

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

CURY, Elenara Ues¹

MENDES, L. R. S.²

Resumo: Este texto apresenta algumas reflexões sobre as práticas docentes de professores alfabetizadores em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo bibliográfico desenvolvido permitiu destacar que as crianças, mesmo antes de irem para a escola, já têm um amplo conhecimento sobre a leitura e a escrita e que ao valorizar tais conhecimentos o professor auxilia no desenvolvimento de novas aprendizagens e assume a responsabilidade de oportunizar aos seus alunos situações de interação verbal, recorrendo à linguagem como prática discursiva e de relações sociais. Neste sentido, é fundamental ao professor alfabetizador conhecer e compreender a forma como o aluno constrói a escrita e a leitura, bem como, os mecanismos que ele utiliza para dar significado às “coisas”, o que lhe permitirá fazer deduções e escolher as ferramentas mais adequadas para um melhor desenvolvimento do ato educativo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Alfabetizador; Leitura e Escrita

Abstract: This text present some reflections on the teaching practices of literacy teachers of classes in the early years of elementary school, especially in the regarding process of teaching and learning of reading and writing. The developed bibliography study permitted evidence the children, even before they going to school, already have an extensive knowledge about reading and writing and to appreciate such knowledge the teacher help in the development of new learning and take responsibility to create opportunity for their students situations of verbal interaction, using language as a discursive practice and social relation. In this sense, is fundamental to the literacy teacher to know and understand how the student build the writing and reading, as well as, the mechanisms it uses to give meaning to “things”, which will allow you to make deductions and choose the most appropriate tools for a better development of the educational act.

Keywords: Pedagogical practice; literacy; reading and writing.333

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação nas Disciplinas de Fundamentos da Alfabetização, Políticas Públicas Educacionais e Avaliação Educacional da UNESC - Cacoal. E-mail: elenara@unesnet.br.

² Doutor em Filosofia pela Pontifícia Università Antonianum. Docente e Pesquisador na FEAD – Gestão Empreendedora. Belo Horizonte - MG. Email: mendesluis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos trabalhos desenvolvidos na área da educação nas redes estadual e municipal de ensino no município de Cacoal, Estado de Rondônia, nas funções de professora do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e diretora administrativa, exercidas em diferentes momentos, foi possível constatar alguns problemas que afetavam diretamente o fazer pedagógico no ambiente escolar, tornando-se objeto de estudo e preocupações que me levou a uma reflexão na tentativa de entendê-los, solucioná-los ou, pelo menos, minimizar seus efeitos negativos. Para conhecer e entender quais fundamentos deve apoiar uma prática docente bem estruturada propus-me a desenvolver uma pesquisa bibliográfica no intento de identificar os essências às práticas pedagógicas do professor que atua como alfabetizador e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

PRÁTICAS EM DISCUSSÃO

Com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e por acreditar que a intervenção do professor é de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, discutiremos, neste artigo sobre algumas dessas práticas que focalizam aspectos socioculturais e nas quais o professor se coloca como mediador nesse processo. As discussões educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita até as décadas de 1950 e 1960 no Brasil, segundo Soares (2005), estavam voltadas para a busca do melhor método porque se acreditava que o fracasso, apresentado pelo aluno que não aprendia a ler e escrever, estava relacionado ao uso de metodologias inadequadas. As maiores discussões centravam-se na defesa do Método Global ou Analítico, o qual fazia apologia à idéia de que o melhor era oferecer à criança a totalidade, ou seja, pequenos textos ou palavras e frases para que ela fizesse a análise para chegar às partes, que são as sílabas e letras; e do Método Fonético ou Sintético, que, ao contrário do anterior, propunha que o aluno aprendesse, em primeiro lugar, as letras, as sílabas e o som das mesmas para depois chegar a palavras e/ou frases e textos. Ensinava-se primeiramente a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita.

Com os estudos na área de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980 entende-se que a utilização desses métodos, pouco ou nada contribui para a aprendizagem da criança, isso porque não é decorando ou fazendo exercícios com palavras e letras preparados por um adulto que elas terão sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras em textos significativos apresentados a elas, os quais estão relacionados com o seu contexto, e possibilitam sua compreensão. Assim, interesse e compreensão são aspectos inseparáveis para que a criança consiga aprender a ler e escrever. As cartilhas escolares também influenciaram a prática pedagógica dos professores. Normalmente adotavam o método misto; estruturado a partir de um silabário baseando-se em análise e síntese. As cartilhas utilizavam-se sempre uma linguagem irreal como “vovô viu a uva”, “o bebê baba”, etc., e um repertório controlado de palavras como “jabuticaba”, “igreja”, “caju”, etc., que representa um processo pedagógico em que ler era sinônimo de decodificar, e escrever de copiar. Valorizava-se a mecânica da leitura e da escrita que posteriormente daria lugar à leitura “inteligente”. O papel do professor, neste momento, era o de sempre trabalhar com o melhor método – aquele que possibilitasse à criança o domínio do código escrito.

Com esse método, o professor também desenvolvia sua intervenção pedagógica sem saber como acontecia o processo de aquisição da linguagem escrita. Considerava a tarefa cumprida quando terminava o ano. Isso geralmente ocorria quando chegava ao fim da cartilha. Nessa concepção associacionista do processo de aquisição da escrita, o uso do melhor método era considerado como fator determinante de aprendizagem, já que seria por meio da exercitação de habilidades ordenadas, hierarquicamente, que a criança aprenderia a ler e escrever. Embasado nessa concepção, o professor considerava que, para a criança aprender a ler e escrever precisava decifrar mecanicamente a correspondência entre grafema-fonemas (isto é, letras-som) e executar cópias, para fixar bem as associações. Atualmente sabemos que a prática pedagógica que adota estes princípios, não prepara as crianças para utilizar a leitura e a escrita como instrumento de inserção social, por não possibilitar a compreensão e a intervenção em seu universo cultural. Orlandi (2006, p. 210) afirma que: “[...] através da leitura se tem acesso ao saber, e pelo domínio do saber se podem explicitar os mecanismos de funcionamento da sociedade”. Portanto, é preciso considerar a relação entre o leitor e o

conhecimento, pois aquele que lê não apenas decifra códigos, ele utiliza toda uma estratégia de leitura que possibilitará um confronto mental do material lido com as suas experiências de interação em seu universo cultural possibilitando melhor compreensão do que lê e melhor atuação no seu meio.

A utilização dos métodos de alfabetização acima mencionados não oferece condições para que o professor possa questionar os motivos pelos quais alguns alunos conseguem aprender e outros não. Pois não há um entendimento dos professores, especialistas e técnicos das secretarias de educação sobre como a criança se relaciona com o objeto da aprendizagem, que é a língua. Por falta desse entendimento, buscavam nas crianças a razão de seu próprio fracasso, alegando que elas não possuíam pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos) para a aprendizagem da leitura e da escrita. De maneira geral atribuíam às famílias pobres a responsabilidade do insucesso de seus filhos, tendo em vista que não ofereciam estímulos adequados às crianças antes de irem à escola. De acordo com Scoz (1994, p. 9), “[...] para solucionar o fracasso escolar, defendia-se programas especiais que deveriam “remediar” as deficiências geradas pela “privação cultural”, oferecendo às crianças das classes populares uma educação compensatória”. Essa educação compensatória era feita por meio de baterias de exercícios de estimulação. Mas, ao contrário do que era esperado, esses programas pouco contribuíram para melhoria da aprendizagem das crianças, persistindo a dificuldade em ensinar a leitura e a escrita nas escolas. Os métodos decorrentes dessa política não diminuíram os índices de evasão e repetência escolar.

Smolka (2003) afirma que do mito da incapacidade da criança surgiu o mito da incompetência do professor. Agora “era ele, então, o malformado, mal informado, desatualizado e, “por isso, mal pago” (SMOLKA, 2003, p. 16). E, para “compensar” novamente essa deficiência fazia-se necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para os professores. Nesta ocasião, foi dado grande ênfase à utilização do livro didático que se tornara instrumento imprescindível ao trabalho docente, virando programa de governo e, mais que isso, tornando-se método de trabalho inquestionável, apresentado à criança como uma fonte de conhecimento do mundo. Mas as atividades de leitura e escrita apresentadas no livro didático eram totalmente desprovidas de significados e sentidos para as crianças. A partir dos anos de 1970, de acordo com Soares (2005, p. 88), “[...] o

associacionismo deixa de ser tendência dominante”, mudando radicalmente o enfoque da discussão de como ensinar, surgindo, então, a concepção psicogenética no Brasil que acabou deslocando o eixo de compreensão e interpretação de como a criança aprende a ler e escrever. Os professores, especialistas e técnicos em educação Começaram a tentar compreender como aprendem aquelas crianças que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldades, na tentativa de entender, também, o que pensam sobre a escrita aqueles não conseguem se alfabetizar para identificar a melhor maneira de ensinar e por conseguinte sanar tais dificuldades. Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberoski (1979), marcaram a história no processo de alfabetização. Isso porque, de acordo com Ferreiro (1995. p. 40-41),

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolve com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É Preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central de nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Com essas afirmações, Ferreiro deixa transparente a idéia de que a criança reconstrói o código lingüístico e reflete sobre a escrita e que os problemas relacionados à alfabetização não se resolvem com um método novo. Ou seja, assegura que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção de hipóteses (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) sobre o funcionamento do sistema de escrita. Ela afirma ainda que a aprendizagem da escrita não é um conteúdo simples e de fácil aprendizado, pois “[...] a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados” (FERREIRO, 1995, P. 66). Esse processo complexo necessita de procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende que, independentemente da classe social a que pertença e da proposta de ensino, formula hipóteses em relação à escrita. Ferreiro e Teberosky (1989) explicam o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita,

independentemente das relações e situações de ensino. Elas mostram uma possibilidade de olhar diferente, sobre o como a criança aprende a linguagem escrita num processo contínuo de conflito psicológico. Sob essa perspectiva, elas não criam um método novo de ensino; até porque elas não se referem ao ensino. Seu foco de pesquisa está em saber como as crianças aprendem a linguagem escrita. Mas segundo Smolka (2003), essa teoria foi interpretada de forma diferente, por professores, técnicos e especialistas educacionais,

[...] os estudos de Ferreiro, Teberosky [...] divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de “prontidão” e o conceito de “carente cultural”, da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação “cognitiva” (incontestável porque “psicológica”, “científica”). Ouve-se então: “Essa criança é pré-silábica” “Quantos silábicos você tem na sua classe?” Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão. (SMOLKA, 2003, p. 59)

Houve uma tendência muito grande de utilizar nas salas de aula de alfabetização essa teoria, principalmente no tocante à classificação dos alunos em níveis de aprendizagem para que fossem organizados agrupamentos mais produtivos, de modo que um aluno pudesse contribuir para a evolução do nível do outro, como se os processos cognitivos das crianças fossem processos estanques que pudessem ser identificados por determinado período no processo de aprendizagem. As idéias de Vigotsky (1984,1987, 2005) ajudaram a redimensionar as concepções de aprendizagem e de prática pedagógica do professor. Em seus estudos ele analisou os complexos processos de desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica. Também Luria e Leontiev (2001, 2005), companheiros de pesquisa de Vigotsky defendiam a tese de que a atividade humana se constitui histórica e socialmente, demonstrando como o desenvolvimento e funcionamento mental, integra aspectos históricos, culturais, psicológicos e linguísticos. Em suas investigações, Vigotsky (2005, p.123) percebeu que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. Segundo ele:

A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exigem um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas,

carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos.

Compreendemos então que a escrita é mediada pela fala e que a criança ao escrever, aprende a escrever e aprende sobre a escrita. As dificuldades encontradas são decorrentes do fato desta fase de desenvolvimento da escrita ser mais complexa do que a de desenvolvimento da fala. Ou seja, a oralidade é internalizada no processo de desenvolvimento e crescimento, na interação com o adulto, utilizando-se da fala primeiramente que a escrita para comunicar-se e para dirigir seu próprio pensamento. Na escrita, ao contrário, nem sempre o interlocutor está presente. Vygotsky (1987) considera que a fala se apresenta de diferentes formas na criança: define a fala externa como uma fala para os outros, sendo sua estrutura mais completa ou restrita, dependendo a quem ela se dirige e a que se refere; a fala interna representa o seu pensamento, a reflexão silenciosa e possui uma curta estrutura, sendo que o assunto é seu conhecido; a fala egocêntrica é uma fala que sofre constantes mutações, pois passa por inúmeras transformações até chegar à fala interna. Por outro lado, aponta que a escrita, por ser uma fala mais elaborada e que não possui interlocutor definido, necessita de maior análise e maior clareza, haja vista que na escrita, a criança tem que:

[...] tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que por as palavras em uma certa seqüência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). (VYGOTSKY, 2005, p. 124).

Quando Vygotsky fala que a criança tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra ele não está propondo que primeiramente seja ensinado a ela o som das palavras como no método Fonético ou Sintético. Ele fala que a criança faz relação do som (fala) com o código escrito (a palavra), transformando-o em símbolo, para posteriormente utilizá-lo na escrita. Como a criança não consegue construir e compreender o código escrito

sozinha necessita do outro para ajudá-la e, nesse momento, é que se destaca a necessidade da figura do professor como mediador para ajudar a criança a aprender e utilizar as diferentes formas de discurso. Somente com a internalização dos signos e significados é que a criança desenvolverá a escrita. Com relação a isto Vygotsky (2005 p. 105) afirma que: “[...] a aprendizagem, geralmente, precede o desenvolvimento”. A criança, em primeiro lugar, precisa internalizar os motivos para escrever, para depois realizar esta atividade. Para que se escreva há necessidade de razões mais intelectualizadas, uma vez que esta forma de expressão não atende às necessidades imediatas da criança, haja vista que ela já consegue se comunicar muito bem pela fala.

Sendo assim, a criança quando vai à escola já tem amplo domínio da fala e da língua materna para expressar-se de forma organizada, mas ainda não sabe como isso pode se organizar na escrita, cabendo à escola intervir e ajudar nesse processo, onde a criança e o professor atuam com vistas à efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem por meio da apresentação ordenada do conteúdo por parte do professor e por intermédio da ação das crianças apropriando-se da leitura e da escrita. Neste sentido, as crianças e o conteúdo a ser aprendido devem ser colocados em mútua relação através da mediação docente, sendo que, essa relação por ser freqüente, acaba por assumir as marcas e as características individuais de cada um. Vygotsky (2005) descobriu que as crianças poderiam ir bem mais longe se recebessem algum tipo de ajuda ou orientação de outra pessoa a partir do que elas já sabem. Assim, a capacidade da criança em aprender e resolver problemas, com o auxílio de outra pessoa, é bem maior, porque logo ela aprenderá a fazer sozinha. Segundo Vygotsky,

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para funções em amadurecimento. (VYGOTSKÝ, 2005, p. 129-30)

É também neste sentido que Vygotsky contribui para mudança de rumos na prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita e, mais especificamente, do processo de alfabetização. Ao desenvolver a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, o papel da aprendizagem também passa a ser revisto. Ela torna-se ponto importante no processo de

desenvolvimento da criança porque ela poderá ativar seus processos internos de conhecimento por meio de inter-relações com o outro, conhecimento este que, depois de absorvido pelo curso do desenvolvimento interior da criança, transforma-se em aquisição interna. Com isso, Vygotsky não quis afirmar que a aprendizagem sozinha seja desenvolvimento, mas que se a aprendizagem – entendendo-se aqui a aprendizagem como um processo social, pois o homem se constrói por meio de interações sociais – for bem organizada, certamente proporcionará o desenvolvimento mental. Assim, nesse processo de internalização e aprendizagem dos conhecimentos, emerge o caráter mediador do outro e a interação social. Ao destacar a natureza social da atividade mental, Vygotsky enfatiza a mediação que se caracteriza pelo outro e pela palavra, como chave no processo de internalização e da aprendizagem. Uma série de transformações acaba por acontecer neste processo: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Neste sentido, Nogueira (1993, p. 14), esclarece que:

A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida que esses processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.

Há aqui um grande destaque na importância do outro nestas atividades, pois o ser humano, a princípio, precisa do outro para internalizar os signos da fala e da escrita. Esta aprendizagem só se torna possível na inter-relação que o ajudará a evoluir em seu conhecimento. Assim também acontece com a criança na sala de aula. Ela precisa do professor para mediar o processo de aquisição da linguagem escrita e, à medida que vai se apoderando deste conhecimento, vai internalizando os signos e evoluindo na aprendizagem da escrita a ponto de não depender mais do outro, quando já aprendeu. Mas a figura do professor ainda continua importante, pois cabe a ele mediar todo o ensino, organizando situações didáticas que possibilitem uma aprendizagem significativa que devem partir do conhecimento real,

possibilitando à criança agir diretamente sobre o objeto de conhecimento e, por meio dessa relação, ampliar seus conceitos. Segundo Fontana (2005, p. 11),

Vygotsky e Baktin abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumirem a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos.

Vemos, então, que o desenvolvimento caracteriza-se como um processo mediado de diferentes maneiras pelos signos, e pelo qual o ser humano vai ampliando de forma ilimitada as funções psicológicas. Entendemos também que o desenvolvimento das diferentes funções mentais superiores se constituem de forma sócio-histórica, em espiral, perpassando por um mesmo ponto a cada evolução. Portanto, a utilização de marcas externas se transformará em processos internos de mediação. Esse movimento é chamado por Vygotsky (1987 p.74) de “processos de internalização”, que consistem em uma série de transformações psicológicas. Deste modo, devemos procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes com a realidade. Pois é nesse processo de internalização que a criança reconstrói para si, com a ajuda do professor como mediador social, o que é comum para todo o grupo. Diante disso, o conteúdo que as crianças vão construindo e aprendendo, não se restringe ao programado pela escola e pelo professor; transpondo os muros escolares, envolvendo toda uma dimensão social e cultural. A criança, como já assinalamos anteriormente, ao iniciar o processo de alfabetização, já é um falante capaz de estabelecer um diálogo com o outro, compreende sua língua e é capaz de usá-la nas mais variadas situações da vida. Mas este uso está limitado à “fala egocêntrica”, precisando aprender na escola, numa relação de alteridade, os novos usos da linguagem, principalmente da língua escrita que, como já vimos, possui uma estrutura diversa da estrutura da fala. Cabe aí ao professor, atuando como mediador, criar situações em que o aluno amplie seu sistema de significação na construção da escrita e na aprendizagem da leitura que, uma vez organizado na mente, será estruturado no papel e oralmente.

Para tanto, nos momentos em que professor e alunos estão em sala de aula, o professor, como mediador, tem como tarefa capital, estabelecer uma relação entre os conhecimentos científicos que a escola, através do currículo, tem a obrigação social de transmitir e o

conhecimento espontâneo para que haja a reapropriação destes conhecimentos por parte dos alunos. Uma vez que a mediação acontece do exterior para o interior, o professor então possibilitará o contato dos alunos com a realidade científica. A reapropriação destes conhecimentos são desenvolvidas por ações intencionais que conduzem os alunos a um confronto de conceitos cotidianos com os conceitos científicos, fazendo com que eles avancem e retomem o aprendizado anterior, superando-os.

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ESCOLAS

Embora tenhamos anteriormente abordado, lembremos que a ideologia da “deficiência cultural” e de “déficit lingüístico” trata o aluno e o grupo ao qual ele pertence, como ser passivo, cuja principal habilidade encontra-se em sua capacidade para receber e processar o conhecimento e a habilidade de expressá-lo corretamente. Esse contexto, o fracasso é decorrente da deficiência cultural ou do “déficit lingüístico”. Assim, no trabalho em sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa, a partir dessas concepções, o conteúdo deve ser “transmitido” pelo professor não permitindo a construção da aprendizagem e a participação do aluno. O conteúdo é constituído por um conjunto de elementos que se unem a outros, devendo ser ensinado a partir do mais simples para o mais complexo. Nessa concepção de ensino, a língua portuguesa normalmente é tratada por meio de trechos da literatura para a aprendizagem da gramática. Estas práticas não consideram a criança como um ser pensante que constrói seu conhecimento em interação com o outro, um dos motivos que nos leva a desacreditá-las por concebermos inclusive a função mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Mas, desde o início da década de 1980 segundo Soares (2005) e com a determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), o ensino da Língua Portuguesa tem sido centro de discussão de educadores brasileiros, principalmente no que se refere à leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por serem elas as responsáveis pelos altos índices de fracasso escolar, revelando que a escola tem grande dificuldade em ensinar a criança a ler e escrever. Estas dificuldades expressam-se “[...] no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por

dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem” (BRASIL, 2001, p. 19). Assim, a escola não tem criado condições para garantir o uso eficaz da linguagem e não tem permitido que as crianças progridam ao oferecer-lhes um ensino descontextualizado que prioriza a memorização. Nesta mesma década de 1990 os estudos de Bakhtin trouxeram novas reflexões sobre o ensino da língua materna; com a visão de possibilitar à criança a compreensão e a razão de ser das propostas de uso da leitura e da escrita, de modo a permitir a expressão e a comunicação; vendo a língua como uma atividade sócio-histórica viva e reflexiva. Bakhtin (1992) deu um novo enfoque sobre a utilização da língua; caracterizando essa utilização como uma corrente móvel de comunicação, determinada pelo meio ambiente:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Entendemos então que a partir desses pressupostos houve a preocupação de considerar a criança como uma produtora de textos. Isto é, para construir conhecimento do que é redigir um texto, deve a criança ser submetida a uma situação concreta de ação e produção textual. Desta forma, o texto passa a ser o meio ideal para o ensino da língua, seja para a leitura, interpretação ou produção. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no texto dirigido ao ensino da língua portuguesa, os organizadores assumem uma concepção de língua e linguagem que também aborda seu ensino por meio de diversos gêneros textuais:

Linguagem [...] como a ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...] por meio dela, de geração em geração, se constroem quadros de referência culturais –

representações, “teorias” populares e mitos, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – por que interpretamos a realidade e as expressões linguísticas. [...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2001, p. 6-7)

É a partir daí que aparecem as preocupações em se trabalhar a leitura e a escrita a partir do texto, motivado pelo contexto social e histórico em que foi produzido, destacando os recursos lingüísticos utilizados pelo autor (escritor), para que a criança perceba a diferença de um discurso e outro. Acreditamos ser esta a única forma de ensinar o aluno a comunicar-se nas mais variadas situações da vida e utilizar a língua como meio de expressar seus desejos, necessidades e anseios, participando efetivamente do grupo social a que pertence. Assim, quando um adulto lê para a criança histórias ou notícias de um jornal, mesmo que elas não saibam ler e escrever convencionalmente; está ensinando a ela como se organizam na escrita esses gêneros; desde o vocabulário adequado, até os recursos coesivos que caracterizam cada portador de texto. Neste sentido, quando uma criança produz um texto, ditando para que outro escreva, produz um texto escrito, cuja forma é escrita, ainda que seja por via oral. Tornando assim possível o ensino oral da linguagem que se usa para escrever. Concebendo o professor como mediador, torna-se importante e necessário que ele viabilize o acesso do aluno ao universo de textos socialmente produzidos, ensinando-o a perceber suas diferentes estruturas, a produzi-los e interpretá-los, permitindo o acesso à informação escrita com autonomia. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 2001, p. 34)

Ao considerar que o ensino da língua Portuguesa deve assumir esse sentido, Concebemos a idéia do texto como unidade de ensino/aprendizagem, sendo que, passa ele a ser entendido como uma entrada para o diálogo consigo mesmo, com o outro e com outros textos, criando um espaço intertextual, procurando compreender e perceber, desde a fase de alfabetização, as diferentes formas de discursos e os diferentes contextos. Dessa forma o professor deve dar importância no ensino da língua materna, à aquisição dos signos e significados e a escrita alfabética, mas é preciso, sobretudo, que ele ofereça condições para que o aluno aprenda por meio de textos as características discursivas da linguagem, consideradas muito importante para participação do mundo letrado, possibilitando que aconteça – ao mesmo tempo - o processo de alfabetização e letramento, onde haja uma reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação como caminho para expansão do conhecimento e da participação social, em situações concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**, Trad. Maria Ermantina G.G..Pereira, São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. S.P. Hucitec, 1986.
- _____. **A estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasil. DF. 2001.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23^a ed. São Paulo, Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4^a ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **EU LEIO, ELE LÊ, NÓS LEMOS: processos de negociação na construção da leitura**. 10^a ed. Campinas, SP; 1993.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso**. 4^a ed. Campinas, SP; Pontes Editores, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**, 3^a ed. S. Paulo, Contexto 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

SCOZ, Beatriz. **Psicologia e Realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis. RJ. Vozes, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11^a Ed. Campinas, SP; 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. S Paulo: Martins e Fontes, 1987.

_____. **A formação Social da Mente**, Trad. Michel Cole, Vera John Steiner, Sylvia Scribner e Ellem Souberman (org) S P. Martins e Fontes, 1984.

_____. **A formação Social da Mente**, Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3^a ed. S Paulo, Martins Fontes 2005.

_____. A. R. LURIA. A.N.LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9^a Ed. S. P. Ícone, 2001.