



ISSN nº 2595-7341

Vol. 5, n. 2, Maio-Agosto, 2022

DOI: <https://doi.org/10.20873/uft-v5n2/15226>

ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

LITERACY: PATHS NECESSARY FOR TEACHING PRACTICE

LA ALFABETIZACIÓN: VÍAS NECESARIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Suzana Brunet Camacho¹
Tatiana Andrade dos Santos²

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido ao longo do Programa Residência Pedagógica e objetivou compreender como deve ocorrer o processo de alfabetização, a partir de uma concepção de linguagem que leva em conta a sua natureza social, permitindo, dessa forma, romper com as práticas docentes que consideram a escrita como um código linguístico. Para tanto, fundamenta-se no entendimento acerca da linguagem a partir dos estudos de Vygotsky (1991) e de Bakhtin/Volochínov, (2007), assim como os estudos de Geraldi (2011), Kock e Elias (2009) e em estudos mais específicos da alfabetização como Smolka (2017) e Goulart (2010, 2019). Entende-se que a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito se refaz nas interações e, dessa forma, a apreensão do sistema alfabético não pode ser realizada fora de um contexto enunciativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem. Discurso.

Abstract: This work was developed during the Pedagogical Residency Program and aimed to understand how the literacy process should occur, based on a language conception that takes into account its social nature, thus allowing

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001) e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Atualmente professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins na área de Alfabetização e letramento.

² Universidade Federal do Tocantins.

to break with the teaching practices that consider the written as a linguistic code. To do so, it is based on the understanding of language from the studies of Vygotsky (1991) and Bakhtin/Volochinov, (2007), as well as the studies of Geraldi (2011), Kock and Elias (2009) and in more recent studies. specific to literacy such as Smolka (2017) and Goulart (2010, 2019). It is understood that language as a constitutive activity of the subject is remade in interactions and, thus, the apprehension of the alphabetic system cannot be carried out outside an enunciative context.

Keywords: Literacy. Language. Speech.

Resumen: Este trabajo se desarrolló durante el Programa de Residencia Pedagógica y tuvo como objetivo comprender cómo debe ocurrir el proceso de lectoescritura, a partir de una concepción del lenguaje que tenga en cuenta su naturaleza social, permitiendo así romper con las prácticas docentes que consideran la escritura como un medio lingüístico. código. Para ello, se basa en la comprensión del lenguaje de los estudios de Vygotsky (1991) y Bakhtin/Volochinov, (2007), así como de los estudios de Geraldi (2011), Kock y Elias (2009) y en estudios más recientes. estudios específicos de alfabetización como Smolka (2017) y Goulart (2010, 2019). Se entiende que el lenguaje como actividad constitutiva del sujeto se rehace en las interacciones y, por tanto, la aprehensión del sistema alfabético no puede realizarse fuera de un contexto enunciativo.

Palabras clave: Alfabetización. Idioma. Discurso.

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo foi surpreendido pelo vírus da Covid-19 e, por isso, todos os países tomaram medidas para proporcionar o isolamento social e diminuir a circulação da doença. O isolamento fez com que as instituições de ensino encerrassem as atividades por tempo indeterminado, a partir de março de 2020. O Ministério da Educação (MEC) autorizou a realização do ensino remoto, com a validade de 30 dias. Sem previsão para o fim do período pandêmico, o ensino remoto foi estendido mais algumas vezes e, por fim, em 15 de junho ficou definido a prorrogação até 31 de dezembro de 2020, que se estendeu pelo ano seguinte. Dessa forma, as instituições de ensino precisaram adequar a rotina dentro de uma nova realidade. Assim, nas universidades públicas o ensino, a pesquisa, a extensão e os programas institucionais precisaram ser repensados para manter o funcionamento.

O município de Miracema-TO buscou algumas estratégias para driblar o fechamento das escolas municipais, no entanto, a falta de condições de acesso à *internet* para a manutenção das atividades remotas dificultou muito a qualidade das ações. Os professores e professoras das escolas enfrentaram, entre outros desafios, a dificuldade em estabelecer contato contínuo com os estudantes e suas famílias. Nem os alunos das escolas públicas e nem os acadêmicos da Universidade estavam preparados para o ensino remoto, muitos sequer possuíam um dispositivo eletrônico com conexão à *internet* dentro de casa.

O Programa Residência Pedagógica iniciou no Curso de Pedagogia de Miracema nesse período de suspensão das aulas presenciais e, por isso, não foi possível desenvolver as atividades planejadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Noletto, parceira do programa, à época. Antes da pandemia, os residentes iam às escolas para conhecer a rotina e desenvolver atividades de regência, porém com essa impossibilidade inicial, intensificou-se os momentos de estudo, de reflexão e de planejamento de aulas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma remota e em condições precárias.

Antes da elaboração dos planos de aula era necessário entender os caminhos possíveis para o ensino contextualizado da leitura e da escrita. Sabe-se que durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita se limitou a aquisição do sistema alfabético e exigia da criança a prática da codificação e da decodificação dos signos alfabéticos. Esse processo, ainda muito presente, tornou-se cansativo, descontextualizado e sofrido para os professores(as) e, principalmente, para os(as) estudantes, que não conseguem compreender, com essa prática, a função social da escrita.

Percebe-se que a escola, ao longo do tempo, tem focado sua preocupação em encontrar o melhor método e técnicas de ensino a partir das seguintes questões: Como se deve alfabetizar? Qual o material mais apropriado? Deixando de lado perguntas importantes para se pensar a prática docente, tais como: Para que se ensina a língua escrita? O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Dessa forma, entende-se que é preciso rever as concepções de alfabetização, de linguagem e de ensino que permeiam a prática docente e repensar as possibilidades de ensino e de

aprendizagem da língua escrita.

Enquanto resultado da discussão teórica, desenvolvida pelo grupo de residentes, este trabalho objetivou compreender como ultrapassar a busca pelo método ideal e entender como deve ocorrer o ensino da leitura e da escrita a partir de uma concepção de alfabetização que entenda a natureza social da linguagem, deslocando a atenção de aspectos puramente formais e técnicos para aspectos enunciativo-discursivos. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser visto como sujeito do ato educativo em interação com o objeto e a construção de sentido se torna parte do processo de alfabetização.

Para tanto, esse trabalho fundamenta-se no entendimento acerca da linguagem a partir dos estudos de Vygotsky (1991) e os princípios da teoria da enunciação, desenvolvida por autores do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2007; Bakhtin, 1997), estudiosos como João Geraldi (2011) e Kock e Elias (2009) e em estudos mais específicos da alfabetização como Smolka (2017) e Goulart (2010, 2019).

DESENVOLVIMENTO

A história da alfabetização no Brasil é marcada pela busca do método ideal e dividida, pelos historiadores, em momentos distintos:

O primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o segundo teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita. (MENDONÇA, 2011, p. 23)

Métodos de soletração, silábico, fônico, palavração e tantos outros, tornaram-se obsoletos e já não conseguem mais atender às necessidades atuais, pois remetem a uma concepção de linguagem já superada teoricamente, no entanto, ainda se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Apesar da utilização da cartilha impressa ter sido abolida das escolas, muitas ainda são comercializadas e utilizadas como modelo e inspiração para o planejamento do professor. O uso de textos fora de contextos, usados para ensinar letras e sílabas isoladas, a ênfase na repetição e memorização, o treino motor em desenhos para colorir, em letras pontilhadas para cobrir e tantas

outras práticas revelam que os métodos que entendem a escrita como um código ainda se encontram presentes nas práticas pedagógicas. Por que essas práticas ainda persistem até os dias de hoje?

Os estudos de Mortatti (2004), mostram que, desde a década de 1980, a busca pelo melhor método educacional não era mais o foco das pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita. A busca pelo melhor caminho para o ensino da leitura e da escrita tem se voltado para o entendimento acerca das concepções de linguagem. O quarto e atual momento da história dos métodos da alfabetização denominado “Desmetodização da alfabetização” começou no início da década de 1980 e tem como marco a chegada ao pensamento construtivista no Brasil, principalmente por intermédio das ideias da pesquisadora argentina Emília Ferreiro (MORTATTI, 2004, p. 26).

Na década de 1980, Emília Ferreiro (2011) faz uma dura crítica à concepção de escrita presente nas cartilhas escolares. A aprendizagem da escrita era vista como possibilidade de converter unidades sonoras em unidades gráficas e tem o som e a forma como objeto de conhecimento e, dessa forma, a ênfase no sonoro destrói o significado da palavra. Para a autora, essa concepção valoriza os aspectos gráficos da escrita e prioriza atividades de cópia e de repetição, proporcionam o treino da percepção sonora, visual e da capacidade motora. Ferreiro ressalta que ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico e a escrita passa a ser vista como um código que precisa ser decorado e treinado.

Também, na década de 1980, chegaram ao Brasil estudos de Vygotsky, Luria e Leontieva, traduzidos para o português. O conceito de mediação e a relação que Vygotsky estabelece entre pensamento e linguagem, tornou-se fundamental para se pensar o processo de apropriação da língua escrita, realizado pela escola. Para ele, é preciso considerar a dimensão social na constituição da consciência (funções psicológicas superiores) e a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente cultural e com outros sujeitos, numa relação mediada por instrumentos culturais e entre os seres humanos e o ambiente. Desse modo, ao considerar que a formação do pensamento e linguagem não ocorre apenas internamente, mas através da influência de fatores sociais, atribui importante papel às práticas escolares e ao professor.

Ao assumir a linguagem como prática social, Vygotsky (1991) permite entender que o discurso que a criança verbaliza é em decorrência da transição do discurso social externo para o discurso interior. De tal forma que a realidade social e funcional da palavra vai tecendo a subjetividade do sujeito. Ele nos fala que “o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural (VYGOSTKY, 1991, p. 51).

Nesse mesmo período, surgem estudos de perspectiva discursiva. Em direção similar à de Vygotsky, os estudos do círculo de Bakhtin/Volochinov (2007) compreendem que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana inter-relacionada à sociedade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva. Podemos entender, nesse caminho, que os estudos do círculo de Bakhtin são precursores de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente. Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação. A língua em sua atividade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (FIORIN, 2019, p. 29).

Os estudos de Vygotsky e de Bakhtin nos apontam caminhos para entender a linguagem como uma prática social e formadora do sujeito. Dessa forma, as práticas de ensino de leitura e escrita e de alfabetização inicial encontram, a partir da década de 80, caminhos para ultrapassar as tradicionais práticas de codificação e decodificação.

Percebe-se que a história da alfabetização no Brasil evidencia uma trajetória pautada pela busca por materiais e métodos prontos de alfabetização. Os desafios da alfabetização não são recentes e a pergunta propulsora não é, ou não deveria ser, direcionada aos questionamentos acerca do método ideal. Deve-se buscar entender: o que se ensina quando se ensina a ler e a escrever? O que as crianças aprendem quando se ensina a leitura e a escrita? Respostas para essas perguntas são orientadas por novas questões referentes ao entendimento acerca da linguagem: Quais concepções de linguagem sustentam a prática docente? O que significa ler e escrever?

Sabe-se que o entendimento acerca do que é leitura e escrita se modificou ao longo do tempo. É preciso entender esse movimento de transformação e como ele modifica os sentidos da prática docente alfabetizadora.

Devido ao seu caráter dinâmico, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico e, nesse mesmo período da década de 80, João Geraldi (2011) em “O texto na sala de aula”, buscou nomear as concepções de linguagem presentes no contexto educacional: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Esse conhecimento permite orientar a prática docente e os papéis do professor e do aluno.

A linguagem como expressão do pensamento (décadas de 1950 e 1960) percebe o texto como um produto pronto e acabado e o seu sentido é único. A leitura é vista como um processo de decodificação de códigos e o leitor apenas codifica o que está escrito.

A linguagem como instrumento de comunicação (décadas de 1960 e 1970) entende a função da língua como transmissora de informação, de maneira que a linguagem é dada como competência. O texto é entendido como um modelo a ser seguido e o seu sentido continua sendo único, desse modo, a leitura baseia-se em interpretar os códigos da comunicação e entender o estabelecimento das relações superficiais. A produção textual se baseia em seguir modelos preexistentes, nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. A unidade básica de análise é a frase.

E, por fim, a linguagem como uma forma de inter-ação. A gramática nessa concepção é contextualizada. A função da língua é realizar ações e agir sobre o outro. O predomínio da língua é a interação social. O sujeito é constituído na e pela linguagem e vai produzir significados e se situar como sujeito. O texto é o principal meio de interação dos sujeitos e os sentidos mudam de acordo com o contexto. A produção textual deixa de ser vista como um modelo a ser seguido e a unidade básica de análise passa a ser o texto.

Esse entendimento acerca das concepções de linguagem, permite-nos entender o que realmente se ensina quando se ensina o ato de ler e de escrever. Os estudos de Kock e Elias (2009) afirmam existir três entendimentos em relação ao ato de ler: com foco no autor, com foco no texto e foco na

interação autor-texto-leitor. Com foco no autor, o texto é visto como um produto acabado, cabendo ao leitor somente captar as ideias do autor e sua intenção, executando um papel passivo. Com foco no texto, cabe ao leitor, para efetivar o ato de ler, o reconhecimento das palavras e estrutura do texto. Nas duas concepções, o ato de ler é visto como um produto da codificação de um emissor e decodificação de um receptor.

Por último, os autores apontam o foco na interação autor-texto-leitor. Nessa perspectiva destacam que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, levando em conta suas experiências e conhecimentos. Essa última concepção mostra que o sentido do texto é construído considerando as interações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que assume, durante o processo de leitura, uma atitude ativa.

Além das três concepções, citadas anteriormente, pode-se falar da leitura com foco discursivo, a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (2007). Em uma concepção dialógica de linguagem, o ato de ler se constrói na interação entre discursos, levando-se em conta o contexto social de produção do texto. Dessa forma, as situações de leitura produzem novos discursos no leitor.

Nessa mesma lógica, é possível pensar sobre a escrita. A produção textual, ao longo do tempo, também sofre novos entendimentos a partir das mudanças de concepções de linguagem. Geraldi (2011) questiona acerca da função da linguagem em uma redação. Ele observa que o estudante quando se põe a escrever, não encontra, aparentemente, motivo nenhum para tal ato.

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes. (GERLADI, 2011, p. 98).

Espera-se superar práticas que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (GERALDI, 2011, p. 99). A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor e, por isso, espera-se que a escola não seja o único foco da escrita dos estudantes.

Entender que essas concepções influenciam, significativamente, a prática docente, permite pensar que o ensino da língua escrita precisa encontrar caminhos que rompam com práticas individuais, que não proporcionem relações entre os sujeitos, suas histórias e suas experiências de vida e também não consideram as variações de linguagem. O fato de não estabelecer relação com a realidade das crianças e não proporcionar interação entre os sujeitos torna o trabalho descontextualizado. Fica evidente que o ensino da leitura e da escrita vai além do processo de codificação e decodificação de letras e sílabas e que precisa priorizar a construção de sentido.

Os estudos sobre a alfabetização ganharam destaque a partir da década de 1980 e intensificaram-se durante os anos 1990. Novos trabalhos contribuíram para repensar as práticas voltadas para o ensino da leitura e escrita. Inspirada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, os escritos de Ana Smolka, trouxeram, no fim da década de 80, novas possibilidades para se pensar a alfabetização inicial. Ao longo das décadas, surgem, entre outros, os estudos de Goulart e Corais (2019). As autoras apontam caminhos para a alfabetização considerando as relações de aprendizagem em sala de aula e a linguagem como construção histórica e social e como inter-ação.

Em uma perspectiva discursiva de alfabetização, novos questionamentos orientam o fazer docente: Qual o lugar dos sujeitos e seus conhecimentos nas atividades? Como proporcionar a interação nas propostas para o ensino-aprendizagem da escrita? Quais leituras favorecem a interação com a realidade de seus alunos? Como pensar em construção de sentido durante o processo de alfabetização? Quem são os sujeitos da aprendizagem?

Em relação a alfabetização inicial, Ana Smolka (2017) considera que esta não implica apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido.

Implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesmo [...]. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...]. Mas essa escrita precisa ser sempre permeada de sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2017, p. 95).

Romper com uma prática descontextualizada implica entender que é

pela linguagem que se promove a interação no contexto escolar. No ensino da leitura e da escrita, o professor precisa possibilitar que os textos sejam mediadores de conhecimento sobre a própria linguagem e, com isso, o estudante se apropriará de seus usos, de sua forma e de seus sentidos.

A partir dos estudos de Vygotsky, Smolka (2017) destaca que a linguagem é o recurso mediador central, de modo que permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar seu comportamento. A autora explica que, para Vygotsky, os signos, dentre eles, a linguagem, constituem um instrumento cultural, por meio do qual são elaboradas novas formas de comportamento e pensamento, assim, a linguagem seria uma “atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 2017, p. 57).

Ao analisar o papel do professor no ensino da leitura e da escrita, a autora, traça uma reflexão acerca da diferença entre a “tarefa de ensinar” e “relações de ensino”. A tarefa de ensinar produz “ilusão”, pois é linear, estática e coloca o professor na tarefa de “dar conhecimento à criança” e a criança fica “condicionada à transmissão do conhecimento pelo professor” (SMOLKA, 2017, p. 37).

Nesse processo que envolve os sujeitos que ensinam e aqueles que aprendem, muito mais ocorre a tarefa de ensinar, do que propriamente, a relação de ensino. A relação de ensino se constitui nas interações pessoais, mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola e vira profissão (ou missão) (SMOLKA, 2017, p. 22). As condições em que o ensino se processa refletem diretamente na formação das crianças.

Salas desnudas e superlotadas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma opção a que o professor recorre para poder sobreviver, cotidianamente, disciplinadamente, com 40 crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimento. (SMOLKA, 2017, p. 04).

O modo como ocorrem as práticas de alfabetização, nos dias atuais, revelam concepções de ensino que já foram refutadas e criticadas, mas que ainda estão enraizadas no cotidiano escolar. Esta herança da escola tradicional ceifa a capacidade criativa, crítica e investigativa da criança. As práticas pedagógicas não se articulam com o contexto histórico e social e não permitem estabelecer relações entre o que se aprende na escola e a vida.

Influenciada também pelas ideias de Bakhtin, Ana Smolka defende que a alfabetização implica a constituição de sentido e, dessa forma, se revela o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento. Smolka reforça o seguinte:

O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do ‘discurso Interior’, da ‘dialogia interna’ das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do ‘outro’ nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente trincada das crianças e na impossibilidade de uma explicação lógica em termos de nível de hipóteses, a questão da discursividade, a dimensão discursiva dos textos infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento e linguagem, da interdiscursividade no processo de alfabetização. (SMOLKA, 2017, p. 81).

A partir das ideias de Bahktin (2007), pode-se considerar que a língua não está pronta. Para o autor, os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo são produtos desse processo. Portanto, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais.

A partir dessa perspectiva, para trabalhar a interdiscursividade nas atividades de leitura e escrita é preciso proporcionar a interação verbal, possibilitando o diálogo entre as crianças e os professores. As crianças precisam produzir suas próprias narrativas e ao “escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do discurso interior, revelam as marcas do discurso social internalizado” (SMOLKA, 2008, p. 104).

A alfabetização deve considerar que os sujeitos são concretos, históricos, marcados cultural e socialmente. Para Goulart (2019), deve-se assumir a perspectiva da criança nas práticas pedagógicas e a atenção deve se voltar para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser. Ao entender a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito, que se refaz nas interações, a autora ainda reforça que a apreensão do sistema alfabético não pode ser realizada fora de um contexto enunciativo. O aspecto fônico não pode ser ensinado de forma isolada da dimensão textual, dessa forma, a consciência linguística não é pré-condição para a leitura e escrita.

A escola como espaço formal para se apropriar do conhecimento historicamente produzido, de forma sistematizada, tem a função de inserir a

criança nas práticas de leitura e de escrita e será preciso um novo posicionamento do professor em relação a essa função. Espera-se romper com práticas reduzidas a uma simples técnica de ensino da linguagem, pois, a prática da leitura e da escrita, sem função explícita, perde o sentido e, dessa forma, o discurso das crianças se apaga, se esvazia. Compreende-se, então a apropriação da linguagem escrita como um processo que envolve a imersão das crianças em experiências significativas, considerando a linguagem em seu sentido social e constitutivo do sujeito.

Sabe-se que as práticas escolares não têm dialogado com a realidade da criança e que partem da perspectiva do adulto, do professor. Nessa lógica, a criança é sempre incapaz, que ainda não consegue, que ainda precisa aprender. Ao repensar a prática alfabetizadora, espera-se olhar para as crianças como leitoras e escritoras em potencial. Não se deve esperar a compreensão sonora de letras e sílabas para que, futuramente, as crianças sejam leitoras e escritoras. A produção de sentido deve se tornar o ponto de partida e compor o processo.

Impondo um ritmo acelerado, dentro de uma lógica conteudista e produtivista, a escola não permite que a criança reflita sobre o texto que leu, que levante hipóteses, que formule questionamentos. O tempo escolar se preocupa com a quantidade, com o cronograma, com as provas, com as avaliações externas, com os dados e os índices. As práticas mostram que ainda não existe clareza de que a escrita se constitui na construção de sentido.

CONCLUSÃO

Sabe-se que a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico. No entanto, mesmo com novos entendimentos, ainda se observa problemas de alfabetização inicial, tanto relacionados aos resultados obtidos, quanto em relação às práticas equivocadas. Espera-se romper com práticas de alfabetização que percebem o ensino da leitura e da escrita como uma forma da transcrição das unidades sonoras, como treino de codificação e decodificação, valorizando o treino motor e a memorização. Estas velhas práticas pautadas em concepções que sustentam uma escola tradicional

buscam incansavelmente fórmulas, modelos, passo a passo pronto e rápido para alfabetizar. E nessa busca, educadores revisitam o uso de cartilhas ou materiais que priorizam determinados métodos

A partir do entendimento acerca das concepções de linguagem, de alfabetização e da compreensão sobre o ato de ler e de escrever é possível entender que as crianças devem ser sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. As práticas educativas devem privilegiar a construção de conhecimento sobre a escrita e a construção de sentido nas interlocuções.

É necessário que os profissionais da educação tenham clareza da natureza social da linguagem. No entanto, o que se observa é que as práticas escolares têm refletido um entendimento sobre a leitura e escrita que não ultrapassam as funções escolares e que servem somente para atender às demandas internas da escola. Aprende-se a ler e a escrever para passar de ano, para fazer provas, para fazer redação e outras funções que não ultrapassam os muros da escola.

Entende-se que a alfabetização é um processo que vai além do reconhecimento do código alfabético, pois é uma atividade humana pautada na cultura, na história e se expressa nas relações sociais. Desse modo, o conhecimento sobre a escrita se constitui numa prática discursiva que se estabelece nas relações de ensino e requer construção de sentido. Não se deve deixar de lado, o entendimento acerca do valor sonoro, da constituição das sílabas, da construção das frases, do formato dos textos, no entanto, deverá ocorrer a partir de tentativas de escritas e reflexões acerca do que e para que se escreve.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2007.

COELHO, Sônia Maria. A importância da Alfabetização na Vida Humana. In: *Caderno de Formação: formação de professores*. Bloco 02 – Didática dos conteúdos, p. 14–22. Volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 26º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos métodos de alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista de Graduação. *Caderno de Formação: formação de professores*. Bloco 02 – Didática dos conteúdos. Volume 2, p. 23–35. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

GOULART, Cecília. Oralidade e Escrita. **Revista Educação: Guia da Alfabetização**. n.º. 1. Mar, 2010.

GOULART Cecília. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa In: GOULART Cecilia, GARCIA Inez Helena, CORAIS, Maria Cristina (Orgs.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *As vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano*. In: *O texto na sala de aula*. Ed. Ática. São Paulo: 2011

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.