina do Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do professor Doutor Gilmar Montagnoli.

Maringá - 2018

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao departamento de Teoria e Práticas da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DTP - UEM) – como forma de avaliação para a obtenção do grau de Pedagoga.

Aprovado em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli. Instituição: _____.
Julgamento: _____ . Assinatura: _____.

Prof. Dr. Marcos Pereira Coelho. Instituição: _____.
Julgamento: _____ . Assinatura: _____.

Prof. Dr. João Paulo Pereira Coelho. Instituição: _____.
Julgamento: _____ . Assinatura: _____.

Dedico este trabalho aos meus amigos e familiares, por sempre acreditarem em mim. Em especial, ao meu padrasto, Eliseu Alves Fortes, pela dedicação, apoio, carinho e companheirismo no decorrer desse caminho; ao meu pai, Roberto Carlos Inácio Rodrigues, pelo carinho e apoio durante esse processo, e, mais importante, à minha mãe, Virginia Maria Nuss, que nunca mediu esforços para me ajudar na conclusão desse percurso e sempre dedicou a sua vida à felicidade dos seus filhos. Também dedico esse trabalho ao meu professor, Gilmar Montagnoli, que se dispôs a me orientar durante todo esse trajeto - você foi fundamental para a concretização desse momento. Sem vocês, essa luta não seria possível. Essa vitória é nossa!

Com amor...

Agradecimentos:

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli, pela disponibilidade, mesmo que em um curto tempo, por todo o conhecimento transmitido, pela paciência, pelo companheirismo, pela sabedoria, pela dedicação, pelas correções e pelos incentivos em todo esse processo. Essas ações foram fundamentais para a realização e concretização desse estudo. Agradeço também as críticas construtivas, as discussões e as reflexões, que também foram cruciais para esse momento. Não me esquecerei da sua contribuição para a minha formação nem do excelente profissional e pessoa que és. Muito grata por todo o apoio.

Aos meus amigos, em especial a minha querida amiga Jaqueline Bonora e aos professores, que, no decorrer destes anos, deixaram em mim as suas marcas e suas convicções. Aos amigos que foram companheiros e que, juntos, construímos fortes laços de amizade.

Ao meu pai Roberto Carlos Rodrigues por todo o apoio, carinho, paciência durante minha formação.

Ao meu padrasto Eliseu Alves Fortes, por sempre acreditar em meu potencial e ser um grande parceiro nesse percurso, sendo meu grande amigo e companheiro, e tornando meu sonho cada vez mais possível de ser realizado.

À minha mãe, Virginia Maria Nuss, que sempre se dedicou a me ajudar a buscar meus sonhos e a torná-los realidade, fazendo a minha felicidade um dos seus propósitos. Mãe, você foi essencial, com todo o seu carinho, dedicação, paciência, companheirismo e amizade, sendo a minha fortaleza de cada dia e me dando forças para sempre continuar. Você é o meu maior exemplo!

Obrigado por fazerem parte da minha história.

*A minha busca pelo conhecimento é interminável,
Sempre procuro me aperfeiçoar mais, dar mais de mim,
Ser uma profissional cada vez melhor...
Os caminhos que até aqui tracei,
ora foram bons, ora cheio de espinhos,
Mas sempre, no fundo, eu enxergava a luz da esperança,
Uma esperança que sei que é alcançável.
É a esperança de poder fazer tudo diferente,
Fazer a diferença,
Ser cada vez mais eu, cada vez mais minha.
(Ana Carolina Nuss Rodrigues)*

*Quando tudo parece dar errado,
Acontecem coisas boas, que nunca teriam acontecido
Se tudo tivesse dado certo!
(Renato Russo)*

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o papel do professor alfabetizador no processo de aquisição da linguagem escrita. Para tanto, aborda questões referentes a como acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e também como ocorre o aprendizado da língua escrita. O estudo visa também subsidiar o trabalho a ser realizado pelo professor em sala de aula, apresentando conceitos como forma de capacitar o docente a oferecer um ensino de qualidade que tenha a capacidade de, realmente, contribuir para o aprendizado dos processos acima citados. A pesquisa possui como suporte teórico a teoria histórico-cultural, expressa por meio de estudos de pesquisadores que sigam essa perspectiva. Apesar dos limites do estudo, acreditamos ter atingido o objetivo principal aqui proposto, qual seja, elaborar um material de reflexão e consulta para a formação docente. Isso, considerando que tratamos de aspectos relevantes do processo de aquisição da linguagem escrita, bem como descrevemos como acontecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Também falamos sobre questões referentes a alfabetização e letramento, trazendo as diferenças e características dos processos, e ainda tratamos sobre questões referentes a atuação do professor, abordando aspectos referentes a sala de aula.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem Escrita; Aprendizagem e Desenvolvimento; Alfabetização e Letramento; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research aims to discuss the function of the literacy teacher in the process of acquiring written language. For this, approaches questions referring how the processes of learning and child development occur, as well as the learning of the written language. The study also aims to subsidize the work to be undertaken by the teacher in the classroom, presenting concepts related to training teacher in providing quality education and having the ability to actually contribute to the learning of the aforementioned processes. The research has as theoretical support the historical-cultural theory, expressed by means of studies by researchers that follow this perspective. Despite the limits of the study, we believe that we have reached the main objective proposed here, namely, to elaborate an amterial of reflexão and consultation for teacher training. This, considering that we deal with relevant aspects of the process of acquisition of written language, as well as describe how the processes of development and learning happen, we also talk about issues related to literacy and literation, Bringing the differences and characteristics of the processes, and we still deal with questions regarding the performance of the teacher, addressing aspects related to the classroom.

Keywords: Acquisition of written language. Learning and development. Alphabetization and literacy. Historical- Cultural theory.

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO	1
1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	4
2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	9
2.1 O aprendizado antes da mediação escolar	9
2.2 A linguagem escrita em âmbito escolar	15
3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	20
4. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização merece, aqui, destaque em virtude do nosso interesse por seu respaldo, a fim de refletir sobre as dificuldades encontradas durante tal processo. Desse modo, propusemos elaborar o presente trabalho como forma de buscar esclarecer algumas questões acerca dessa temática.

O tema deste trabalho de conclusão de curso é a aquisição da linguagem escrita, com foco no papel do professor nesse processo, explicitando formas de reconhecer a identidade do professor em sala de aula, já que acreditamos que muitos desses profissionais tenham perdido, ao longo dos anos, a compreensão de seu papel docente/educador. Por meio de minha experiência como professora, tenho percebido que alguns docentes possuem receio na hora de ensinar, pois não sabem a qual metodologia recorrer, ou, ainda, se questionam acerca de uma metodologia correta.

Pensando nessas questões, optamos por dividir o trabalho em quatro seções. Na primeira seção, são discutidas questões acerca do desenvolvimento infantil como forma de esclarecer como acontece tal processo, e sobre a importância em o professor compreender tais aspectos, tendo em vista que é por meio delas que ele irá planejar a sua aula. Na segunda seção, abordamos questões referentes ao desenvolvimento da língua escrita, em que apresentamos questões referentes a sua especificidade e historicidade no âmbito escolar e não escolar, tendo como suporte teórico autores da área, como Luria (2014) e Soares (2018). Na terceira seção, discutimos a relação indissociável entre alfabetização e letramento, como meio de elucidar as variadas concepções que tais termos enfrentaram ao longo dos anos. Em nossa quarta e última seção, debatemos aspectos referentes ao papel do professor alfabetizador em sala de aula, destacando pontos que devem ser considerados em sua prática pedagógica. Também é nosso objetivo, com essa seção, discutir algumas metodologias que podem ser utilizadas como forma de facilitar o aprendizado desse processo tão complexo para nossas crianças. Assim, esse trabalho tem por objetivo discutir o processo da aquisição da língua escrita e o papel do professor nesse âmbito.

A metodologia selecionada é embasada na teoria histórico-cultural, sendo escolhidos autores e pesquisadores reconhecidos na área, uma vez que esse trabalho é classificado como uma pesquisa bibliográfica, e, portanto, consiste em

análises detalhadas de livros e /ou artigos, como forma de elaborar uma solução para o problema aqui proposto. Compreendemos que os autores supracitados possuem certa disparidade de contextos históricos, porém acreditamos que conseguiremos contornar tais obstáculos que podem ser encontrados tendo em vista que esses estudiosos possuem a mesma perspectiva teórica.

O referencial teórico utilizado na produção deste trabalho, como indicado, tem como base a teoria histórico-cultural, que possui uma perspectiva filosófica pautada no materialismo histórico dialético de Karl Marx, que considera o caráter histórico, social e cultural, onde se compreende os processos de trabalho, produções humanas e suas formas de organização como atividades transformadoras das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Vigotski e seus colaboradores relacionam algumas ideias da filosofia marxista com o desenvolvimento psicológico infantil, bem como as condições históricas em que se produz a vida social, e além disso, foca o trabalho como atividade planejada, intermediada por instrumentos elaborados pelo próprio homem.

Segundo Baroni e Santa (2014), a filosofia marxista define o trabalho como uma atividade que é específica dos seres humanos, pois por meio dessa relação buscam satisfazer as necessidades biológicas, culturais e sociais, ao contrário dos animais, que apenas buscam satisfazer as necessidades biológicas ao realizarem alguma ação, tendo em vista que são seres que agem embasados em seu instinto. Diferentemente do ser humano que age com base em sua razão, o que, para Marx, significa que o homem, ao longo da história, construiu instrumentos que possibilitam e possibilitarão a capacidade de aprimorar o seu trabalho, porém para tanto, foi e é necessário um instrumento intermediário que serviu e serve como mediação.

Na perspectiva Marxista, o trabalho permite a compreensão da constituição social do indivíduo, as suas relações sociais, culturais e históricas, por mais que o social possua certa influência na formação do pensamento, possibilitando os seus avanços na evolução humana no decorrer da história, por meio das experiências anteriores. Dessa forma, compreende-se que o processo de mediação ocorre através das relações sociais (BARONI; SANTA, 2014).

Vigotski, embasado na filosofia marxista, acredita que são as funções psicológicas humanas que constituem a principal diferença entre os homens e os animais. Assim, ele elabora a sua teoria partindo da perspectiva marxista, pois da mesma forma que Marx, Vigotski acredita que o aprendizado e o desenvolvimento

são frutos das relações que estabelecemos socialmente, visto que o homem é um ser social, e dessa forma depende das relações que ele estabelece, seja com outras pessoas, ou com um espaço.

Ainda, ao que diz respeito ao referencial teórico, utilizamos autores como Vigotski (2007;2014), Soares (2010;2018), Luria (2014), Smolka (2010), entre outros pesquisadores conhecidos na área da educação.

Dessa forma, esperamos conseguir elaborar uma pesquisa que possa oferecer a capacidade de melhorarmos a atuação do professor alfabetizador em sala de aula durante o processo de aquisição da linguagem escrita, de forma que ao fim desse estudo possamos solucionar os problemas metodológicos que esse profissional pode encontrar no processo de alfabetização, procurando identificar qual o papel do professor alfabetizador. Também é nosso objetivo explanar como acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, além de como ocorre a aquisição da escrita na criança, para que assim possamos buscar entender a ação do professor como forma de propor um ensino de qualidade para seus alunos no processo de alfabetização.

Nas próximas seções, o leitor encontrará com mais detalhes o desenvolvimento dos conteúdos aqui apresentados para a elaboração do trabalho.

1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Para iniciarmos o trabalho, acreditamos que nesse primeiro momento se faz importante a discussão acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, tendo como base a teoria histórico-cultural. Pensamos que tal importância se resume ao fato de que assim, por meio dessa discussão, conseguiremos esclarecer como acontece a aquisição de conhecimento e qual a relevância deste para o desenvolvimento da criança.

Ainda que também é nosso objetivo buscar justificar o papel da escola e do professor no que se refere a esses processos. Buscando conjuntamente, situar o leitor em nosso trabalho. Assim, acreditamos que conseguiremos atingir os objetivos estipulados.

Dessa forma, a seguir, o leitor encontrará um breve discussão de como ocorre os processos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar e não escolar, ainda que qual a relevância do papel da escola e também do papel do professor.

Para Vigotski (2007), o bom aprendizado é aquele que se inicia a partir de saberes e habilidades que um indivíduo possui, explorando e ampliando suas capacidades. A isso ele denomina por “Zona de Desenvolvimento Proximal”, doravante ZDP, e ainda, que esta aprendizagem possui uma pré história.

O autor acredita que a criança, ao longo do seu desenvolvimento, perpassa dois caminhos: o aprendizado anterior a escola e o aprendizado escolar. Anteriormente, ao falarmos sobre a concepção teórica de Vigostki na pré-história da aprendizagem infantil, nos referíamos justamente a essa questão. O entendimento é que a criança vivencia situações que lhe proporcionam a aquisição de saberes sobre determinado assunto muito antes da sua entrada no ambiente escolar.

Acerca do aprendizado anterior à idade escolar da criança, podemos dizer que os conhecimentos são adquiridos de forma espontânea, ou seja, ela pode aprendê-los em diversas situações do dia a dia. No que se refere ao conhecimento escolar, é esclarecido que este é planejado e sistemático, ou seja, diferente do aprendizado anterior, o saber escolar já é algo pré determinado. O professor planeja as situações de ensino, bem como quais podem ser os possíveis aprendizados que a criança pode internalizar.

Vale destacar que, para Vigostki (2014), o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interligados de forma cíclica, e ainda que, dentre

estes, o desenvolvimento é a campo de maior abrangência. Nesse processo, um influência e auxilia o outro. Dessa forma, podemos afirmar que é por meio do que a criança conhece e aprende que ela se desenvolve.

É importante que entendamos que para a teoria histórico-cultural a aprendizagem não é o desenvolvimento, eles são processos diferentes, porém interligados de forma que a aprendizagem é um momento de extrema importância para criança, visto que ela proporciona o desenvolvimento de habilidades não naturais do ser humano que são necessárias. Também precisamos entender que a influência entre os processos é imprevisível, uma vez que cada criança se relaciona de uma forma particular e diferenciada com o conhecimento que é passado para ela, e ainda o que ela irá internalizar dele.

Assim, Vigostki (2014) divide o desenvolvimento da criança em dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro, refere-se aos resultados da evolução intelectual da criança, ou seja, os aprendizados já internalizados por ela, ou seja a criança já aprendeu determinado assunto ou habilidade, e portanto, já possui a capacidade de realizar sozinho tal ação, por exemplo, se equilibrar em cima de objeto . O segundo, nível de desenvolvimento potencial, são possibilidades de aprendizagens que a criança pode ter acesso por meio dos conhecimentos já adquiridos, em outras palavras, diz respeito às funções que ainda não amadureceram, mas com o conhecimento adquirido anteriormente e o auxílio de um indivíduo mais experiente podem ser amadurecidas de forma que a criança possa realizá-las de forma independente, por exemplo, andar sobre o paralelepípedo.

Vigotski (2014) afirma que “único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOSTKY, 2014, p.114), ou seja, o bom ensino é aquele capaz de provocar a ativação de processos cognitivos que possibilitem à criança internalizar e converter os conhecimentos em aquisições próprias, criando a ZDP, permitindo seu desenvolvimento psicológico.

A ZDP é, portanto, definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOSTKY, 2007, p.97).

Sob essa mesma perspectiva, Coelho (2011) afirma que o processo de internalização consiste em a criança assimilar os conhecimentos que lhe são apresentados durante a mediação, e dessa forma atribui a estes um significado individual.

Vigostki (2007) discute ainda o papel da imitação, considerada relevante na ZDP, já que possibilita o aprendizado de outras. E por esse motivo, o autor defende que com o auxílio da imitação e guiada pelos adultos, a criança pode aprender muito mais do que de forma independente. Ele fala que a característica principal da ZDP consiste nessa diferenciação, entre o que a criança pode fazer sozinha, e o que ela realiza com auxílio de sujeitos mais experientes.

Vigotski (2014) esclarece que essas ações que a criança realiza, sejam elas feitas de forma independente ou mediada, permite a análise do nível de desenvolvimento que a criança se encontra, e também dos processos cognitivos que ela está desenvolvendo, e ainda as habilidades que pode desenvolver futuramente.

Dessa forma, o autor defende que o papel da mediação é crucial para o desenvolvimento da criança. E na idade escolar, o papel do professor é essencial, já que cabe a esse profissional direcionar o aluno no caminho do aprendizado e desenvolvimento, de forma que planeje e efetive situações de aprendizagem que possam desenvolver ao máximo as funções psicológicas da criança, por meio da utilização de técnicas específicas, que muitas vezes somente o educador conhece, proporcionando assim o aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento desse aluno.

Smolka e Nogueira (2010) colaboram ao afirmarem que o conceito de mediação se refere “ao modo como o meio social cria ou converte relações sociais em funções mentais”. (P.18). Para elas, é nesse espaço que acontece a transformação das relações mediadas em funções mentais superiores.

Para elas, tais relações ocorrem inicialmente de modo externo tendo em vista que a criança para se desenvolver necessita ser inserida no ambiente social, de acordo com a teoria histórico-cultural, e, portanto, acabam por exigir a participação do outro no processo de mediação, promovendo posteriormente a transformação do social para o individual, assim essa evolução acontece de forma interna contribuindo para a formação do psiquismo humano, e segundo as autoras, essa seria a base do desenvolvimento.

O outro a quem as autoras se referem no decorrer do capítulo, diz respeito a

um ser imerso numa sociedade e numa cultura determinadas, e seus modos de amar, cuidar, ajudar e ensinar são constituídos por tradições, estilos de vida, normas e valores que mudam no decorrer da história humana e condensam tendências que são compartilhadas com o grupo social. (SMOLKA; NOGUEIRA. 2010, p.19)

Smolka e Nogueira (2010) defendem que “a cultura constitui o próprio *locus* do desenvolvimento” (p.17), ou seja, a cultura é a base desse processo, tendo em vista o caráter social da teoria histórico- cultural. Para elas: “os modos de apropriação da cultura são produtos das interações da criança com os artefatos culturais e com as pessoas que introduzem-na nesse mundo de relações, negociações e conflitos e lhes dão significado”. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2010, p.19)

Vigostki (2014) estabelece uma série de diferenças entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança antes da sua entrada na escola, e depois, quando frequenta o ambiente escolar. Ele acredita que o primeiro (pré-escolar) está ligado como forma de preparação ao segundo (escolar), que é responsável pela propagação de conhecimentos.

Como vimos anteriormente, os processos de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados, portanto, é importante que a criança consiga se desenvolver intelectualmente a certa etapa, por meio da maturação das funções psicológicas de forma que a escola possa contribuir para o restante de seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Vale destacar que o conhecimento escolar não é uma continuação direta do que foi aprendido e maturado no período pré-escolar. Esse último (pré-escolar), pode facilitar e influenciar o primeiro (escolar), como também pode não construir uma relação com este. Porém, para que a aprendizagem escolar aconteça, é necessário que a criança tenha uma etapa intelectual perfeitamente desenvolvida e alcançada antes da sua entrada na escola.

No decorrer desse primeiro capítulo discutimos acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sabemos, portanto, que toda a aprendizagem possui uma pré-história, e que Vigostki diferencia tal processo em aprendizagem escolar (os conhecimentos são adquiridos de forma espontânea) e não escolar (os conhecimentos são adquiridos de forma planejada e sistematizada).

Discutimos a relação entre o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento, esclarecendo que todos são processos diferentes, porém

interligados. Além de que também abordamos a questão da imitação para o desenvolvimento da criança, outro fator que Vigostki considera de grande importância para esse processo, tendo em vista que essa ação nos permite analisar o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, e ainda os processos cognitivos que ela está desenvolvendo, bem como as habilidades que pode desenvolver futuramente.

Também falamos acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal que se refere aos níveis de desenvolvimento efetivo e potencial (em outras palavras, a ZDP se refere a distância dos conhecimentos adquiridos pela criança e os demais conhecimentos que esta pode vir a aprender). Assim como demonstramos a importância do papel do outro na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, acreditamos ter atingido os objetivos propostos para essa seção. No próximo capítulo, o leitor encontrará uma discussão acerca da aquisição da Linguagem Escrita.

2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Nesse capítulo falamos sobre como ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita. Optamos por dividir essa seção em suas subseções para facilitar a compreensão do leitor sobre o assunto a ser abordado. A primeira subseção se refere ao aprendizado da linguagem escrita antes da mediação escolar, e a segunda ao aprendizado desta habilidade em contexto escolar.

Na sequência, o leitor encontrará os assuntos pertinentes a aquisição da Linguagem Escrita, primeiramente antes da mediação escolar, e posteriormente em contexto escolar.

2.1 O aprendizado antes da mediação escolar

Luria (2014, p. 146) define a escrita como “uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos, e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Segundo o autor, a história da escrita na criança se inicia muito antes da sua entrada na escola. O entendimento é que existe uma pré-história da escrita que se refere ao período em que a criança ainda não atingiu a idade escolar, porém já é capaz de desenvolver certas capacidades que a possibilitarão aprender a escrever. Nesse sentido, é de extrema importância que o professor considere os conhecimentos que a criança foi capaz de assimilar nesse período para que a partir deles, possa prosseguir.

Luria (2014) também aponta que há duas condições a serem realizadas para que a criança possa de fato aprender a escrever. A primeira condição é a de que todos os objetos que estiverem relacionados ao aprendizado da criança têm por necessidade que ela os diferencie e os selecione em dois grupos

1. Os objetos que apresentem interesse para ela, ou ainda algo que ela goste de brincar ou queira possuir;
2. Os objetos são apenas instrumentos auxiliares para a obtenção de algum objetivo.

A segunda condição é a de que a criança precisa controlar seu comportamento por meio destes objetos, por exemplo, vamos supor que a criança selecionou o objeto “lápis” como um objeto instrumental. As habilidades (ou, controle) que ela terá que desenvolver a respeito do objeto “lápis” são a forma

correta de segurar esse objeto, o movimento que ela precisa realizar para que ela possa desenhar ou pintar, etc. Vale destacar que, para o autor, apenas quando a criança diferencia as suas relações com os objetos, e por meio disto desenvolve a sua relação funcional com estes, as “complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (Luria, 2014, p.145).

O entendimento é que a linguagem escrita é aprendida inicialmente por meio de imitações do mundo adulto, assim como aponta Vigotski (2014) ao se referir à aprendizagem pré-escolar da criança, destacando que a criança só vai aprender o que para ela significar algo. Luria (2014), ao realizar experimentos com um grupo de crianças acerca do desenvolvimento da escrita, compartilha que elas

Aprendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim (LURIA, 2014, p.149).

A criança consegue imitar os atos da escrita, os rabiscos, porém não consegue entender as razões psicológicas envolvidas, uma vez que seu desenvolvimento ainda não as possibilita tal compreensão. Sob essa perspectiva, Soares (2018) classifica tais rabiscos como “rabiscos garatujas” (SOARES, 2018 p. 60).

Ele destaca que o ato de escrever inicialmente é puramente intuitivo, ou seja, a criança não valoriza o que está sendo “escrito” no papel, mas sim o ato de escrever. Assim, podemos entender que nas fases iniciais da escrita a criança não tem tal habilidade como forma de recordar, registrar ou representar, como também não estabelece uma conexão com um significado do que deveria ser escrito, mas sim como um fator externo a isso, para ela apenas o ato de imitar as ações do mundo adulto já basta.

Assim, ele considera que “por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever antes mesmo de saber o que deve ser escrito.” (P. 150). Ainda que tal fator é muito importante para o desenvolvimento não apenas da criança, mas também de futuras habilidades que podem possibilitar a verdadeira apropriação da língua escrita. Para o autor, essa fase é conhecida como “a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-

culturais e pré-instrumentais”. (LURIA, 2014 p.155). Acerca das características desse estágio, o autor aponta:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da escrita na criança. (LURIA, 2014, p.154).

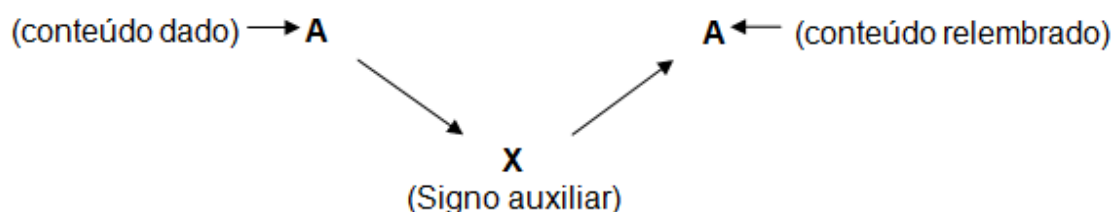
A segunda fase do aprendizado da escrita é a fase pictográfica, ou seja, a criança realiza os registros com representações de modo a relacionar o que está escrito e sua memória, ainda que não atinjam uma porcentagem alta, mas com certeza são significativos para seu desenvolvimento. O autor declara que essa fase é “o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança” (LURIA, 2014 p.158).

Luria (2014) discute que nesse período a criança inicia a escrita com pequenas representações, tais como os rabiscos, até que sejam capazes de realizar representações mais complexas, como os desenhos.

Em um de seus experimentos realizados nessa fase de desenvolvimento, o autor, juntamente com sua equipe de estudiosos, solicitou a uma das crianças que faziam parte do estudo, que representasse quatro frases. A criança fez um risco para cada frase no papel, e quando os pesquisadores a questionaram sobre o que cada rabisco significava, ela conseguiu dizer algumas partes, ainda que não lembrasse inteiramente do conteúdo de cada frase.

Uma característica marcante desse processo é a realização da escrita não somente como um ato mecânico de imitação, sem o estabelecimento de relações entre o objeto que foi representado e seu significado. Mas sim como uma forma de iniciar o estabelecimento desta relação, entre o objeto representado e seu significado, auxiliando a criança a lembrar o que está escrito no papel, desenvolvendo assim, os primeiros indícios psicológicos de onde a escrita tomará forma.

O seguinte diagrama ajuda a compreender a situação:

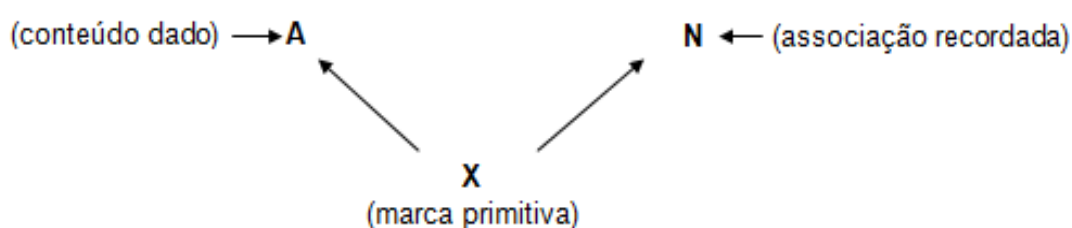


(LURIA, 2014 p.160)

O diagrama acima se refere à linguagem de um adulto, alfabética e pictográfica, em que **A** representa um determinado conteúdo. Tomemos como exemplo a palavra Maçã: **X** é a forma que o adulto utilizou para representar a palavra Maçã e atribuir a ela um significado, ele pode ter usado a escrita alfabética da palavra M-A-Ç-Ã, ou ainda um desenho de uma maçã.

A partir dessa representação retornemos ao item **A** novamente, ou seja, o conteúdo, só que com uma diferenciação, depois da significação da palavra Maçã, ao ler a palavra, ou olhar o desenho representativo desta palavra, lembraremos dela como maçã, podendo inclusive atribuir mais significados tais como maçã é uma fruta; sua cor é avermelhada, etc.

Diante disso discutiremos os aspectos da linguagem pictográfica da criança.



(LURIA, 2014 p.160)

Ao que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem pictográfica na criança, podemos analisar os seguintes aspectos: tomemos como ponto de partida o exemplo citado anteriormente, a palavra Maçã. A criança, por se encontrar nas fases iniciais do processo de aquisição da escrita, terá inúmeras formas de representar tal palavra, por esse motivo a representação é tida como “*marca primitiva*”, a criança ao realizar a representação atribuirá um significado próprio aquela palavra, algo que para ela tenha um significado, seja um traço, um rabisco, ou até mesmo um desenho

que necessariamente não seja de uma maçã, mas que possa levá-la até o item **N**, que será a recordação do conteúdo a ela solicitado.

Nesse aspecto, o autor retrata que por mais que uma criança tenha a capacidade de refletir sobre uma sentença, ainda não possui a habilidade de representar um conteúdo que lhe foi apresentado graficamente (LURIA, 2014). Portanto, é necessário que esperemos que ela seja capaz de atribuir um significado à sentença que lhe foi apresentada, começando assim a refletir não apenas de forma externa, como por exemplo utilizar de um rabisco para a representação, mas também de seu conteúdo, estabelecendo um significado ao rabisco utilizado para a representação.

Luria (2014) destaca que após essa fase de pictografia, a criança deve agora aprender a estabelecer um significado aos objetos de forma que não apenas os diferencie, mas também os faça expressar um conteúdo específico. Ele define dois caminhos para que a criança possa alcançar tal habilidade:

Por um lado, a criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, isto é, para os pictogramas. (LURIA, 2014, p.161).

O autor considera tal evento como um grande salto no desenvolvimento psicológico da criança, visto que a alteração da função do significado é um processo muito complexo para ser concluído, e caso a criança o consiga com êxito, ela será capaz de “transformar um signo-estímulo em um signo-símbolo”. (LURIA, 2014 p.161)

Em outras palavras, a criança ao invés de utilizar um rabisco, ou alguma representação instintiva por parte dela que sirva como um estímulo para auxiliá-la na memória do conteúdo representado, utilizará um símbolo específico que auxilia na diferenciação do objeto perante outros, e que ainda a proporcionará a recordação do conteúdo. Ainda que o autor também estabelece dois fatores a serem desenvolvidos na criança para que ela consiga concluir tal etapa do desenvolvimento com êxito. São elas os números e as formas.

Ao que se refere aos números, podemos afirmar que dizem respeito à quantidade de vezes em que a criança utilizou uma certa representação para mais de um objeto. O autor chama a atenção para essa fase pois no início dela, a criança

ainda não possui a capacidade de diferenciação dos signos, por exemplo, para representar cinco objetos diferentes, ela utiliza a mesma representação para cada um.

Posteriormente, por meio da realização de atividades, é possível fazer com que a criança entenda a necessidade da diferenciação dos objetos, e dessa forma, ela estabelece uma representação para cada um deles. Realizando a transição de uma escrita imitativa, para uma escrita simbólica. (LURIA, 2014 p.165).

Ao que diz respeito às formas, este fator está relacionado com a forma que a criança realiza a representação, ou seja, os contornos, as cores, o tamanho, enfim, como ela representa o objeto. O autor defende que as mais diferentes quantidades e formas de representação levam a criança a pictografia, e por meio desse fator ela pode fazer o uso dos desenhos como forma de recordar, transformando-o em uma atividade intelectual complexa.

Sobre tais aspectos, Luria (2014) destaca que cada sujeito possui o seu tempo de desenvolvimento para que possa perceber tais estímulos, e ainda considera que tal evento possui certa influência na atividade do sujeito. A atividade gráfica é entendida como “um sistema bastante complexo de comportamento cultural e, em termos de sua gênese, pode ser encarado como expressividade materializada em uma forma fixa”. (LURIA, 2014 p.163).

Dessa forma, podemos concluir que a linguagem escrita é dotada de representações, e que cada uma destas possui signos específicos a sua representação.

Luria (2014, p. 180), como já mencionado, considera que o período da pré-história da escrita infantil chega ao fim quando “o professor dá um lápis à criança”. Ele afirma que a aquisição da linguagem escrita é um processo psicológico que depende da apropriação de determinadas técnicas.

No primeiro estágio da aquisição deste conhecimento, a criança estabelece uma relação com coisas escritas, porém, sem ter a compreensão de seu significado, o que faz com que esse processo seja inicialmente imitativo. A criança imita atividades do mundo adulto, mas que ainda não possui um significado, fazendo com que a escrita se baseie em rabiscos não diferenciados, como já vimos anteriormente.

Posteriormente, a criança por meio da mediação do professor, conseguirá desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição desta linguagem, incluindo

a diferenciação, ou seja, que cada objeto possui um significado que pode ser representado por um determinado símbolo. Nesse estágio, o autor pontua que a criança já inicia o aprendizado das letras isoladas, bem como a forma com que elas registram um conteúdo, e ainda aprende as formas externas, ou seja, os significados que podem ser simbolizados por elas, ainda que ela pode também aprender a realizar marcas particulares, em outras palavras, criando as suas próprias significações por meio das letras, iniciando o aprendizado da leitura.

Dessa forma, ela aprende que pode usar esses signos para escrever qualquer coisa, porém, ainda não entende como fazer isso. Assim, ela começa a utilizar as letras para significar os objetos. Inicialmente, esse processo acontece de forma não diferenciada, ou seja, a criança as utiliza de forma aleatória para representar os mais diversos objetos, acontecendo muitas vezes de usar uma letra para simbolizar mais de um objeto. Por fim, Luria (2014) destaca que esses eventos possibilitam à criança o desenvolvimento de funções psicológicas cada vez mais complexas.

Sob essa perspectiva, Soares (2018), no breve resumo que faz da pesquisa realizada por Luria com crianças de 3, 4 e 5 anos, permite compreensão relevante à discussão aqui realizada. No estudo, foram indicados “os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro superior” (SOARES, 2018 p. 60).

Segundo a autora,

Como o que interessava a Luria era essa pré-história, a descrição do caminho que traça se interrompe quando as crianças atingem a idade de entrada na escola. Assim, ele não chega ao estágio da descoberta do princípio alfabético, apenas apresenta os estágios que a precedem e a fundamentam. (SOARES, 2018 p. 61).

Soares (2018) buscou compreender a alfabetização em idade escolar, aspecto importante desta pesquisa. A seguir, serão feitos apontamentos acerca do desenvolvimento da língua escrita em contexto escolar.

2.2 A linguagem escrita em âmbito escolar

Soares (2018) considera a linguagem escrita como “um objeto cultural de invenção relativamente recente na história da humanidade”, diferenciando-a da linguagem oral, que é natural do homem (SOARES, 2018, p. 44). Diferente da língua

falada, a escrita é considerada como uma linguagem opcional, ou seja, a criança tem a possibilidade de aprender ou não essa habilidade. Ao contrário da fala, que é algo intrínseco no desenvolvimento do indivíduo, a linguagem escrita é uma habilidade não natural do ser humano, e que ainda requer o desenvolvimento de muitas outras capacidades para seu aprendizado.

Nessa perspectiva, a autora pontua que a linguagem oral corresponde a um instinto do ser humano, sendo, portanto, um processo natural a ele, desde que o indivíduo faça parte de um meio social onde a linguagem verbal é presente, não necessitando de uma mediação consciente, e nem de métodos de ensino. Ao que se refere à linguagem escrita, para a autora é uma “visualização dos sons da fala”, e, portanto, requer métodos que possam orientar o processo de aprendizagem desta habilidade, seja ler ou escrever (SOARES, 2018, p.45).

A autora defende que uma característica da linguagem alfabética é a habilidade que o aluno possui em representar os sons de forma escrita, formando palavras, de forma que os sons sejam marcados na grafia. Sabemos que as palavras são formadas por “unidades mínimas”, chamados de fonemas, isto é, uma unidade mínima do som. Estas unidades sonoras são expressas na linguagem oral ou escrita, sendo que, na escrita, são representadas pelas letras ou grafemas (conjunto de letras). Desse modo, compreende-se que cada letra é responsável por representar um determinado som ou em casos especiais como as letras /Z/, /S/ ou /X/, sons variados, dependendo da sua posição na palavra. Dessa forma, compreende-se que a linguagem alfabética é responsável pela representação dos sons das palavras em unidades gráficas, ou seja, nas letras.

Vale destacar que os fonemas são unidades abstratas que não conseguimos observar diretamente, visto que ao falarmos, não nos atentamos as letras, mas os sons que elas reproduzem. Porém, a autora considera que alguns fonemas, quando isolados, não conseguem representar um som audível, e isto só é possível quando os colocamos juntos a outra consoante ou vogal (SOARES, M. 2018 p. 46).

A linguagem escrita é, portanto, um “processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras escritas, ou converter letras, ou combinações de letras, em sons da fala (leitura). Em outras palavras, podemos inferir que a linguagem escrita alfabética fornece a capacidade de escrever o que falamos, decompondo cada fonema letras. Por exemplo, ao ouvirmos a palavra “comida”, a escrita consiste em nós reconhecermos os fonemas que compõem a palavra, e

conseguirmos identificá-los de modo que possamos representar graficamente por meio de letras de maneira que formamos a palavra “*comida*” da mesma forma como ela é falada.

A leitura é a capacidade que temos de transformar os sons das letras em sons da fala, por exemplo, a palavra “*amor*”, a habilidade de leitura requer a capacidade de olharmos para a palavra “*amor*” e reconhecermos as letras que a compõem, e ainda os sons que essas letras possuem quando estão em conjunto, de modo que possamos falar essa palavra.

A autora pontua que essa conversão é de extrema importância, pois ela é considerada a “Essência de uma escrita alfabética” que realçamos, é uma invenção cultural do homem, e possui muitos significados (SOARES, 2018, p. 46). Talvez fosse mais interessante apenas realçar a questão de que a codificação (reconhecimento) dos sons permite dois processos com base em um – ou seja, quando algo é representado graficamente pela escrita, quando a criança decodifica o que está escrito, ela pode apenas ‘interpretar’ – ela vai “ler” de qualquer jeito, mas essa leitura pode ter 2 processos distintos – um verbalizado (leitura em voz alta) e outro não verbalizado (a leitura apenas).

Soares (2018) pontua que a escrita alfabética ora é tida como um código, visto que ao escrever as palavras podemos inferir que estamos codificando seus sons, ora como um sistema de representação, já que por meio da grafia das palavras estamos representando o seu significado, que é plausível de interpretação, ou ainda, como um sistema notacional, pois a linguagem escrita é uma linguagem dotada de elementos que possuem uma forma específica, bem como um significado.

Para ela, a ideia de que a escrita é um código pode ser “excluída” pois é considerado impróprio. Um código, para autora, se refere a um sistema onde é possível “substituir ou esconder os signos de um outro sistema já existente” (SOARES, 2018, p.46). Por exemplo, na escrita alfabética, seria possível, nessa perspectiva, criar um sistema de signos que podem substituir os grafemas do sistema alfabético, ou seja, tanto no âmbito da leitura ou da escrita, o código é tido como uma substituição dos sons da fala, o que a autora afirma não ser linguisticamente correto, pois a escrita alfabética se refere à representação dos sons da fala, sendo, portanto, um sistema de representação.

Ainda que a autora afirme que para a criança, a escrita é considerada mais como um processo de representação do que um sistema notacional. Ela considera

que essa escolha é justificada porque durante o processo de compreensão da língua escrita, que para ela se inicia muito antes da entrada no ambiente escolar, a criança perpassa um processo de reconstrução da invenção da escrita, modificando, portanto, as concepções que ela havia internalizado.

Nesse segundo capítulo, abordamos questões referentes a aquisição da linguagem escrita em contexto escolar e não escolar. No que se refere a linguagem escrita em um contexto anterior a escola, Luria (2014) defende que a história da escrita tem seu início antes da criança entrar no ambiente escolar, acreditando, portanto, na existência de uma pré-história da escrita em que a criança ainda não atingiu a idade escolar, porém já é capaz de desenvolver habilidades que auxiliarão no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ele destaca que inicialmente o ato de escrever é puramente intuitivo, ou seja, para a criança o mais valioso é a ação de estar escrevendo e não o que está sendo escrito. O autor justifica tal comportamento afirmando que nessa fase inicial da pré-história o conhecimento é adquirido por meio da imitação, então para a criança tem mais sentido “copiar” a ação do adulto pois para ela tem mais significado. Posteriormente, na fase pictográfica, a criança começa os primeiros indícios de desenvolvimento da relação entre o que é está escrito e o significado, e com o tempo ela vai percebendo que a linguagem escrita é um sistema dotado de representações com signos específicos.

Segundo Luria (2014) essa fase chega ao fim quando “o professor dá um lápis à mão da criança” (p.180), e dessa forma é necessário que o docente considere esse desenvolvimento anterior para que assim possa prosseguir auxiliando esse aluno no caminho do desenvolvimento, proporcionando a aquisição de habilidades necessárias para a aquisição desta linguagem e as suas especificações.

Em contrapartida, Soares (2018) considera a linguagem escrita como uma habilidade não natural do ser humano, em outras palavras, podemos optar por adquiri-la ou não, e por esse motivo, requer métodos que sejam capazes de orientar o processo de sua aquisição. Ela considera que a linguagem escrita é um “processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras escritas, ou converter letras, ou combinações de letras, em sons da fala (leitura)” (p.46) Sendo essa, para a autora, a “essência da escrita alfabética” (p.46).

Ainda que a autora acredite que tenha diversas perspectivas sobre as concepções da escrita alfabética, tendo em vista os elementos específicos e os significados que constituem essa linguagem.

3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesse capítulo abordamos questões referentes a diferença entre alfabetização e letramento a fim de esclarecer as diversas concepções que encontramos ao longo dos anos e a nítida aproximação entre eles, o que acaba por gerar certas dúvidas quanto a sua utilização. Dessa forma, pretendemos elucidar tais questões, partindo da perspectiva encontrada em autores da área.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita, Magda Soares (2010) aponta que, para que a criança possa de fato adquirir tal habilidade, é necessário: a aquisição do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da capacidade para que possa fazer o uso deste sistema de forma social.

Em relação ao sistema de escrita, Soares (2010) esclarece que esse sistema contempla desde os desenhos, símbolos, o sistema alfabético, até os recursos (a escrita em pedras, pergaminhos, papel, etc.) e instrumentos utilizados nesse processo (pincéis, lápis, caneta, entre outros.). A autora entende esse sistema de escrita como uma tecnologia inventada pelo homem, e que foi aperfeiçoada ao longo dos anos.

Durante esse processo de aperfeiçoamento que o sistema de escrita alfabético passou no decorrer dos anos, foram também criadas convenções, ou seja, as regras que regem este sistema, tais como: as palavras precisam ser separadas por um pequeno intervalo, e, também, aqui no mundo ocidental por exemplo, a escrita deve ser realizada de cima para baixo, da esquerda para a direita (SOARES, 2010).

Portanto, para a aquisição da linguagem escrita é preciso, primeiramente, que o aluno tenha aprendido o processo de representações da língua que engloba a transformação do som em letras, ou vice-versa, também o uso correto dos instrumentos e equipamentos pertinentes à escrita, tais como borracha, lápis, caneta, entre outros, bem como a manipulação dos suportes ou espaços de escrita, e ainda a aprendizagem das convenções para o uso correto destes suportes e instrumentos. A esse processo, a autora dá o nome de alfabetização.

Ao que se refere ao segundo ponto necessário para a aquisição da linguagem escrita, Soares (2010) defende que é preciso que o aluno também desenvolva a habilidade de ler e escrever de forma eficiente e adequada, nas situações em que

quer, ou precisa ler ou escrever, utilizando assim, a linguagem escrita nas práticas sociais que a envolvem. A esse processo, a autora dá o nome de letramento.

De acordo com as ideias aqui expostas, podemos concluir que não basta a criança aprender um código, é preciso que ela se aproprie de todos os quesitos que se referem à linguagem escrita, para que, dessa forma, possa de fato adquiri-la e ainda, fazer o uso correto desta habilidade.

No que se refere ao ambiente escolar, para Soares (2010) a escola não é a única responsável por permitir o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, visto que muito antes da entrada do aluno no ambiente escolar, ele já teve contato com esta habilidade, já que ela está constantemente presente no seu dia-a-dia. Portanto, a autora acredita que desde muito cedo a criança já estabelece um contato com essa prática.

Seja em um cartaz de cinema, ou ao longo da cidade, no logotipo de uma loja, em um desenho que a criança produz, ou ainda nos livros que os pais podem ler para elas, enfim, a linguagem escrita está presente na vida do sujeito das mais diferentes formas, portanto não é uma habilidade totalmente desconhecida para o aluno.

Ainda que a criança não tenha se apropriado do sistema de escrita alfabética, ela já pode ter desenvolvido o aprendizado de algumas letras, ou palavras que são frequentemente usadas em seu meio social. Porém se trata de um conhecimento sem planejamento e assistemático, e cabe a escola, orientar esse processo de forma planejada e sistemática.

Acerca da idade que é estabelecida para que a criança adquira a linguagem escrita, Soares (2010) lembra que o sistema de ensino se organiza pelo critério de idade devido questões de ordem econômica e política, e não necessariamente por causa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Coelho (2011) contribui ao afirmar que “a linguagem é um sistema de símbolos” (p.58), e que a introdução da criança nesse mundo é possível apenas pelo desenvolvimento das funções superiores (memória, atenção, pensamento, etc), que são as habilidades que nos caracterizam como seres humanos, ainda que tais competências sejam desenvolvidas por meio da relação social com o outro. Para tanto, é preciso que a criança tenha a capacidade autônoma de monitorar os seus avanços, e isso, segundo a autora, somente é possível por meia ação consciente perante os conhecimentos que lhe são

apresentados e também por meio da internalização destes saberes, dessa forma, para ela, a criança assume uma “postura metacognitiva” (p.59), que possibilita a ela avanços em seu aprendizado.

Em outras palavras, para que a criança consiga desenvolver suas habilidades psicológicas, é preciso que ela adquira uma postura metacognitiva, ou seja, uma capacidade de se auto avaliar, dessa forma ela será capaz de refletir sobre suas ações, sobre os conhecimentos a ela apresentados e assim internalizá-los de forma consciente, possibilitando o seu desenvolvimento.

Para Coelho (2011), no âmbito da linguagem, essa capacidade possibilita a criança “gradativamente, atingir dimensões gramatical, ortográfica e semântica, podendo assim evoluir para a escrita das palavras de modo correto, com a grafia adequada e entendendo o seu significado” (p.59). Segundo ela, é por meio da linguagem falada que acontece a compreensão da língua escrita, e, portanto, a autora considera a fala o elo mediador desse aprendizado. Porém, tal perspectiva muda conforme a criança se apropria cada vez mais do sistema de escrita, já que dessa forma ela compreende por exemplo, que há mudanças na forma como falamos e no modo que representamos por meio da escrita.

De acordo com a autora é pela presença do outro que a criança sente a necessidade de produzir uma escrita compreensível, mas, para tanto, é preciso a “apropriação de um código escrito” (COELHO, 2011, p. 59). Para ela a criança representa a escrita inicialmente por meio de rabiscos, como descrito em Luria (2014). Esse tipo de representação está ligado as experiências da criança e ainda aos significados destas para ela. Desse modo, a autora pontua:

As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse a presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. (COELHO, 2011, p. 59)

Para ela, tal perspectiva se estende a habilidade de leitura também, tendo em vista que para a autora essa capacidade não se restringe apenas a decodificação ou apreensão de um único sentido, já que ela defende que por meio da internalização dos conhecimentos, o indivíduo atribui a ele um significado individual, e, ao transmiti-lo para outro ser humano, tal aprendizado é disseminado com todas as significações

do outro, não tem como existir apenas um único sentido para um conhecimento. Dessa forma, Coelho (2011) defende que “as primeiras experiências de leitura que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não lê o que está escrito, mas o que acredita estar escrito” (p.59)

Sob essa perspectiva, Vigotski (2007) complementa ao afirmar que a Linguagem possui dois planos, um interno que se refere aos significados das palavras, interpretação, etc., e um plano externo que diz respeito a fala, ambos possuem as suas especificidades, porém constituem uma única unidade: A Linguagem.

Para Luria (2014), a linguagem é um recurso importante para o desenvolvimento da consciência, já que por meio dela o ser humano é capaz de evocar objetos do mundo real quando ausente. Em outras palavras, o indivíduo consegue realizar a transição do mundo sensorial, pautado na realidade do mundo exterior, para o mundo racional constituído pela abstração e generalização dos objetos. Dessa forma, por exemplo ao falar a palavra “árvore” para um indivíduo, por mais que não tenha uma árvore ao redor, ele tem a capacidade de visualizar mentalmente a imagem de uma, desde que ele tenha tido alguma experiência que lhe proporcionou a aprendizagem do conceito de “árvore”, por mais que dois seres humanos possam não visualizar a mesma imagem, ambos têm adquirido uma definição acerca dessa palavra. Assim, Luria (2014) afirma que a linguagem é um importante recurso para a transmissão do pensamento e não apenas como forma de comunicação.

Conforme Coelho (2011) durante o processo de alfabetização, é de extrema importância que o professor trabalhe com a criança de forma técnica, tendo em vista que alguns conhecimentos ela não consegue aprender por conta própria e necessita da mediação consciente do professor, habilidades como acentuação, pontuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas, entre outras, tidas pela autora como habilidades externas da língua. Ainda que, por meio da internalização destes conteúdos, a criança gradativamente vai caminhando com mais independência rumo ao aprendizado do sistema de escrita, até que enfim ela possa fazer o seu uso de forma adequada. Para isso, ela afirma que: “É importante que o professor mostre como e por que se usa cada um desses elementos de composição textual” (COELHO, 2011, p.60). Ainda que para ela:

No momento em que estão se apropriando da linguagem escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem e pressupõe um instrutor auxiliar, que exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança. (COELHO, 2011, p.61)

Nessa citação, podemos perceber a importância do outro no processo de aprendizagem, embora tal relevância não se de apenas por decodificações de instruções.

Em contrapartida a essas concepções, Sforzi (2016) afirma que a expectativa esperada é a de que alunos alfabetizados possam aos poucos assumir certa autonomia para produção de textos compreensíveis, porém a realidade encontrada é outra, tendo em vista a questão de que após a “desmetodização” do processo de alfabetização, discutida em Mortatti (2006) depois da chegada do construtivismo, com a afirmativa de que os métodos até então vigentes “engessavam o trabalho do professor” (SFORZI, 2016, p.9), o ensino da língua escrita acabou por perder um pouco da sua essência, ficando em segundo plano de aprendizagem. Ela considera que “a forma como o ensino tem sido organizado dificulta a abstração e a generalização do sistema de escrita alfabética, sendo esse mais um elemento que contribui para o fracasso escolar” (SFORZI, 2016, p. 8)

Segundo ela, a alfabetização consiste na aquisição do sistema de escrita e as suas convenções, o que com o passar do tempo foi dando lugar cada vez mais as práticas de letramento que consistem em trabalhar com os diversos gêneros textuais como forma de contribuir para uma alfabetização contextualizada. Porém, a autora afirma que tal teoria é diferente na prática, já que os professores ao trabalhar com um determinado gênero textual, sua função social, características, etc., também realizam o estudo de palavras que pertencem a esse texto, trabalhando as letras, as sílabas, mas tais palavras são escolhidas de forma aleatória, ou ainda como uma forma de “chamar a atenção da criança”, não se dá a devida importância tendo em vista os elementos culturais e técnicos que podem ser trabalhados tais como o uso de instrumentos auxiliares por exemplo o papel, a caneta, o lápis, e habilidades como o traçado das letras, conforme discutido em Soares (2010), ainda que a Sforzi (2016) defende que tais palavras devem ser selecionadas como forma de “explicitar o sistema” de escrita, fazendo com que os alunos se apropriem desses conhecimentos como “ferramentas para suas ações de escrita” (p.15). Para ela:

é necessário envolver o aluno com a essência da linguagem escrita, ou seja, não é ensinado apenas a relação grafema-fonema, letras, sílabas, frases que se formam o leitor e o escritor. No entanto, estes não são formados sem que tais conteúdos lhes sejam ensinados. (SFORNI, 2016, p.10)

De acordo com a autora, as técnicas foram ficando cada vez mais de lado, e a perspectiva do ensino é fundada como forma de atender as necessidades do Estado, se distanciando da visão defendida pela teoria histórico-cultural que objetiva uma proposta voltada para o desenvolvimento humano. Ela considera ser necessária a compreensão de que o processo de alfabetização é constituído por pequenos avanços que no fim acabam por proporcionar o aprendizado adequado da língua escrita, ainda que esse deva ser o objetivo principal da alfabetização.

Para a aquisição adequada do sistema de escrita, Sforini (2016) acredita que é necessário a aquisição de duas habilidades: a tomada de consciência e a voluntariedade. A primeira seria a capacidade de agir conscientemente sobre o conhecimento, no caso da língua escrita, é a capacidade que o indivíduo tem de compreender os usos de por exemplo, tempos verbais, formalidade da língua, enfim, de forma intencional e por meio deste entendimento realizar o uso de forma mais controlada, entendendo a razão da sua aplicação, sabendo ainda determinar como, quando e aonde fazer sua utilização, apesar de que também proporciona o desenvolvimento da habilidade de generalização, ou seja, a competência de executar tais atividades em outras situações, com outras palavras que possuem outros sentidos, fazendo com que a memória passa a agir relacionada ao significado da palavra, e não pela imagem dela.

Nesse âmbito, a autora afirma que apenas é transformado em objeto da consciência o objeto que é alvo da atenção da criança, o que sua ação está direcionada. Por exemplo, ao solicitarmos a uma criança para ler um texto e grifar as partes consideradas por elas importantes, sua atenção estará voltada para a ação de ler e grifar o texto, e não para a compreensão de seu conteúdo.

Desse modo, Sforini (2016) tendo em vista a aprendizagem da língua escrita defende que “para se tomar consciência do aspecto gráfico da escrita, é preciso que esse seja o objeto da ação, e o resultado direto, caso contrário, embora a escrita seja percebida pelo estudante, ele não pode controlá-la de forma consciente” (SFORNI, 2016, p.15).

Ainda que para que a criança adquira a consciência dos fonemas e o modo de realizar seu uso na representação, é preciso que o aluno tenha desenvolvido a consciência fonológica. Para Sforini (2016, p.15), essa aquisição “favorece a tomada de consciência sobre a forma adequada da representação gráfica diferentes sons, o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva para os sons da fala é uma exigência para o futuro leitor e escritor”. Assim, é importante que o professor ensine aos seus alunos que a linguagem escrita é uma forma de representação e não uma transcrição da fala, ou seja, não escrevemos exatamente como falamos, e que há habilidades que ela precisa dominar.

O segundo requisito, a voluntariedade seria a capacidade de realizar a ação de modo controlado, e não automático (como vêm sendo cada vez mais comum), onde não sabemos a verdadeira razão de empregar determinado uso da língua. Ainda que para ela:

Por meio da abstração do sistema de escrita alfabética, chega-se ao movimento de generalização e, portanto, ao controle das situações de uso de determinados grafemas no ato da escrita. A tomada de consciência do sistema é que permite o domínio no uso da escrita. (SFORINI, 2016, p.12)

Nesse capítulo trabalhamos as diversas concepções acerca do processo de alfabetização e letramento utilizando grandes pesquisadores dessa área. Entendemos que o ensino do sistema da língua escrita não é um processo natural do homem, e que, portanto, necessita ser ensinado por meio de métodos de ensino, ainda que exija da criança o desenvolvimento e maturação de diferentes funções que poderão auxiliá-la nesse processo. Diante dessas reflexões, elaboramos o seguinte questionamento: “Qual o papel do professor nesse processo? ”. Esse será o assunto a ser tratado no próximo capítulo.

4. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS

Nesse último capítulo, vamos discutir o papel do professor alfabetizador em sala de aula, buscando fazer apontamentos sobre a sua prática pedagógica tendo como referencial teórico pesquisadores da área. Nosso objetivo com a elaboração dessa seção é esclarecer como deve ser a atuação docente procurando ainda elucidar a identidade do professor e as metodologias que podem ser utilizadas como forma de facilitar o aprendizado desse processo tão complexo para nossos alunos, além de que para isso necessitamos fazer uma pequena abordagem histórica a respeito da história da alfabetização. Portanto a seguir, falamos acerca da atuação do professor e seu papel no processo de alfabetização.

Ainda referente ao ensino do sistema de escrita no ambiente escolar, Soares (2010) acredita que apenas compreendendo o passado, que podemos entender o futuro. A abordagem em uma perspectiva histórica que faz a autora permite compreender as concepções que o processo de aquisição da linguagem escrita enfrentou ao longo dos anos, o que contribui para pensar a atuação docente.

Inicialmente, aponta que até meados de 1980 o ensino da leitura e escrita era restrito a somente a alfabetização, ou seja, somente a aquisição do sistema convencional de escrita (sistema alfabético e ortográfico). O material utilizado era de uso exclusivo no ambiente escolar, e eram escolhidos intencionalmente com o objetivo de conduzir a aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, M. 2010 p.25).

Sob essa mesma perspectiva, Mortatti (2006) colabora ao discutir os métodos de alfabetização ao longo da história. Para ela, a alfabetização passou por quatro momentos cruciais, cada um com a sua tradição e a sua crença, porém igualmente importantes para a evolução do ensino.

Segundo ela, a escola ganhou destaque no final do século XIX, com a proclamação da república, sendo concebida como uma instituição necessária para “o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano” e ainda sendo caracterizada como uma instituição “obrigatória, leiga e gratuita” (MORTATTI,2006, p.2-3), e dessa forma, as habilidades de leitura e escrita se tornaram um dos fundamentos da escola sendo concebidas como técnicas ensináveis e que, portanto, necessitam de um ensino organizado e sistemático para que possam ser ensinadas, o que acabou por exigir uma capacitação de profissionais especializados.

Para a autora, essa nova concepção de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita se diferenciam do conceito apresentado anterior a proclamação da república em que

A leitura e a escrita- que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”). (MORTATTI, 2006, p.2-3)

Dessa forma, Mortatti (2006) defende que o ensino propagado pelas aulas régias como um aprendizado assistemático e que com a implantação da escola obrigatória, leiga e gratuita, tais habilidades se tornaram uma parte fundamental desta instituição, cabendo a ela, ensiná-las de forma sistemática e intencional. Para ela, esse momento é tido como uma “passagem para um mundo novo” (p.3) que introduz uma nova forma de pensar e agir, o que ocasionou em questionamentos sobre as formas de alfabetizar uma criança, tais indagações foram ligadas ora pela questão dos métodos, ora pelo papel do professor e ainda ao papel do aluno e da escola no processo de alfabetização.

Tendo em vista tais questões, Mortatti (2006) divide a história da alfabetização em quatro momentos considerados por ela, cruciais para que possamos entender as concepções de alfabetização no decorrer da história, e compreender as mudanças que foram estabelecidas.

O primeiro momento ela relata que era um ensino que dependia do empenho dos professores e alunos para existir, tendo em vista que os materiais eram precários e portanto não conseguiam atingir a expectativa esperada, embora que segundo a autora, na segunda metade do século XIX foram sendo elaborados materiais impressos editados ou produzidos na Europa com o objetivo de auxiliar o ensino de leitura e escrita, porém até então o ensino dessas habilidades eram iniciados com as “cartas ABC” e ainda na leitura e cópias de documentos manuscritos (MORTATTI, 2006 p. 5)

No que se refere ao ensino de leitura, Mortatti (2006) pontua que tal aprendizado se iniciava por meio da apresentação das letras e nomes dos alunos, dos seus sons ou ainda das famílias silábicas, consistindo em um ensino pautado nos métodos de marcha sintética, que segundo ela, era classificado da seguinte forma: Soletração que partia do nome das letras, Fônico que consistia nos sons correspondente de cada letra e Silabação que baseia-se no ensino da emissão dos

sons da sílaba, além de que consistia em “partir da parte para o todo”, ou seja, ao trabalhar com o nome da criança, o professor iniciava pelas letras (nome e som), depois pelas sílabas (sons) e finalmente o nome completo, posteriormente a partir do ensino dessas letras e destas famílias silábicas, era ensinado a leitura de “frases isoladas ou agrupadas” (p.5).

Por exemplo, ao trabalhar com o nome “Lucas”, o professor primeiramente ensinava o nome das letras e seus sons, depois os sons das sílabas: L+U = LU e C+A+ S= CAS e posteriormente a leitura do nome completo “Lucas”. Ainda que depois de ensinado tais habilidades, era também trabalhado outras palavras que contém as mesmas letras, sons ou ainda as mesmas sílabas, por exemplo: Luz, Casa, etc.

O ensino da escrita era caracterizado pela caligrafia e ortografia, sendo o seu aprendizado baseado em cópias de documentos, ditados ou ainda a formação de frases, em que o professor ressaltava a importância do desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006 p. 5). Para a autora, tal concepção perdurou até meados de 1890, ainda que em 1980 o método João de Deus tenha sido divulgado em diversas províncias brasileiras, iniciando uma disputa entre seus defensores e os apoiadores dos métodos sintéticos. O método João de Deus propunha que o ensino da leitura fosse iniciado diretamente da palavra e posteriormente o aprendizado das unidades menores, tais como as sílabas e as letras.

A partir de 1890, considerado pela autora o marco inicial do segundo momento da história dos métodos da alfabetização, ela reporta que a base desse período era o método analítico, em que o ensino de leitura consistia em partir da palavra como um todo, e posteriormente dividi-la em partes menores. Porém, o método foi adquirindo diversas formas de atuação, já que “dependia do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra ou a sentença, ou a historieta” (MORTATTI, 2006 p.7)

Segundo Mortatti (2006), o método analítico ganhou apoio de muitos professores, em especial dos docentes formados pela Escola Normal, que o defendiam e o disseminaram por outros estados por meio de “ Missões de professores” (p.6), contribuindo para a obrigatoriedade deste modelo de ensino nas escolas públicas, porém também foi alvo de críticas relacionadas a sua lentidão nos resultados, o que acarretou em uma disputa entre os defensores do método sintético e os apoiadores do método analítico.

Ainda que é nessa época que é atribuído a leitura e escrita a concepção de que a escrita consiste em uma “questão de caligrafia” (vertical ou horizontal) e do tipo de letra a ser usada, que segundo Mortatti (2006), “demandava treino mediante a cópias e ditados” (p.8). Ela relata que é dentro desse período do segundo momento, entre meados de 1910 que o termo alfabetização passa a ser considerado referência ao se tratar do ensino das habilidades da leitura e da escrita. De acordo com a autora, o período referente ao segundo momento se estende até meados de 1920, e durante o seu desenrolamento uma nova tradição foi construída, em que o ensino de leitura se embasa nas formas de ensino para essa habilidade por meio das capacidades visuais, motoras, entre outras da criança a quem se ensina, construindo dessa forma, uma nova concepção de ensino, a de que as questões de ordem didática são subordinadas às questões de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, Maria, 2006 p.8)

O terceiro momento é caracterizado pela autonomia didática propagada pela Reforma Sampaio Dória, que decretou a liberdade de organização individual de cada Estado, o que ocasionou na busca de novas propostas de ensino que pudessem solucionar os problemas do ensino das habilidades da leitura e da escrita, devido à resistência dos professores em relação ao uso do método analítico. Segundo Mortatti (2006), tendo em vista a disputa que estava sendo travada entre os defensores do método sintético e os apoiadores do método analítico, procurou-se então consolidar os dois modelos básicos de ensino de leitura e escrita como forma de criar um modelo vigente que conseguisse solucionar os problemas de aprendizagem destas habilidades. Dessa forma, passou a ser utilizado os métodos mistos, ou ecléticos que eram considerados mais eficientes, desmanchando aos poucos a rivalidade anunciada anteriormente.

Para a autora, a questão do método ganhou destaque como uma tradição a partir dos novos apontamentos do livro “Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita” (MORTATTI, 2006 p.9) composto por oito provas e escrito por M.B. Lourenço Filho que buscava solucionar as dificuldades das crianças no aprendizado das destas habilidades, com o intuito de homogeneizar as classes escolares por meio do nível de aprendizagem da criança. Vale destacar que segundo ela, nesse período o ensino de leitura e escrita tinha que acontecer de forma paralela.

De acordo com Mortatti (2006), as cartilhas eram predominantemente elaboradas com base nos métodos mistos ou ecléticos, assim como os materiais dos professores que passaram a ser preparados tendo em vista a perspectiva defendida pelo método em questão, o que acaba por constituir uma nova concepção de alfabetização, que defendia que alfabetização era o ensino das habilidades de leitura e escrita, o ensino de tais capacidades deveriam acontecer de forma linear e o aprendizado de tais habilidades demandavam um tempo de preparo. Ainda que a alfabetização era concebida como uma questão de método e esse deveria ser subordinado ao nível de maturidade da criança. A autora relata que tal período se estende até o final da década de 1970.

O quarto momento que segundo a Mortatti (2006) se inicia na primeira década de 1980 e que ainda está em vigor, é marcado pela chegada do construtivismo, como forma de enfrentar os problemas referentes ao fracasso da escola no processo de alfabetização. Para ela, tal concepção de ensino consiste em deslocar o foco acerca das discussões referentes aos métodos de ensino, para as questões que dizem respeito ao processo de aprendizagem da criança.

De acordo com a autora, essa nova perspectiva de ensino propunha o abandono das teorias e práticas tradicionais, a desmetodização do processo de alfabetização, ou seja, não há um método/forma correta de alfabetizar, e ainda colocou em questionamento a necessidade das cartilhas, sendo concebida como uma “Revolução Conceitual” (MORTATTI, 2006 p.10)

Nesse ponto de vista, Soares (2010) relata que com a chegada do construtivismo no Brasil, em 1980, uma nova perspectiva de aprendizagem se desenvolveu, derrubando assim, a concepção até então vigente.

O construtivismo que tem como principal representante Jean Piaget no que se refere a área da educação, é uma filosofia que defende que o conhecimento é algo construído pelo ser humano por meio da mediação da sua própria ação, ou seja, o ser humano por meio da sua interação com o objeto do conhecimento possibilita a construção do conhecimento. Vale destacar que na perspectiva piagetiana tal mediação acontece por parte do próprio sujeito, por meio da sua inserção no mundo. Para Jonassen (1996): “Os seres humanos são observadores. O conhecimento resulta do entendimento que fazemos das nossas interações com o meio ambiente” (JONASSEN, 1996, p.71)

Segundo Sanchis e Mahfoud (2010) essa perspectiva de ensino foi divulgada no movimento da Escola Nova. Os autores discutem as transformações da teoria construtivista em métodos pedagógicos o que acabou por fazer com que a teoria tivesse como “meio privilegiado o ambiente escolar” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.25). Para eles, o modelo de aprendizagem construtivista é interativo, porém a interação não é suficiente. Em suas palavras:

O conhecimento deve ser construído, a partir dessa interação, através de um processo em que as aquisições anteriores são a possibilidade para as posteriores, sendo que as novas aquisições se integram (e não se agregam) às mais antigas (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.26).

Para Soares (2010) essa nova orientação de aprendizagem substituiu o modelo até então vigente, que era baseado em “práticas exclusivamente escolares e com o material escrito inexistente fora das paredes da escola” (SOARES, 2010 p.25) e propôs a interação com práticas reais de leitura e escrita. Segundo ela, essa modificação foi ocasionada em decorrência da proposta teórica do construtivismo, que “rejeitou os métodos de alfabetização, as cartilhas e os pré-livros, até então em uso nas escolas” (SOARES, 2010 p.25)

Para a autora uma das razões pela qual as escolas podem estar encontrando dificuldade para possibilitar a aquisição do sistema da linguagem escrita, reside no fato de ora priorizar a alfabetização, ora valorizar o letramento, não de forma que caminhem juntos, mas separados.

Ela acredita que a aprendizagem do sistema de escrita acontece pela alfabetização e letramento, ou seja, ao mesmo tempo que o aluno se apropria do sistema de escrita, também aprende as técnicas para seu uso, pois se não houver essa relação, a criança não poderá desenvolver de forma competente ambos os processos.

Dessa forma, a autora defende que o ensino deve ser realizado a partir de textos reais, que abordem situações de convívio dos alunos, para que ele possa se apropriar do sistema de escrita de forma que possa vivenciá-lo da forma que é usado nas práticas sócias que envolvem a língua escrita, e ainda, o ensino deve propor a familiarização da criança com diferentes gêneros de textos, bem como a manipulação destes, auxiliando a criança a identificar e compreender as tecnologias envolventes nestes processos, ampliando dessa forma, a sua capacidade de ler e escrever.

Coelho (2011) contribui ao afirmar que é importante que o professor considere os elementos sociais, econômicos, culturais e políticos quando for alfabetizar uma criança, tendo em vista que muitas não têm acesso ao conhecimento, e outras, quando possuem, podem ter um acesso restrito à estes saberes. Dessa forma, é relevante que o profissional da educação se atente ao desenvolvimento individual de seus alunos, para que possa de fato alfabetizá-los de forma adequada. Para ela:

O papel do professor aqui assume vital importância para aceitar a linguagem da criança como ponto de partida para posterior revisão e introdução das normas cultas da linguagem padrão. Tudo isto, respeitando as formas utilizadas pela criança, pois estas são o seu referencial básico, o qual deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito. (COELHO, 2011, p.62)

Vigostki (2014) destaca a importância da compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento já que é por meio deles que o professor atuará, planejando as situações de ensino. Ainda que o autor acredita na necessidade da mediação consciente por parte do professor, que é o ser dotado de conhecimento teórico e das práticas de ensino, e dessa forma tem a capacidade de direcionar a criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento agindo de forma intencional e planejada sobre a criança. No que se refere a alfabetização, Sforzi (2016) afirma:

[...] continua não havendo um método que oriente a escolha ou a criação de atividades. O que se observa é uma série de exercícios vinculados às palavras presentes no gênero textual trabalhado, os quais, do ponto de vista do sistema de escrita alfabética, são organizados de modo aleatório e realizados na esperança de que, em algum momento, o estudante compreenda as regularidades do sistema de escrita e descubra as suas convenções. (SFORZI, 2016, p.11)

Dessa forma, no que se refere ao ensino de alfabetização, espera-se que o professor possa de fato proporcionar uma aprendizagem do sistema de escrita por meio de uma metodologia planejada como forma de atingir esse objetivo, já que é ele quem possui o domínio de tais técnicas. Ainda que é importante que ele tenha em vista a necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para que a criança possa de fato aprender a escrever, como já vimos no decorrer deste trabalho, a escrita não se resume apenas ao seu sistema alfabético e convenções, ela contempla um campo muito maior.

Em contrapartida a essas perspectivas, Oliveira e Alves (2005) afirmam que os problemas relacionados ao ensino fundamental se referem a dois fatores: o primeiro, seria o papel do aluno, e, o segundo, o papel do professor. Em relação ao papel do aluno, os autores discutem que existe uma percepção relacionada a essa classe de que há uma “falta de interesse” por parte deles, o que acarreta nas indisciplinas em sala de aula, na falta de respeito pelo professor, desafio de autoridade, entre outros fatores, porém não é analisado o “outro lado da moeda”, em que não encontra-se os recursos necessários para uma atuação competente por parte do professor, falta de condições de trabalho, práticas pedagógicas distanciadas do que foi ensinado em sua formação, tais fatores segundo os autores ocasionam tensões na área de ensino, fazendo com que esses profissionais sofram nenhum estímulo para continuar atuando na área.

Ao que é tratado acerca da atuação do professor, os autores acreditam que tais dificuldades podem estar relacionadas ao fato de que eles podem ter sido submetidos a um ensino mecânico, o que prejudica a oferta de um ensino capaz de promover a aprendizagem e a compreensão considerada “ideal”. Eles acreditam que para que ocorra a aprendizagem almejada, é necessário que o professor estimule o conhecimento aos seus alunos, criando situações de ensino que possibilitem a criança a buscar e alcançar essa aprendizagem, envolvendo eles ativamente nesse processo. Nesse ponto de vista, Oliveira e Alves (2005) defendem que a escola deve ter em mente que o professor é essa fonte de estímulo, e que, portanto, cabe a ela oferecer os meios capazes de subsidiar a atuação desse profissional.

Em apoio a essa perspectiva, Silva e Portilho (2013) contribuem ao afirmar que:

“ O envolvimento do aluno durante a aula é uma das características do conteúdo que envolve as atitudes, valores, regras e normas. Ao realizar um trabalho em grupo ou uma atividade que requer, posteriormente, uma ação da criança, pode-se dizer que os conteúdos atitudinais são contemplados na prática pedagógica” (SILVA; PORTILHO, 2013 p.479)

Elas consideram que o tempo também é um instrumento que deve ser manuseado com cuidado, tendo em vista os diversos apontamentos de professores em relação a ele no que tange a sua correspondência com os conteúdos que devem ser trabalhados. Segundo elas, os profissionais da educação se queixam de que o tempo reservado para os conteúdos são escassos, e dessa forma não conseguem

atingir seus verdadeiros objetivos. Assim, elas acreditam que é conveniente que os professores ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados com as crianças priorizem as necessidades dos alunos e suas características, como forma de evitar tal situação. Ainda que tal aspecto deve ser somado a organização do espaço escolar e ao planejamento dos conteúdos tendo em vista o tempo utilizado para a sua aplicação. Silva e Portilho (2013) apontam que: “O ambiente é um dos aspectos importantes para a construção de uma aprendizagem significativa. Nele, a criança pode encontrar referências e estímulos para solucionar novos desafios”. (p.486)

Em relação ao planejamento da aula, as autoras defendem que é de grande importância que o professor considere a faixa etária com que estará trabalhando, propondo um planejamento pautado nas características infantis da idade tanto na teoria, quanto na prática, tendo em vista o que é capaz de atrair o aluno para a aula, tornando esse ensino menos mecanizado. Ainda que elas complementam afirmando que “textos e outros materiais que atendam às características infantis e que tenham relação com a faixa etária favorecem a aprendizagem esperada para essa etapa” (SILVA; PORTILHO, 2013 p.486)

Por fim, as autoras acreditam que a formação do professor deve ser sempre constituída pela busca constante do conhecimento, para elas:

“[...] a formação continuada torna-se necessária à prática educativa, pois promove a participação do professor como pesquisador e sujeito reflexivo que está em constante aprendizagem. Considerar a prática pedagógica como um importante campo de pesquisa é fundamental ao trabalho docente” (SILVA; PORTILHO, 2013 p.484)

Nesse último capítulo realizamos uma breve retomada histórica acerca do desenvolvimento do processo de alfabetização, buscando situar o leitor dentro do assunto a ser discutido. Soares (2010) acredita que tal fator é importante para que assim possamos pensar a atuação docente dos dias atuais. No decorrer dessa seção podemos perceber que a história da alfabetização é marcada por uma série de acontecimentos que acabam por auxiliar na estrutura de nossa realidade atual.

Dessa forma, importante que o professor compreenda esses aspectos históricos, e por meio dessa percepção molde a sua prática pedagógica e ainda construa a sua identidade como um profissional da educação pautado nas mudanças ocorridas e nas necessidades geradas. Além de que a sua prática pedagógica deva contemplar uma metodologia planejada como forma de atingir o objetivo principal da escola, o aprendizado e no que se refere a elaboração desse

trabalho, o aprendizado da língua escrita, pois é ele quem possui o domínio das técnicas necessárias para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos conteúdos aqui apresentados e discutidos, acreditamos ter alcançado os objetivos estabelecidos no início deste trabalho. Podemos compreender que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, por mais que estejam interligados, são processos diferentes, porém interdependentes. Como discutido ao longo do trabalho, e com base no aporte teórico indicado, a aprendizagem deve provocar o desenvolvimento. Destacamos, assim, a importância da mediação e da ação planejada e intencional do professor sobre a criança, de forma que objetive direcioná-la nesses processos.

Sabemos que, segundo a teoria histórico-cultural, há dois tipos de aprendizagem, a escolar e a não escolar, cada uma com suas especificidades que devem ser consideradas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que essa perspectiva se expande a aprendizagem da linguagem escrita, compreendendo que todo e qualquer conhecimento possui uma pré-história.

Outro fator interessante a ser considerado nos processos de desenvolvimento e aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à distância dos conhecimentos adquiridos pela criança e os demais conhecimentos que esta pode vir a aprender. E, assim, também compreendemos a importância do papel do outro na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, acreditamos ter atingido um de nossos objetivos no que tange à explicação de como acontecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, tanto no que se refere à cognição da criança, quanto às habilidades competentes da linguagem escrita.

Em relação à atuação do professor, podemos concluir que a educação, mais especificamente a alfabetização, é um processo histórico, que atende determinadas demandas do contexto. Acerca da linguagem escrita, concordamos com Mortatti (2006), que a apresenta como um processo marcado por uma série de acontecimentos que possibilitam compreender o quadro que enfrentamos atualmente.

Dessa forma, é importante que o professor também considere esses aspectos históricos que permeiam e nossa educação, e ainda a alfabetização, além de que é necessário que ele adote essa percepção histórica em sua postura como educador, entendendo que há vários métodos para se alfabetizar uma criança, porém, cada um

deles foi estruturado como forma de atender a determinado período histórico e que apenas um método específico não seja capaz de suprir as necessidades de seus alunos, e nem seus objetivos enquanto professor, adotando uma postura pedagógica que se baseie nesses aspectos e busque complementar as necessidades geradas por conta desses fatores.

Ao que se refere à identidade do professor em sala de aula, é importante que ele compreenda que ele é um profissional que têm em suas mãos o poder de ensinar, para tanto, no decorrer de sua formação foi lhe possibilitado o desenvolvimento de competências que permite com que esse docente possa ensinar, ou no que se refere ao tema principal desse trabalho, proporciona a ele a capacidade de alfabetizar uma criança. Dessa forma, é importante que o professor confie em sua capacidade de ensinar, tendo em vista que a sua formação nunca se encerra, ela é sempre contínua, mas é fundamental que ele, enquanto educador, tenha uma prática pedagógica com uma metodologia planejada de maneira que possibilite e objetive detectar e suprir as necessidades de seus alunos, e, ainda, que vise atingir o principal objetivo do ensino: a aprendizagem.

Assim, acreditamos que tenhamos conseguido atingir nosso segundo objetivo com a elaboração desse trabalho, já que a pesquisa realiza reflexões, as quais por sua vez podem melhorar a atuação docente em sala de aula, com foco no professor alfabetizador, durante o processo de alfabetização, identificando qual o seu verdadeiro papel no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, contribuindo para uma proposta pedagógica que tem a possibilidade de ser capaz de preencher as necessidades ocasionadas durante esse processo, como forma de oferecer um ensino de qualidade que permita a verdadeira aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARONI, Vivian; SANTA, Fernando. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Vol. VI, n° 12, Dezembro 2014, p.1-16. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf Acesso em:11/10/2018 às 00:05

COELHO, Sônia M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura acadêmica, v.2; 192 p., 2011. p. 58-71. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf . Acesso em 29/09/2018 às 14:26.

JONASSEN, David. **O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista**. Em aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr/jun. 1996. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2082/2051> . Acesso em: 23/09/2018 às 00:48.

LURIA, A.R. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar** In VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.Trad. Maria Penha Villa Lobos. – São Paulo: Ícone, 2014. (Coleção educação crítica). p. 143-189.

LURIA, A.R. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar** In VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.Trad. Maria Penha Villa Lobos. – São Paulo: Ícone, 2014. (Coleção educação crítica). p. 39-58.

MORTATTI, Maria R. L. **História dos métodos de alfabetização do Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2018 às 10:24.

OLIVEIRA, Cynthia B. E; ALVES, Paola B. **Ensino fundamental:papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Paidéia.-Ribeirão Preto [online], v.15, n.31. ISSN 0103-863xp. p. 227-23 . 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2005000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02/10/2018 às 10:55.

SANCHES,Isabelle P.; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: Desdobramentos teóricos e no campo da educação. Revista Eletrônica de Educação, v.4, n.1, mai.2010. Artigos.ISSN 1983-7199. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120/86>. Acesso em 29/08/2018 às 00:48.

SILVA, Thalita F.; PORTILHO, Evelise M.L. **Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n.80, p. 473-496, jul./set.2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a05v21n80.pdf>. Acesso em 02/10/208 às 11:37.

SFORNI, Marta S. F. **Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.19, n.3, p.07-18, Setembro/Dezembro 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36617>. Acesso em:30/09/2018 às 00:23.

SMOLKA, Ana.L.B; NOGUEIRA, Ana.L.H. **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Ana Lúcia Horta Nogueira, Ana Luiza B. Smolka (organizadoras).- Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. – (*série desenvolvimento humano e práticas culturais*)

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed., 2ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita:o papel da escola. In PARANÁ.SEED. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 21-27.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar** In VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria Penha Villa Lobos. – São Paulo: Ícone, 2014. (Coleção educação crítica). p. 103-118.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**.7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.