

ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO DOS MÉTODOS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO – CULTURAL

Anne Mariette Alves Costa Souza¹
Rafael Fonseca de Castro²

RESUMO: O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é realizar um breve histórico da Alfabetização no Brasil, abordando os principais métodos de alfabetização convencionalmente utilizados, para então, defender a abordagem teórico-metodológica escolhida, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), que vem embasando pesquisas teóricas e experimentais, levando a um novo entendimento acerca da origem e da estrutura das funções psíquicas superiores humanas. Ao longo do texto, estabelecemos relações entre o processo de alfabetização, e os pressupostos da CHAT, mostrando que através da produção de conhecimentos científicos e práticas inovadoras de relevância social, a teoria traz imensurável contribuição à Educação.

Palavras-chave: Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Formação Docente

LITERACY: A REVIEW OF METHODS AND THE HISTORICAL - CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article is the result of a master's research in progress, whose objective is to make a brief history of Literacy in Brazil, addressing the main methods of conventional literacy used to defend the chosen theoretical-methodological approach, the Historical Theory - Cultural Activity (CHAT), which

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais e Gestão Escolar pela Faculdade Tahiri - Associação para o Desenvolvimento Coesivo da Amazônia (2009). Atuou como Diretora do Colégio Infantil Arca de Noé. Última atuação foi como Professora Substituta na UFAM - Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão de pessoas e escolas de Educação Infantil e Series Iniciais. E-mail: costamariette@hotmail.com

² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com formação de Graduação em Licenciatura em Pedagogia e em Bacharelado em Ciência da Computação (UCPel). Também é Especialista em Educação (UFPEL) e em Linguagens Verbais e Visuais (IF-Sul). Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), desenvolve estudos sobre ensino e aprendizagem, formação de professores, Psicologia da Educação, metodologia de pesquisa, Tecnologias Emergentes e EaD, Gestão Escolar, Linguística Textual e Educação na Saúde. Está vinculado como Professor Permanente ao Mestrado Profissional em Saúde da Família (ProfSaúde) e ao Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da UNIR. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos da UNIR, cujas linhas de pesquisa são Pesquisas Intervenção, Teoria Histórico-Cultural da Atividade e Produção de Saberes e a Formação Continuada de Professores. Em seu Doutorado, realizou estágio na Universität Siegen (Alemanha) e apresentou sua pesquisa na Moscow State University of Psychology and Education - MSUPE (Rússia). E-mail: castro@unir.br

has been based on theoretical and experimental research, leading to a new understanding of the origin and structure of higher human psychic functions. Throughout the text, we establish relationships between the literacy process and the CHAT assumptions, showing that through the production of scientific knowledge and innovative practices of social relevance, the theory makes an immeasurable contribution to education.

Keywords: Literacy. Historical-Cultural Activity Theory. Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo realizar um breve histórico da Alfabetização no Brasil, abordando os principais métodos de alfabetização convencionalmente utilizados no país, bem como os principais conceitos de alfabetização, sob a ótica de Mortatti (2006), Soares (2018), Ferreiro e Teberosky (1986) e outros autores que contribuem nessa área. Em seguida, defendemos a importância da Teoria Histórico- Cultural da Atividade (CHAT) para fundamentar práticas educacionais em diversos contextos e modalidades de ensino, como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015).

Os pressupostos da CHAT são embasados, principalmente, nos estudos de Vigotski (1896-1934), seu principal proponente, que no campo educacional, acreditava que a criança já chega na escola trazendo consigo conhecimentos que se formaram da relação com o mundo por meio da linguagem apreendida e da relação com outras pessoas do seu convívio. Outros autores filiados a esta corrente teórica, que fundamentam este trabalho: Luria (2010), Prestes (2010) e Castro (2008; 2014).

2. A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A história da alfabetização no Brasil sempre foi marcada por constantes disputas no âmbito político e educacional. Até o final do século XIX, o acesso à Educação não era para todos, apenas as classes mais abastadas da sociedade desfrutavam desse privilégio (MORTATTI, 2006). A leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época. Com a Proclamação da República, a Educação ganhou destaque como uma das utopias da sociedade brasileira. A escola, por sua vez, consolidou-se como

ambiente formal de ensino com o intuito de preparar as novas gerações aos ideais do Estado Republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Nesse contexto, Mortatti (2006, p. 2) afirma que “a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas”.

Foi um período de expressivas mudanças na Educação. Com a universalização da escola, foi ampliado o acesso a uma educação formal e os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita foram organizados e estruturados, sendo ensinados por profissionais específicos da área da Educação, os professores, no âmbito de uma instituição própria para este fim, implicando no desenvolvimento de métodos considerados adequados para a obtenção de êxito no processo de alfabetização.

Com o surgimento da Psicologia reconhecida como ciência, nesse mesmo período, iniciou-se uma discussão acerca do caráter psicológico da criança incluso no processo de alfabetização. De acordo com Mortatti (2006, p. 44), “empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz”.

A cada período histórico, surgem diferentes formas de alfabetizar. Teóricos da educação, das Letras (e até mesmo de outras áreas) propagam métodos elaborados e aplicados, uns com base no fator biológico da criança e outros enfatizando o contexto social e cultural em que esta encontra-se inserida.

Boto (2011), ao evidenciar a alfabetização como um dos objetos mais significativos no campo da Educação, demonstra a preocupação iminente em estudá-la, nos levando a refletir sobre as seguintes questões:

Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve — em uma trajetória de longa duração — a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações (p. 6).

A autora destaca o descaso historicamente constituído com a Educação em nosso país, especialmente, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita. A alfabetização sempre foi um tema muito presente nas pesquisas relacionadas à Educação, configurando-se como um problema para investigações. É imprescindível a compreensão da cultura produzida no meio escolar, o que significa também, sob a ótica de Boto (2011, p. 6) “percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades”

No que concerne à alfabetização, Galvão e Leal (2005) trabalham o tema em questão transcendendo suas dimensões etimológicas, adentrando em um campo pedagógico pertencente à realidade escolar, tratando esse processo como sendo:

[...] de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (p. 14-15).

Para se chegar a esse patamar de ensino, em que o educando seja desafiado constantemente na busca por uma aprendizagem significativa da língua, uma das maiores discussões no âmbito educacional e pedagógico se refere, justamente, ao anseio em encontrar respostas aos seguintes questionamentos: que método possui maior eficácia no processo de alfabetização? Qual a melhor forma de trazer para a sala de aula o conhecimento necessário para este processo partindo do contexto no qual o educando encontra-se inserido?

Para contribuir com o debate acerca dessas questões, recorro a uma breve explanação dos Métodos de Alfabetização mais utilizados e citados bibliograficamente no Brasil. Para tal, é importante que se conheça o significado da palavra a ser tratada, dentro do contexto educacional.

Quanto à definição de Método, Galvão e Leal (2005) explicam, num sentido mais amplo, que este é um caminho que conduz a um fim determinado. E, ainda, que o método:

[...] pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 17).

Neste sentido, a alfabetização é considerada como um dos instrumentos de grande importância na apropriação do saber, um caminho árduo a ser percorrido, e a forma como conduzir esse processo é que vai caracterizar sua qualidade. Contribuindo com o entendimento sobre o termo “alfabetização”, Pérez e García (2001, p. 46) a consideram com um “acesso ao uso autônomo e crítico do código escrito, além de ser um nexos ou ponto que aproxima o indivíduo da cultura, ampliando sua compreensão do meio”.

Soares (2018, p. 16) entende, por método de alfabetização, “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*”. E esta, por sua vez, é denominada alfabetização.

Ao falar sobre as concepções de Alfabetização, Mortatti (2006) as divide em quatro fases, que se alongam de 1876 até os dias atuais. A primeira fase perdurou de 1876 a 1890 e foi denominada pela autora como *A metodização do ensino da leitura*:

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

A segunda fase iniciou a partir da organização republicana brasileira, sendo alvo de debates e disputas entre os métodos de ensino da leitura e da escrita mais eficazes, segundo às opiniões dos especialistas da época. Esta fase, explica Mortatti (2006), ficou marcada pela ênfase na utilização de cartilhas

e ficou denominada como a *Institucionalização do método analítico*. Farias (2008) explicita que o uso das primeiras cartilhas se deu no século XIX, no ano de 1834 e “[...] sua utilização foi expressiva durante o século XX, sendo considerada como uma primeira experiência na área da alfabetização no Brasil”(p. 3.829). Neste período, a cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como suporte para o planejamento das aulas de alfabetização.

A terceira fase, nominada *Alfabetização sob medida*, aconteceu entre 1920 e 1970, período em que os métodos de alfabetização foram relativizados e secundarizados pelo caráter misto e eclético dos mesmos (MORTATTI, 2006). Na época, a alfabetização no Brasil era entendida por Sganderla e Carvalho (2010) como:

[...] o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização. [...] “Classe forte para os inteligentes, classes fracas para os que [tivessem] mais dificuldade em seguir o desenvolvimento da turma” (p. 8-11).

Nesta fase, é notória a distinção feita a partir das habilidades iniciais apresentadas pelas crianças, ignorando que tal atitude poderia tolir a capacidade das mesmas de desenvolver-se posteriormente, a partir da interação social, com diferentes níveis de maturação biológica.

A quarta fase, originou-se, segundo Mortatti (2006), no início da década de 1980, com os questionamentos acerca do fracasso escolar no processo de alfabetização dos educandos, em virtude de urgências políticas e sociais, que influenciaram o campo da Educação. Esta fase ficou conhecida como *Desmetodização do ensino*. A autora afirma que, neste período:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (p. 10).

A partir do exposto acima, é possível observar que, em cada momento da história, os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos passaram por mudanças e, a partir destas, criou-se e recriou-se concepções que se

adequassem à necessidade de ensinar a leitura e a escrita às crianças. Não há como negar a importância dos métodos de alfabetização dentro do contexto em que surgiram. O ensino, a partir da sistematização do sistema alfabético, foi e é não só importante, como também necessário.

2.1 Métodos Tradicionais

Os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar de se diferenciarem, aparentemente, por aspectos particulares, têm, segundo Morais (2012, p. 27), “uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem”, que compara a criança à uma tábua rasa, que adquire novos conhecimentos a partir da recepção de informações exteriores e que, através da repetição do gesto gráfico, a cópia, e da memorização, passariam a ser interiores.

Nesta perspectiva, a aprendizagem, de acordo com Morais (2012), é percebida sob a ótica de um processo que objetiva o acúmulo de informações recebidas do meio externo, sem que o indivíduo necessite reconstruir mentalmente esquemas ou modos de pensar, a fim de se apropriarem dos conteúdos. Dentro da concepção convencional (mais conhecida e tratada como tradicional) de alfabetização, destacam-se dois principais métodos: Sintético e Analítico. Os Métodos Sintéticos, considerados como os mais antigos, caracterizam-se, de acordo com Morais, Albuquerque e Leal (2005) por:

[...] priorizar como ponto inicial, na aprendizagem as subunidades da língua, relacionando essas às correspondências fonográficas, ou seja, partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro (p. 18).

Dentro desses métodos, primeiro se aprende o processo de codificação-decodificação para, posteriormente, entrar na fase da compreensão da leitura e da escrita. A aprendizagem, de acordo com esses métodos, é baseada na memorização e na repetição, propondo uma alfabetização por regras que devem ser minuciosamente seguidas, trazendo ao educando um conhecimento pronto para que o mesmo coloque em prática. Os métodos sintéticos se dividem em

Alfabético ou de *Soletração*, *Fônico* e *Silábico* ou de *Silabação*. Todos pressupõem que o aprendiz deva partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) até chegar às unidades maiores (palavras, frases e textos).

No *Método Alfabético ou de Soletração* (ex.: “B com A, BÂ”, “B com E, BÊ” e assim por diante) parte-se da premissa de que a criança já teria a compreensão de que as letras substituem os sons e que, juntando duas letras, memorizando o som de cada uma, seria possível ler as sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, a criança perceberia que, juntas, elas formariam palavras, frases e textos. De acordo com Fontes e Benevides (2013, p. 3), esse método “caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado”. Consiste no aprendizado do nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto, juntando as letras entre si (vogais e consoantes).

O *Método Fônico*, abordado por Sebra e Dias (2011, p. 3), propõe “o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons. Esta proposta à alfabetização ensina, como parte fundamental da sua prática, as correspondências grafofonêmicas” em outras palavras, correlacionando as letras e seus sons. Neste método, os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz e tem como proposta que este seja treinado a pronunciar os fonemas isolados e a decorar as letras equivalentes a eles. Fontes e Benevides (2013, p. 3) concordam que, neste método “a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua, assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras”. Dessa forma, segue-se uma sequência gradativa, começando-se dos sons mais fáceis para os mais complexos.

O *método Silábico* ou de *Silabação* (ex.: BA, BE, BI...) caracteriza-se, de acordo com Fontes e Benevides (2013, p. 3), “por sua ênfase excessiva aos mecanismos de codificação e decodificação, apelando para a memorização como recurso didático que, por sua vez, desconsidera a capacidade de compreensão do aluno”. A principal unidade de análise desse método é a sílaba e sua abordagem leva os estudantes a memorizarem os padrões silábicos para

uní-los em palavras.

As abordagens dos métodos sintéticos não levam em consideração a importância de uma aprendizagem significativa no processo de aquisição da escrita, o que, segundo Moraes, Albuquerque e Leal, (2005, p. 20), “provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano”, tornando o processo de alfabetização, por vezes, mecanicista e sem sentido para a criança em muitas situações.

Os *Métodos Analíticos* consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita só pode acontecer se partir de unidades que sejam significativas para a criança. Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 9) ressaltam que:

A análise das unidades mais simples e elementares das palavras não é feita fora do significado que estas partes contribuem para formar. Estes métodos se fundamentam no fato de que os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais, podendo até tornarem-se um obstáculo. Nessa abordagem, concebe-se que a habilidade da criança em extrair o sentido do mundo da escrita implicitamente a capacitará a utilizar seus mecanismos. A explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras apresentam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica.

Este método tem como principal objetivo fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, levando-os à produção textual a partir de suas próprias ideias, incentivando a aquisição do hábito de ler. Os métodos analíticos dividem-se em *Palavração*, *Sentenciação* e *Global* ou *Ideovisual*.

No processo de *Palavração*, as palavras com significado para a criança são apresentadas em agrupamento retiradas de um texto ou de uma história e os estudantes aprendem fazendo a relação da palavra com a imagem, elaborando uma análise dos dois elementos. Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 17) enunciam que esse processo se dá da seguinte maneira:

[...] a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construírem sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas/letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons.

Ao longo deste processo, os estudantes são ensinados a identificar e

copiar um repertório de palavras durante um longo tempo, um semestre letivo, por exemplo, para, então, começarem a separar as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas.

No processo de *Sentencição*, é utilizada a comparação entre as palavras, na qual, segundo Fontes e Benevides (2013, p. 4), a unidade de análise é a sentença e, após o processo de memorização para o reconhecimento global, inicia-se à decomposição em palavras, depois, em sílabas, tornando a criança capaz de reconhecer essas partes em outras sentenças. Em outras palavras, a cada lição ou atividade, as crianças deveriam memorizar sentenças completas, de forma a poder identificá-las e copiá-las, para, assim, realizar a decomposição da sentença em palavras até chegar a análise das partes menores, no caso, as sílabas e as letras.

No *Método global* ou *Ideovisual*, segundo Sebra e Dias (2011, p. 6), “seria mais econômico ensinar a palavra como um todo às crianças, sem focalizar unidades menores. Assim, era preconizado o ensino direto das associações entre as palavras e seus significados”. Também denominado *Método Global de Contos*, consiste em abordar uma história ou um texto completo, que pode ser repetido diversas vezes, decompondo-se o texto em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, para, enfim, formar novas palavras com as sílabas estudadas. Porém, essas narrativas, segundo Morais (2012, p. 30), eram:

[...] artificiais, sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar. O grande todo, o texto, seguiria, então os passos do método anterior: suas frases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas.

No geral, os métodos analíticos trabalham primeiro o todo para, depois, fragmentá-los em partes, as unidades menores, com a pretensão de dotar de significados o processo de aprendizagem no campo da alfabetização, mas todos irão conduzir a criança a trabalhar, ao final, com as unidades menores: sílabas, letras e fonemas, que caracterizam os métodos sintéticos, expostos anteriormente. Diferenciando-se destes, por acreditar que, para trabalhar a percepção e motivação do estudante, o ideal seria iniciar pelas unidades maiores, que possuem significado, no caso, palavras, frases e histórias e, aos poucos, realizar a análise e decomposição destas, juntamente com o estudante.

Em suma, todos os métodos tradicionais de alfabetização, sejam estes sintéticos ou analíticos, segundo Morais (2012, p. 27):

[...] enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender.

Dentre os métodos apresentados, os sintéticos são os que, historicamente, têm exercido mais influência na alfabetização praticada nas escolas brasileiras.

Na sequência, apresento a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, idealizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que, seguindo uma perspectiva piagetiana construtivista, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos.

2.2 Construtivismo

Emília Ferreiro, uma das idealizadoras da Psicogênese da Língua Escrita, nasceu na Argentina e fez doutorado na Universidade de Genebra, tendo como orientador o psicólogo suíço Jean Piaget, tornando-se sua colaboradora posteriormente. Iniciou suas pesquisas empíricas em parceria com Ana Teberosky, nasceu na Argentina e se graduou em Ciências da Educação e pesquisadora do Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação de Barcelona.

Embora Piaget não tenha desenvolvido pesquisas e reflexões especificamente acerca da alfabetização e da aquisição da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) nos levam a entender que suas reflexões são relacionadas aos processos de construção do conhecimento, enfatizando que o aprendizado é construído pelo próprio educando.

As autoras, inspiradas na epistemologia genética de Piaget e em seu método de investigação, fazem uma descrição das elaborações feitas pelas crianças sobre o objeto conceitual da língua escrita. As pesquisas de Piaget têm como foco principal, segundo Teberosky e Colomer (2001, p. 27), “a investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas do intelecto” e o método utilizado em suas investigações é “identificado comumente como método clínico, isto é, o estudo detalhado, flexível, de poucos casos

durante longos períodos de tempo, em que ocorre algum tipo de intervenção experimental”.

Tendo como referência o método utilizado por Jean Piaget em suas investigações, Ferreiro e Teberosky iniciaram suas pesquisas no ano de 1974 em Buenos Aires e, apesar de ser um tema com uma grande quantidade de publicações, as autoras justificaram mais uma abordagem investigativa no campo da aquisição da lectoescrita, observando que:

Com efeito, se aprendizagem neste domínio – como em qualquer outro – não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até o presente. Todo enfoque teórico (e toda parte pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento. *Tentar uma explicação sob outro ponto de vista epistemológico, encarar um novo problema desde uma nova óptica, acreditamos que justifica a tentativa [...] (grifo meu) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21)*

A fim de descobrir como se dava o processo de construção da escrita, as pesquisadoras fizeram um projeto experimental em que, para a execução do mesmo, planejaram situações em que as crianças pudessem externalizar a escrita tal como a veem, a leitura segundo o seu entendimento e os problemas da mesma forma que propõem para si mesma.

Neste projeto, não foram utilizados os testes escolares usuais para a avaliação da “prontidão da alfabetização”, por acreditarem que estes não seriam capazes de auxiliar na resolução dos problemas propostos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). E, mesmo que o objeto fosse utilizado como meio para se chegar ao fim desejado, fossem tarefas de leitura e escrita, a forma de instrumentalização das mesmas foi totalmente diferente dos modos convencionais, sendo guiadas pelos seguintes princípios, assim expostos por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37):

- 1) *Não identificar leitura com decifrado.* Até o presente, tanto a psicologia como a pedagogia têm encarado a aprendizagem da leitura como um inevitável mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito. Só recentemente alguns autores começam a defender outras posições, colocando em evidência **que ler não equivale a decodificar as grafias em sons** (J. Foucambert, F. Smith) e que, portanto, **a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.** (grifo meu)
- 2) *Não Identificar escrita com cópia de um modelo.* Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, de

desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. Portanto, se bem que seja necessária a presença de modelos – enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos – **a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto.** Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. (grifo meu)

- 3) *Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.* Este terceiro princípio é consequência do primeiro e do segundo. Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação do conhecimento. Nosso objetivo é estudar os processos de construção, independentemente dos progressos escolares (se entende que os progressos na conceitualização podem coincidir ou não com avanços escolares).

Tomar como ponto de partida uma situação experimental estruturada, porém, flexível, era a grande novidade do enfoque utilizado pelas pesquisadoras, permitindo-as descobrir as hipóteses que cada criança colocavam em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Dentro dos pressupostos da teoria da epistemologia genética, todas as tarefas “supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 37). A partir das tarefas propostas, na raiz do problema (situação a ser resolvida), desenvolveu-se um diálogo entre o sujeito da pesquisa e o entrevistador, tentando evidenciar os mecanismos do pensamento infantil, compreendendo, segundo as autoras, “tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica”. Nas tarefas propostas, foram inseridos “elementos conflitivos (ao menos, potencialmente conflitivos), cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real” (idem, 1999, p. 37).

Durante a vivência das autoras no projeto experimental, a exploração sobre a escrita foi realizada de várias maneiras, como por exemplo, pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio, o nome de algum amigo ou membro da família; contrastando situações de desenhar com situações de escrever; solicitando que escrevessem palavras usuais no início da aprendizagem escolar e outras que ainda não foram ensinadas, dentre outras ações.

As autoras esclarecem que as situações não ocorriam da mesma forma com todas as crianças, tendo em vista que as tarefas eram propostas a cada

uma de acordo com o que propiciava o momento de exploração com cada criança. Os resultados obtidos com as crianças de quatro a seis anos, de classe média e de classe baixa, permitiram à Ferreiro e Teberosky definirem cinco níveis sucessivos deste percurso evolutivo já conhecido por muitos educadores, também denominados “fase” ou “etapas” (MORAIS, 2012), que podem ser assim explicados no quadro que construí, a partir das considerações de Ferreiro e Teberosky (1999), Moraes (2012) e Soares (2018) acerca do assunto em discussão:

Quadro 1 – Níveis Silábicos

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Garatuja	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
- Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma. - Na interpretação da escrita, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado.	- Para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. - A criança trata de respeitar duas exigências básicas a seu ver: a quantidade grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias. - Em regra geral, há uma sobressalência da letra maiúscula de imprensa (ou bastão) sobre a letra cursiva.	- A criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. - Início das hipóteses silábicas. - Conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica. - Conflito cognitivo	- Passagem da hipótese silábica para a alfabética	- Apropriação da escrita / dificuldades ortográficas.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

A análise dos resultados dessa investigação foi apresentada no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, fundamentando-se em critérios de caráter qualitativo, destinados, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 38), a “descobrir e a interpretar cada categoria de respostas, assim como encontrar, nas situações que se apresentam, os níveis sucessivos do desenvolvimento que nos ocupa”.

O Construtivismo é uma teoria que tem sido bastante difundida na formação inicial e continuada dos professores desde 1980, embasando muitos

documentos do Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, instituídos em 1996. Moraes (2012, p. 45) reconhece as grandes contribuições que essa teoria trouxe para a Educação e a denomina como “teoria da psicogênese ou teoria da psicogênese da escrita”. Todavia, este autor nos apresenta três razões para não utilizar o termo “construtivismo” quando a ela nos referirmos:

Em primeiro lugar, porque infelizmente, no jargão pedagógico e no senso comum, “construtivismo” se tornou uma palavra-ônibus, que pode exprimir desde os princípios de “pedagogias do *laissez-faire*” ou de “pedagogias que só valorizam a descoberta espontânea dos alunos”, até formas travestidas do que há de mais transmissivo e tradicional na história das escolas repressoras deste planeta. Em segundo lugar, porque o construtivismo é uma concepção teórica muito ampla, com raízes no campo da filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria sobre o aprendizado do sistema alfabético, nem sequer a uma única teoria psicológica. Só no campo da Psicologia, dispomos de variadas teorias de extração construtivista, como são os enfoques de Piaget, Vigotsky e Ausebel. Finalmente, e constituindo uma razão tão importante quanto as anteriores, porque entre os que pesquisam/praticam alfabetização com um viés construtivista não existe (nem cremos que existirá) um consenso sobre “como alfabetizar melhor” – ou sobre certos detalhes a respeito dos processos vividos pelos aprendizes do SEA (p. 46).

Em seus escritos, o autor reafirma que a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o estudante aprende repetindo e memorizando a relação entre grafemas (forma gráfica das letras) e fonemas (som das letras) e tendo as decorado, tornaria-se capaz de “decodificar ou “codificar” palavras. Logo, Moraes (2012, p. 47) nos lembra que, “por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código”.

Na perspectiva teórica da psicogênese escrita, o alfabeto é denominado Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sistema de notação alfabética, sistema alfabético ou escrita alfabética. Sem distinção entre os termos, para Moraes (2012), “entendemos a escrita alfabética como um sistema notacional e nunca como um código” (p. 45), por acreditar que essas três expressões, “código, decodificar e codificar veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que o aprendiz, seja ele criança, jovem ou adulto, precisa fazer para se alfabetizar”.

Para dominar o SEA, o estudante precisa, na visão de Moraes (2012), numa perspectiva construtivista, “desvendar a esfinge”, compreendendo as

propriedades do alfabeto como sistema notacional, em outras palavras, é necessário entender o que as letras representam e de que forma criam essas representações.

No quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, Soares (2018, p. 21) explica que:

O novo paradigma, afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita.

A partir de então, torna-se irrelevante a opção do professor de ensinar a criança sob a ótica de determinados métodos, uma vez que é o aprendiz que constrói os conceitos acerca do objeto de conhecimento, através da interação com o mesmo. O construtivismo não propõe um novo método, mas “uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (SOARES, 2018, p. 22). E o foco desta teoria, que acredita ser inadmissível a utilização de um único método para conduzir o processo de alfabetizar, é a ação docente, através de uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, onde o professor respeita as peculiaridades do processo de aprendizagem de cada criança, principalmente, partindo do pressuposto de que o ensino deve se basear nas experiências de vida que o educando traz como bagagem para dentro da sala de aula. No processo de alfabetização, é importante que a criança possa utilizar o seu conhecimento prévio, mas, também, que este seja potencializado a partir de desafios propostos, garantindo a sua autonomia enquanto indivíduo.

3. A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A CHAT, considerada um marco importante para a Psicologia mundial, também serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia como ciência. Nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência

do indivíduo. De acordo com Prestes (2010, p. 36), “as pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante”.

Tais pesquisas mostraram que o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, funções psíquicas especificamente humanas, formam-se à medida que o indivíduo compartilha experiências sociais, utilizando-se, principalmente, da fala como recurso de comunicação na relação com o outro, e em produção intelectual, que são aperfeiçoados e modificados constantemente, acompanhando as transmutações sociais.

Prestes (2010, p. 36) afirma que o mais importante para Vigotski, ao elaborar esta concepção histórico-cultural, era:

[...] desvendar a natureza das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio.

De todas as ferramentas culturais historicamente produzidas pelo homem, Castro (2012) observa que a linguagem é a que mais recebe destaque entre os autores vinculados à CHAT. Sobre a linguagem, Luria (1992, p.49) dizia que a mesma “carrega em si os conceitos generalizados que formam o repertório da cultura humana”. Em seus estudos baseados na Psicologia Histórico-Cultural, Castro (2012) afirma que as crianças estão em constante relação com os adultos desde o nascimento e é, por meio da linguagem verbal, que estas são incorporadas à cultura, seus significados e suas condutas, historicamente acumulados. E esta atua como mediadora das/nas relações que serão estabelecidas entre a criança e o mundo

Dentro de um processo formal de ensino, o professor atua como mediador do processo de alfabetização, sendo o seu papel, fundamental para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, como enuncia Facci (2007, p. 151):

[...] a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos

a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário desenvolver na criança as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos escolares que nada mais são do que conhecimentos científicos. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento da FPS, ajudando a criança a guiar o seu comportamento.

A forma como o professor compreende este desenvolvimento, interligando-o com a educação, o ensino e a aprendizagem dos estudantes, o conduzirá em sua prática docente. É importante que a inserção dos conteúdos, parta dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem, pois é algo que tem significado para eles, aumentando a probabilidade de se obter um resultado efetivo, alcançando assim, os objetivos educacionais propostos.

É fato que, a criança chega na escola com uma bagagem de conhecimentos adquiridos através da mediação nas suas relações com o mundo, em outras palavras, a aprendizagem da criança inicia antes mesmo dela começar a frequentar a sala de aula de uma escola. Como bem define Luria (2010, p. 110), “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola.”

Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança.

Embasados nos pressupostos da CHAT, adotamos o conceito de alfabetização como um processo histórico, social e cultural de formação do estudante, e entendemos que, a natureza da alfabetização, não é apenas psicolinguística ou psicológica, mas também sociolinguística e linguística. Devido a complexa natureza desse processo, na caracterização dos métodos a serem empregados, e na escolha dos materiais didáticos que serão utilizados, faz-se necessário levar em consideração, os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O processo que a criança passa até ser alfabetizada, é longo e complexo porque envolve diversos fatores, que são responsáveis pelo sucesso ou fracasso

escolar, como evidencia Moraes (2012). Defendemos uma abordagem didática em uma perspectiva histórico-cultural, em que o professor inicie a inserção de novos conteúdos, a partir do conhecimento que o estudante já traz consigo quando adentra a escola, levando em consideração os aspectos históricos e culturais do meio em que o mesmo encontra-se inserido, para, como ressalta Facci (2007), trazer significado ao processo de aprendizagem, incentivando a criança a expressar o que sente através da leitura e da escrita, despertando sua curiosidade e guiando-a na busca de soluções para a resolução de seus problemas com a intenção de torná-la crítica e capaz de responder pelos seus atos.

REFERÊNCIAS

- BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.
- CASTRO, Rafael. F. de. **Aprendizagem e trabalho colaborativo na educação a distância**. 123 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.
- CASTRO, Rafael F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**. 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento**. In: Forum Internacional de Pedagogia, 2013, Vitória da Conquista/BA. Anais do V FIPED, 2013. v. 1. p.9
- GALVÃO, A.; LEAL, T. F. **Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)**. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992
- LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> 05 de abril de 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 27 abril 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: 29 março. 2019.

PÉREZ, Francisco Carvajal e GARCÍA, Joaquim Ramos. **A alfabetização como meio de recriar a cultura**. In: PÉREZ, Francisco Carvajal & GARCÍA, Joaquim Ramos (org). Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROAZZI, A.; LEAL, T. F.; CARVALHO, M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts**. Orgs. Bento Selau, Rafael Fonseca de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de Alfabetização: delimitações de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. 2011 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid Acesso em: 01 dez. 2018.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro**. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre, Artmed, 2001.