

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

KARINNE SOUSA MARINHO

ALFABETIZAÇÃO INICIAL: EM BUSCA DE UM CAMINHO DE QUALIDADE

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

KARINNE SOUSA MARINHO

ALFABETIZAÇÃO INICIAL: EM BUSCA DE UM CAMINHO DE QUALIDADE

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins UFT – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para a obtenção do título de Pedagoga, aprovada em sua forma final pela orientadora Profa. Msc. Suzana Brunet Camacho da Rocha e demais integrantes da banca examinadora.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M338a Marinho, Karinne Sousa .
 Alfabetização inicial: em busca de um caminho de qualidade . / Karinne
 Sousa Marinho. – Miracema, TO, 2021.
 40 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
 Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2021.
 Orientadora : Suzana Brunet Camacho da Rocha
1. Alfabetização. 2. Concepções de linguagem. 3. Gênero discursivo. 4.
 Educação. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

KARINNE SOUSA MARINHO

ALFABETIZAÇÃO INICIAL: EM BUSCA DE UM CAMINHO DE QUALIDADE

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins UFT – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para a obtenção do título de Pedagoga, aprovada em sua forma final pela orientadora Profa. Msc. Suzana Brunet Camacho da Rocha e demais integrantes da banca examinadora.

Data de Aprovação ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.(a) Msc. Suzana Brunet Camacho da Rocha - Orientador (a), UFT.

Prof.(a) Dr.(a) Ana Corina Machado Spada - Examinador (a), UFT.

Prof.(a) Dr.(a) Brigitte Úrsula Stach Haertel - Examinador (a), UFT.

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso. Dedico a vocês: Mãe, Pai, Amanda, Geovanna, Marina e Marrone.

AGRADECIMENTOS

E é com imensa gratidão a Deus que chego até aqui, os agradecimentos do meu trabalho de conclusão de curso, esperei ansiosamente por esse momento, imaginei agradecer de várias maneiras e acreditei que fosse a parte mais fácil deste trabalho, contudo me equivoquei, pois, agradecer pessoas que estiveram comigo por quatro anos em uma folha não é nada fácil. Agradecer e mencionar pessoas que me apoiaram e incentivaram até o presente momento é como colocar um ponto final em uma história. É o marco do fim de um ciclo e começo de outro. Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me dá a dádiva da vida e por ter me concedido sabedoria para trilhar essa jornada acadêmica, não foi fácil chegar aqui, mas Deus sempre me deu forças e saúde para vencer os obstáculos.

Agradeço meus professores, em especial minha orientadora, que teve muita paciência comigo, pois, durante a escrita desta monografia passei por vários momentos complicados e deixei por meses a ansiedade me vencer. Não poderia deixar de citar as professoras: Ana Corina Spada, pessoa iluminada que mostrou o poder da gratidão e me ensinou a ter foco e metas. Brigitte Úrsula, o ser humano do maior coração do mundo, sempre me ajudando com palavras confortantes e o seu maravilhoso abraço de urso. Professor Márcio Antônio que por vezes me fez rir com seu jeito único de ser e chorar. Ao nosso professor tagarela, o Xico, aprendi tanto sobre a cultura afro-brasileira e a história da nossa educação com ele. E é graças a ele que jamais esquecerei a data de nascimento do filósofo Karl Marx, 05 de maio de 1818. Serei eternamente grata por cada aprendizagem que obtive com meus professores, vocês fizeram a diferença em minha vida. Irei me espelhar em cada um de vocês e tentar fazer a diferença na vida dos meus futuros alunos também.

Agradeço meu marido, meu companheiro da vida e melhor amigo. Obrigada por sempre me apoiar e acreditar em mim quando eu mesmo descreditei, obrigada por colocar meus sonhos em prática, você foi sem dúvidas a pessoa mais importante nessa minha caminhada acadêmica.

Agradeço minha família, em especial minha mãe e minhas irmãs, essa vitória também é de vocês, pois é por vocês que eu busco ser melhor a cada dia.

Quero mencionar três pessoas que fizeram minha graduação mais feliz: Andressa, Gabi e Denise. Obrigada meninas por todos os momentos felizes que tivemos juntas, por todos os trabalhos que fizemos juntas, vocês foram peças fundamentais na minha graduação. Não poderia deixar de agradecer minha amiga conselheira, Dani. E todos os meus colegas de turma, em particular: Leticia, Leandro, Tulio, Joniel e Marcos.

Por fim, agradeço aos técnicos e servidores do campus de Miracema, pessoas maravilhosas e que estavam sempre à disposição para nos auxiliar.

RESUMO

O presente estudo buscou refletir sobre a dificuldade de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Objetivando em compreender como a escola pode repensar a prática de leitura e escrita. A análise teve como base de estudo o processo de instalação do direito a educação, a história dos métodos de alfabetização, as concepções de linguagem na perspectiva de Ferrero, Bakhtin e Vygotsky e os gêneros discursivos e as práticas educacionais. Para tal investigação buscamos como referencial teórico aos escritores: Mortati (2004), Marcuschi (2003 e 2008), Geraldi (2011), Ferreiro (2011), Rego (1995) e Andrade (2011). É importante entender que o problema com a alfabetização não é recente no Brasil e que está relacionada, entre outras questões, com os aspectos socioeconômicos e políticos. É nítido que ainda enfrentamos inúmeros problemas na educação, e principalmente problemas na alfabetização e o analfabetismo é um preocupante problema nos países subdesenvolvidos, comprometendo o pleno exercício da cidadania e o avanço socioeconômico do país. A pesquisa teve como percurso metodológico a abordagem qualitativa acompanhada da pesquisa bibliográfica. As nossas conclusões tendem para a afirmação de uma possível prática de alfabetização voltada para os gêneros discursivos.

Palavras-Chaves: Alfabetização. Concepções de linguagem. Gênero discursivo.

ABSTRACTO

El presente estudio buscó reflexionar sobre las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes en los primeros años de la escuela primaria. Con el objetivo de comprender cómo la escuela puede repensar la práctica de la lectura y la escritura. El análisis se basó en el estudio del proceso de instalación del derecho a la educación, la historia de los métodos de alfabetización, los conceptos de lenguaje desde la perspectiva de Ferrero, Bakhtin y Vygotsky y los géneros discursivos y prácticas educativas. Para esta investigación se buscó como referencia teórica a los escritores: Mortati (2004), Marcuschi (2003 y 2008), Geraldo (2011), Ferreiro (2011), Rego (1995) y Andrade (2011). Es importante entender que el problema de la alfabetización no es reciente en Brasil y que está relacionado, entre otros temas, con aspectos socioeconómicos y políticos. Es evidente que aún enfrentamos numerosos problemas en la educación, y especialmente los problemas de alfabetización y el analfabetismo es un problema preocupante en los países subdesarrollados, que compromete el pleno ejercicio de la ciudadanía y el avance socioeconómico del país. La investigación tuvo como recorrido metodológico el abordaje cualitativo acompañado de la investigación bibliográfica. Nuestras conclusiones tienden a afirmar una posible práctica de alfabetización centrada en géneros discursivos.

Palabras clave: Alfabetización. Concepciones del lenguaje. Género discursivo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Uma história de busca pela educação	11
1.2 O direito a educação no Brasil.....	12
1.3 História dos métodos de Alfabetização.....	17
2 LINGUAGEM: FERREIRO, VYGOTSKY E BAKHTIN.....	21
2.1 Emília Ferreiro: escrita como representação da linguagem.....	22
2.2 Linguagem para Vygotsky.....	24
2.3 Linguagem como discurso	27
2.4 Concepções de linguagem e suas implicações para o ensino da língua escrita	28
3 GÊNEROS DISCURSIVOS E ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO	32
3.1 Os gêneros discursivos	32
3.2 Alfabetização e discurso.....	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERENCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A situação do analfabetismo no Brasil se encontra preocupante. Ainda ouvimos depoimentos de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e mesmo dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre a precária compreensão que muitos alunos têm da leitura e da escrita de textos. Os dados do INAF 2018 (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) mostram que 34% da população de 15 a 64 anos, que completaram os Anos Finais do Ensino Fundamental, são classificados como analfabetos funcionais. Uma parcela de 13% do grupo, com Ensino Médio concluído, também é classificada do mesmo modo, além de 4% daqueles que concluíram o Ensino Superior.

Em minha prática de Estágio Supervisionado, enquanto cursava o Curso de Pedagogia, observei que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sentem muita dificuldade em ler e escrever, e mesmo sabendo “ler e escrever”, não sabem interpretar um texto, também não sabem a importância do ato de ler e escrever e suas funções sociais. Deparei-me com casos de crianças terminando o 5º ano do Ensino Fundamental que apenas copiavam as palavras do quadro, não sendo capaz de produzir um simples texto. Foi possível observar também que as crianças não têm o hábito de leituras no seu dia-a-dia e que a maioria dos pais desses alunos são analfabetos ou alfabetos funcionais.

Assim, este trabalho de conclusão de curso partiu da compreensão de que as dificuldades de leitura e escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda são frequentes e traçou caminhos para repensar essa prática. Buscou-se compreender quais esforços têm sido feitos para alfabetizar plenamente as crianças? Como ultrapassar a busca pelo método ideal e entender como ocorre o processo de alfabetização? Como é possível pensar em uma prática educacional mais adequada, voltada para o ensino da leitura e da escrita? A partir desses questionamentos buscou-se, como objetivo principal, investigar quais discussões têm sustentado a prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita e qual ou quais propostas permitem considerar uma concepção de linguagem e de sujeito a partir de uma perspectiva histórica e cultural.

Somente a partir da década de 1980, os estudos e pesquisas sobre a alfabetização ganharam destaque e intensificaram-se durante os anos 90. Esses estudos contribuíram para novas propostas de atividade pedagógicas para ensinar a ler e escrever. Deste modo, Goulart afirma que:

Do ponto de vista de políticas públicas nacionais, a alfabetização tem sido abordada prioritariamente tanto para dar direções de trabalho aos professores para o ensino da leitura e da escrita quanto para aplicar testes e provas para medir habilidades e competências dos alunos. A discussão fundamental sobre por que alfabetizar, o que é alfabetizar e qual é o objeto em estudo nesse processo, questões tão caras à década de 1980, entra muito pouco em cena. (GOULART, 2019, p. 13).

Sabe-se que tem sido difícil ultrapassar não somente o ba-be-bi-bo-bu, mas concepções de sujeito e de linguagem que sustentam essa prática docente. Contemporaneamente, a retomada do método fônico como esteio do processo de alfabetização de alguma forma corrobora para dificultar essa superação.

No primeiro capítulo deste trabalho, andaremos pela história do direito da educação no Brasil e pela história dos métodos de alfabetização na perspectiva de Mortati (2004). Dessa forma foi possível notarmos o quanto o processo de educação e de alfabetização sempre esteve a serviço da classe dominante e dos interesses econômicos. Percebe-se, também que a busca pelo método ideal norteou, durante muitas décadas, as discussões em torno dos problemas referentes à alfabetização.

O segundo capítulo propõe uma reflexão em torno das concepções que norteiam o planejamento e o ensino da leitura e da escrita. Para tanto, dialogaremos com Vygotsky (2000), Ferreiro e Bakhtin (1992) e com autores que discutem essas concepções como Geraldi (2011) e Marcurschi (2008).

No terceiro e último capítulo discorreremos sobre o conceito de gêneros discursivos e dialogaremos com a alfabetização a partir de uma perspectiva discursiva. Goulart (2011), Smolka (2012) e Andrade (2011) apontam caminhos para a alfabetização, considerando as relações de aprendizagem em sala de aula e a linguagem como uma construção histórica e social e como inter-ação

1.1 Uma história de busca pela educação

Diferentes propostas pedagógicas para o ensino de leitura e de escrita foram introduzidas ao longo das décadas. Em cada época, surgem novas propostas, cada uma delas oferecendo uma versão do que seria a solução perfeita para o problema do baixo desempenho das escolas brasileiras. Quando uma proposta surge, geralmente defende um método de ensino revolucionário, baseado nas mais recentes descobertas científicas e criticam as propostas anteriores, que são colocadas como frágeis em relação aos novos métodos que são inovadores e cheios de vantagens.

Apesar de buscas incansáveis pela qualidade da educação e pela democratização do acesso à educação básica ainda há uma taxa elevada de pessoas com mais de 15 anos que ainda não sabem ler e nem escrever. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil tem 11 milhões de pessoas que não são capazes de ler e escrever um simples bilhete. A escritora Maria do Rosário Mortatti observa que:

{...} esse problema foi e continua sendo objeto de diferentes explicações, concomitantes ou não, e suas correspondentes tentativas de soluções. Seja por meio de políticas públicas em âmbito federal, estadual ou municipal ou de iniciativas não localizadas e mesmo não governamentais, essas tentativas de solução vêm focalizando ora os métodos de ensino da leitura e escrita, ora a formação do professor, ora os processos cognitivos do aluno, ora a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, ora, ainda, alternativas não escolares. (MORTATTI, 2004, p. 28).

Ainda segundo Mortatti:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004, p. 15).

Ainda conforme a mesma autora “é, portanto, dever de o Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e político e de construção da democracia.” (MORTATTI, 2004, p.15). Foram mais de dois séculos para a educação tornar-se dever do estado e direito de todos os cidadãos brasileiros. Por isso, é importante entender esse processo histórico de democratização do acesso, assim como a busca pela melhoria dos índices de alfabetização que também giram em torno da busca pelo método ideal de alfabetização.

1.2 O direito a educação no Brasil

No Brasil, certamente em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto. (MORTATTI, 2004, p.33). No segundo semestre do ano de 2019, realizei o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da cidade, outra do campo e uma na aldeia. O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. E com essa experiência docente puder notar o quanto nossa educação

está atrasada para um país subdesenvolvido. Crianças que frequentam a escola da zona urbana, meio rural e indígenas compartilham da mesma dificuldade que é chegar ao 5º ano do ensino fundamental sabendo ler/interpretar e escrever sem copiar do quadro. Antes da turma realizar o projeto de estágio, debatemos sobre o principal problema que a educação atual perpassa e com bastantes leituras e discussões, chegamos à conclusão que a leitura e produção de texto são as principais ou até mesmo as maiores dificuldades das crianças e adultos já alfabetizados no Brasil. Ao escrever um memorial sobre minha vida escolar, pude notar que eu também faço parte das estáticas de crianças que não tiveram o apoio a leitura e escrita tanto pela escola quanto pela minha família.

{...} A alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais e esse algo mais é o que se vem designado de “letramento”. (MORTATTI, 2004, p. 34).

Mas, retomando a história da alfabetização, logo após ao descobrimento do Brasil e sua colonização pelos portugueses por volta do ano de 1549, chegaram os padres jesuítas com a missão de catequizar e converter os índios para o cristianismo, ensinando a bíblia e os dogmas da igreja. Para os jesuítas, os índios eram considerados como gentis e “papel branco” ou “tábua rasa” (MORTATTI, 2004, p. 49). A alfabetização era um meio de civilizar os índios e formar mão de obra da colônia. No entanto, os estudos “escolarizado” com o objetivo de tornar o indivíduo letrado eram direcionadas a nobreza e a burguesia mercantil. O ensino da leitura e da escrita era privilégio de poucos durante o período colonial, dessa forma o número de pessoas analfabetas era grande.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos da colônia pelo Marques Pombal, na qual ele era influenciado por ideias iluministas. Desse modo, iniciou-se a alfabetização na fase pombalina, cujo o objetivo era formar o indivíduo para o Estado (português) e não mais para a igreja. O que substituiu a princípio o método estabelecido pelos jesuítas foram as chamadas Aulas Régias, que nada mais eram do que aulas avulsas que deveriam suprir as disciplinas de retórica, grego, latim e filosofia, antes oferecidas nos colégios jesuíticos e que agora preparavam a reduzida camada da população que pretendia dar continuidade aos estudos na Europa.

Somente com a constituição imperial de 1824 a instrução ensino primário passou a ser gratuito e foi regulamentada pela lei de 1827. Com essa lei se estabeleceria a criação de escolas de primeiras letras destinada a população livre de ambos os sexos. Foi difícil, porém,

concretizar a extensão da instrução elementar a toda população, devido, sobretudo, à falta de escolas, de professores e de organização administrativa adequada (MORTATTI, 2004, p. 52). A educação do período imperial continuou elitista e propedêutico, isto é, preparar os filhos da nobreza para o ensino superior em Lisboa. Com a lei de Saraiva de 1882 no final do período imperial, ficou proibido o voto de analfabetos (no masculino, pois nessa época só homem e sendo branco tinha direito ao voto) e isso tornou-se um problema de ordem eminente na política, devido aos grandes números de pessoas que não sabiam ler e escrever. O analfabetismo foi-se constituindo, especialmente ao longo do século XX, como um problema não apenas político, mas também social, cultural e econômico, acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz. (MORTATTI, 2004, p. 17).

Diante de mais de três séculos de colonização de Portugal, a educação já sentia marcas profundas com o descaso para o ensino da classe popular. Meio século após a independência mais de 85% da população era analfabeto, entre esses incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Importante destacar que a palavra “analfabeto” surgiu no século XVIII no Brasil. Segundo Mortatti (2004, p. 53) “Foi somente no final do período imperial que novos fatos e ideias conferiram visibilidade à condição de analfabeto e ao correspondente fenômeno designado “analfabetismo”

Em 1889 o Brasil tornou-se república e nesse novo período intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos por meio da educação e instrução primária com o desígnio de reverter o atraso da educação imperial. O período republicano é dividido em duas fases, sendo a primeira chamada de “Republica velha ou Café com leite” que permeou durante os anos 1889-1930. Essa primeira fase é marcada pelas primeiras tentativas de se pensar a Educação.

Foi um período de grandes reformas educacionais, realizadas por “educadores profissionais” como: Epiácio Pessoa que importou se em dotar os alunos de cultura intelectual para o nível superior, (1901); a de Rivadávia Correa que defendia o ensino de caráter prático, preparatório para a vida; (1911), e as de Carlos Maximiliano (1915) e Luis Alves/Rocha Vaz (1925). A pesar das reformas, o ensino para além de ler e escrever eram para poucos, as camadas populares recebiam instrução básica apenas para o trabalho nas fábricas e nos campos.

Em 1930 chega ao fim a República Velha, começando um novo período no contexto político no Brasil. A teoria educacional sofre influência do modelo europeu e norte americano, no qual, a teoria e a prática passaram a serem voltadas para as novas necessidades

da indústria. Esse movimento educacional foi chamado de “Escola nova” e propôs mudanças no sistema de ensino que colocou o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, questionou os métodos de ensino tradicionais, pois não garantiam a preparação dos alunos para serem cidadãos bem adaptados ao convívio social. A educação pública, gratuita e laica era uma das missões dos educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, bem como a defesa de recursos vinculados obrigatoriamente para a educação.

Em 1936 com o governo de Getúlio Vargas, foi criado o IBGE e só a partir desse momento que conseguimos visualizar de forma concisa o número de alfabetizados e analfabetos no Brasil. Em 1950 o termo alfabetizado passou a ser designado para pessoas que sabiam ler e escrever um simples bilhete no seu idioma e aos que apenas sabiam assinar seu nome era considerado analfabeto. No final do governo JK, em 1960, registrava-se uma percentagem de 39,35% de analfabetos. Enquanto os países industrializados já haviam alcançado a universalização da educação e vencido a barreira do analfabetismo, o Brasil ainda atingia uma taxa de aproximadamente 40% de analfabetos entre a população adulta.

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que a constituição de 1967, dentre outras disposições, estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos. Em 1964 foi criado o PNA - Plano Nacional de Alfabetização, sob a orientação de Paulo Reglus Neves Freire, o Paulo Freire que visava a alfabetização de 5 milhões de brasileiros, até 1965, no que foi chamado posteriormente, pelos seus interlocutores, de método Paulo Freire. Contudo, em 1971 a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos estava em 67%.

No final da década de 1970 e início dos anos 80, a alfabetização com intuito de reprodução e alienação da classe dominadora, não bastava mais, para educadores críticos, como Paulo freire. Nesse período os educadores buscavam superar a educação tradicional e passou a ser falar em uma educação crítica, que transformaria a desigualdades sociais e políticas vividos no momento. Mortatti destaca que:

A luta pela democratização das oportunidades sociais, no entanto, não podia prescindir da escola, desde que esta fosse entendida não como um espaço de reprodução, mas de resistência à alienação imposta. Essa função da escola deveria ser efetivada, então, mediante um processo de ensino que visasse a fornecer às classes sociais dominados instrumentos políticos e culturais que contribuíssem para sua emancipação e para sua superação da ordem social injusta. (MORTATTI, 2004, p. 71).

E dessa maneira, os altos índices de repetência, evasão escolar e o fracasso na alfabetização passaram a ser entendidos como resultados produzidos pela escola reprodutora. Nesse momento, também, os profissionais da educação, entendiam que o fracasso não era responsabilidade do aluno e sim da própria escola, que não conseguia oferecer condições de permanência e ensino de qualidade.

No ano de 1988 foi promulgada a nossa atual constituição e nela o artigo 205 garante o direito a todos os cidadãos a educação. Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A constituição de 1988 manteve a obrigatoriedade em todo ensino público, a obrigatoriedade do ensino fundamental, "[...] inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria", além de estabelecer a obrigatoriedade progressiva para o ensino médio. Essa Constituição estendeu, ainda, o voto facultativo aos analfabetos e dispôs sobre medidas e esforços, por parte do poder público e com a mobilização da sociedade, para, nos dez primeiros anos desde sua promulgação, eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. (MORTATTI, 2004, p. 73).

Em 1996 com a Lei nº 9394 foi restabelecido a LDB com intuito de substituir sua versão anterior, de 1971, e ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. As discussões sobre uma nova lei que orientasse a Educação brasileira tiveram início ainda em 1988, durante o processo de aprovação da Constituição – que deu aos municípios a atribuição de oferecer o ensino básico à população. Falando em números, no início dos anos 90, 39% dos brasileiros acima de dez anos tinham frequentado a escola durante, menos, de três anos. Hoje, cerca de 19% da população encontra-se nessa situação. Ainda não está perfeito, mas houveram inúmeros avanços desde o sancionamento da LDB. Apesar dos avanços trazidos pela LDB, sabemos que ainda são necessárias muitas mudanças para que tenhamos a qualidade de ensino que tanto sonhamos para o País. Afinal, nem tudo o que está descrito na Lei foi aplicado na prática. É preciso ainda, ampliação na formação e valorização dos professores, olhar intersetorial, principalmente no que diz respeito às crianças em situação de vulnerabilidade e risco social e maior colaboração entre União, Estados e Municípios.

Também foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais com objetivo de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Ao longo da década de 2000 foram criados vários outros programas educacionais para diminuir o número de analfabetos, dentre eles: Fundeb (Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Brasil Alfabetizado, programas de merenda e transporte escolar recebem repasse federal para auxiliar no acesso e permanência dos educandos nas escolas, combatendo a evasão escolar e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e o novo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. E dezembro de 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conhecer esse processo histórico é importante para entender que a alfabetização tem sido um espaço de lutas e contradições. Percebe-se que da colonização até a década de 80 a educação era exclusiva para a elite brasileira. Somente, após a constituição de 1988 e com muita luta dos profissionais da educação, que o governo abriu as portas da alfabetização para a classe desfavorecida e programas com incentivos foram criados para tentar superar a desigualdade. O Brasil ainda tem muitos problemas educacionais e ocupa a 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países. Percebe-se que ainda está longe de alcançar a excelência na alfabetização, assim como o direito dos usos sociais dessa alfabetização.

1.3 História dos métodos de Alfabetização

A busca pela qualidade da educação e, sobretudo, da alfabetização gira em torno da discussão do método ideal que deveria garantir a apropriação da leitura e da escrita de forma mais eficaz. Ressalta-se também a importância de se entender quais concepções de linguagem sustentavam as discussões em cada momento histórico e como isso interfere na prática docente. A história dos métodos é dividida em quatro momentos que se caracterizam pela disputa em torno do método ideal e pelas críticas que as novas propostas apresentavam aos métodos anteriores.

O primeiro momento foi nomeado por Mortatti por “A metodização do ensino da leitura”. Ele teve início em 1876 com a publicação da “Cartilha Maternal ou Arte da leitura” em Portugal. Essa cartilha foi escrita pelo poeta português Joao de Deus. Até então, para o ensino da leitura no século XIX, contávamos com poucos materiais didáticos, e os que tinham

era produzido na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. (MORTATTI, 2004, p. 25). Nessa época para o ensino da leitura, era utilizado os métodos da marcha sintética, isto é, da parte para o todo. Na escrita os alunos restringiam-se à caligrafia e ortografia com formação de frases a partir do ditado.

Somente em 1880, que o método “João de Deus” contido nessa cartilha foi divulgado no Brasil, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito do Santo, por Antônio da Silva Jardim. O método da cartilha era o da palavração, na qual consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisa-la a partir dos valores fônicos das letras. O primeiro momento finaliza por volta de 1890 e conforme Mortatti ela deixa uma nova tradição.

O ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2004, p. 23).

O segundo momento foi designado como “A institucionalização do método analítico”. Por volta de 1890, começou a implementação da reforma da instrução pública em São Paulo, na qual pretendia-se servir de modelo para os demais Estados. Assim, criaram a Escola-modelo Anexa, e em 1896 foi criado o Jardim de infância nessa instituição de ensino. Essa escola modelo formava professores e os influenciava a defender o novo método e revolucionário, o método analítico. O método analítico foi disseminado para todos os estados brasileiros por meio de “missões de professores” paulistas. Essa nova maneira do ensino da leitura, tornou-se obrigatória nas escolas públicas paulistas, apesar, de a maioria dos professores da época reclamarem da lentidão dos resultados desse método, contudo ele foi obrigatório até a “reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920).

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção- de caráter biopsicofisiológico- da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. (MORTATTI, 2004, p. 23).

O ensino da leitura de acordo com o método analítico, era iniciado do “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Assim, Mortatti destaca, que diferentes se foram tornando os modos de processar o método, dependendo do que seus defensores consideraram o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” (conjunto de frases

relacionadas entre si por meio de nexos lógicos). Dessa maneira, as cartilhas que foram fabricadas no início do século XX eram baseadas nos métodos analíticos. O método analítico se estende até 1920. Importante ressaltar que, apesar de muito utilizado nessa época, o método analítico também, era bastante criticado pelos defensores da silabação, ou seja, o método tradicional sintético. Mortatti ressalva que o termo alfabetização começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita, no final da década de 1910.

As disputas ocorridas nesse segundo momento fundam uma outra nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, 2004, p. 20).

Com a “reforma Sampaio Dória” e a proposta da “autonomia didática” os professores começaram a resistir ao método analítico. E em meados de 1920 começaram a buscar novas soluções para o problema do ensino e aprendizagens iniciais da leitura e da escrita.

A partir desse período começou o terceiro momento, nomeado por “alfabetização sob medida”. Entretanto, os propagadores do método analítico continuavam a utilizá-los e divulgar sua eficácia. Com o passar do tempo foi-se conciliando os dois métodos analítico e o sintético, na qual tornaram-se método misto ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes. Os métodos foram transfigurados como importante meio de alfabetização e essa proliferação da importância dos métodos, se deu devido as novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro teste ABC para a verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), criado por M. B Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1º série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. (MORTATTI, 2004, p. 24).

Assim, a partir dessa época as cartilhas passaram a se basear em métodos mistos e ecléticos e foi difundido também a ideia e a prática do “período preparatório”, isto é, exercícios de disseminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. Conforme Mortatti:

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças de classes homogêneas. (MORTATTI, 2004, p. 24).

O terceiro momento termina por volta do final da década de 1970 e funda-se uma nova outra tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina. (MORTATTI, 2004, p. 25).

O quarto e último momento da história dos métodos da alfabetização segundo a pesquisadora Mortatti é denominado “Desmetodização da alfabetização”. Esse momento começou no início da década de 1980, nesse período o Brasil perpassava por mudanças políticas e sociais que contribuíram para a melhora na educação, a fim de se enfrentar o fracasso na alfabetização de crianças. O marco desse momento é a chegada ao pensamento construtivista no Brasil, principalmente por causa da escritora argentina Emília Ferrero. O Construtivismo não é um método de alfabetização, ele é “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. (MORTATTI, 2004, p. 26).

O construtivismo é uma concepção pedagógica que considera o aluno como construtor do próprio conhecimento. Dessa forma, o foco não é mais o método e sim a aprendizagem do aluno. Inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais. As cartilhas começaram a ser deixada de lado e os educadores passaram a utilizar jornais, revistas e outros textos que os alunos encontram normalmente no seu dia-a-dia. Ainda se observa, nos dias atuais, professores que usam cartilhas ou atividades bem parecidas com as encontradas naquela época.

O pensamento construtivista tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional e podemos averiguar, isso, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Mortatti ressalva que:

Nesse 4º momento- ainda em curso-, funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2004, p. 26).

Surge também, em meados da década de 1980, estudos do Interacionismo linguístico e da psicologia soviética com Lev Vygotsky com as propostas dos pesquisadores brasileiros como João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka a partir dos estudos da psicologia de Vygotsky

Com a delimitação desses quatro momentos histórico da alfabetização e perceptível notar que existe sempre uma tensão entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. Para a escritora todos esses momentos movimentam em torno de um mesmo eixo – a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos.

Para refletir sobre posturas metodológicas para alfabetizar hoje, destacam-se três pontos de vista que têm caracterizado posições teórico-práticas de alfabetização no Brasil: uma, fundamentada nos estudos da psicogênese da língua escrita ou construtivismo, com base em pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, enfatiza o desenvolvimento da relação entre sujeitos que aprendem e o objeto a ser aprendido, a escrita. A segunda tem foco no sistema alfabético de escrita e na chamada consciência fonológica, com ênfase nas relações entre fonemas e grafemas e na maturidade cognitiva dos sujeitos de perceberem tais relações. Uma terceira, indica o texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em visão mais contextualizada do sentido da escrita e que, mais recentemente, vem sendo definida como perspectiva discursiva, dialogando com o estudo de Smolka de 1987, publicado em 1988. Ao lado dos caminhos teórico-metodológicos subjacentes às três posições, se encontra a noção de letramento, que se aproxima de modo diferente de cada uma delas. Além disso, tal noção tem gerado debates acalorados que não se pretende aprofundar neste trabalho.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas, em geral, são híbridas, e buscam incluir aspectos que se mostrem necessários e importantes para a aprendizagem das crianças. Dessa forma, buscou-se, no próximo capítulo, entender melhor os teóricos que têm embasado as práticas de alfabetização e as concepções de linguagem que as sustentam.

2 LINGUAGEM: FERREIRO, VYGOTSKY E BAKTIN

Os estudos de Mortatti mostram que desde a década de 80, a busca pelo melhor método educacional não é 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 buscado o entendimento acerca das concepções de linguagem. Para esse estudo buscou-se os estudos de Ferreiro, Vygotsky e Bakhtin.

2.1 Emilia Ferreiro: escrita como representação da linguagem

Na década de 1980, começa a circular entre os professores alfabetizadores o estudo desenvolvido por Emília Ferreiro cuja investigação centra-se na natureza interna da escrita, considerada como construção própria da criança, a partir do estudo acerca da psicogênese da língua escrita. O estudo da autora apresenta a escrita como representação da linguagem, e não como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, tal como nas cartilhas, e, ao defender a psicogênese da linguagem, muda o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, prevalecendo as concepções que as crianças teriam sobre a escrita. Segundo a autora, a criança, sujeito ativo, vai por si mesma elaborando, construindo e confrontando suas hipóteses e, nesse processo, o papel do adulto é apenas de possibilitar o desenvolvimento da escrita, criando conflitos cognitivos.

Emília Ferreiro (2011) faz uma dura crítica à concepção de escrita como código e ao papel do professor diante dessa concepção. Seus escritos trouxeram contribuições para se questionar o uso das cartilhas e as atividades de cópia e de repetição propostas nesses materiais. Segundo Ferreiro

“a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. No código de transcrição da fala os elementos já estão predeterminados e na representação da linguagem, a representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma adequada de uso coletivo. Uma vez construído o sistema de representação, o sistema não pode ser apreendido como um sistema de codificação. A criança deve compreender o processo de construção e as regras de produção dos sistemas de representação (da linguagem e numérico). (FERREIRO, 2011, p. 16).

Assim, ao concebemos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Nesta percepção escrever é um ato mecânico de transcrição. Ferreiro aponta que a alfabetização centrada nessa concepção, a

linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons. (FERREIRO, 2011, p. 18). Nessa concepção a escrita é vista como possibilidade de converter unidades sonoras em unidades gráficas, som e forma como objeto de conhecimento, a ênfase no sonoro destrói o significado da palavra - dissocia o significante do significado e escrita passa a ser entendida como uma técnica que precisa ser apreendida. Essa percepção valoriza os aspectos gráficos da escrita – qualidade dos traços, distribuição espacial das formas, etc e as atividades de cópia e de repetição proporcionam o treino da percepção sonora, visual e da capacidade motora. Deste modo, Ferreiro ressalta que ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico.

O pressuposto que existe por trás destas práticas é quase que transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual. (FERREIRO, 2011, p. 18).

Ferreiro prossegue dizendo que se se concebe a aprendizagem da língua como a compressão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Assim ela salienta que:

Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a “classes” diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais etc. (FERREIRO, 2011, p. 19).

Entretanto, na representação há uma seleção dos elementos que serão representados e que serão excluídos do elemento original. Assim, nessa concepção a escrita é vista como compreensão do modo de construção de um sistema de representação, a apropriação da escrita torna-se objeto de conhecimento, significante e significado são indissociáveis e a escrita é entendida como um processo de construção. A escrita como um processo de representação valoriza os aspectos construtivos - o que criança quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação entre as representações e as produções espontâneas revelam explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita.

Ela ressalta que se a escrita não pode ser concebida como um código de transcrição, pois dessa forma sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica. Se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação

de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. Percebe-se que essa concepção estabelece estreita relação com a linguagem como expressão do pensamento, posto que o sujeito age sobre a linguagem e o que prevalece é a sua representação mental.

No embate entre as concepções de alfabetização, observa-se que o construtivismo, considera a criança como sujeito ativo, no entanto, Savian e Ometto (2010) destacam que os procedimentos estão pautados na concepção dos adultos, e não na lógica infantil sobre a escrita e a construção do conhecimento se dá a partir de construções internas, assim, o processo de conhecimento é regido pelo aluno, o sujeito é o construtor do seu saber.

As autoras ainda ressaltam que desse ponto de vista, apesar da prática pedagógica implicar o conhecimento da função social da escrita e das relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos, o processo de construção do conhecimento é individual, a interação que ocorre é do sujeito com o objeto de conhecimento, e a escrita não depende da interação social e das situações de ensino.

2.2 Linguagem para Vygotsky

Vygotsky criou o conceito de mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. É através da mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Para o autor, por meio da linguagem é possível estabelecer relações com o mundo, lidar com objetos que estão ausentes, possibilitando a “abstração” e a “generalização”.

A mediação possui dois elementos básicos, sendo eles: o instrumento e o signo. O primeiro mencionado tem a função de regular as ações sobre os objetos e o segundo que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Assim:

O signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos. Servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água. (REGO, 1995, p. 50).

O surgimento desses elementos mediadores proporcionou um salto evolutivo a espécie humana e partindo dos princípios de Marx, na qual para o intelectual o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são

resultados do surgimento do trabalho, Vygotsky procurou analisar a função mediadora presentes nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana.

O instrumento é provocador de mudanças externas pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos). Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e criar novos. (REGO, 1995, p. 51-52).

Ainda segundo Rego (1995, p. 52) “Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, "que ele chama de “instrumentos psicológicos”, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas. ” Assim, o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Para ele, com o auxílio dos signos o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória, acúmulo de informações e outras. Além de estudar e compreender os elementos básicos da mediação, Vygotsky, também analisou e escreveu sobre a linguagem. Deste modo, ele define linguagem:

Como um sistema simbólico fundamentalmente de todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver) qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo). (REGO, 1995, p. 53).

Em vista disso, o surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira é que a linguagem nos permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes, a segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem nos possibilita, em outros termos, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade e por último a linguagem nos garante a função da comunicação. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. (REGO, 1995, p. 54).

Vygotsky, atribui uma grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento humano. Vygotsky conta a história verídica de duas crianças, que foram encontradas na Índia, vivendo em uma manada de lobos, passaram a ser conhecidas como as “meninas lobos”. Em resumo, essa história nos confirma a teoria de Vygotsky sobre o papel da interação social em nosso desenvolvimento, pois, mesmo as crianças sendo humanas, com a convivência e interação com os lobos, elas passaram a agir como tal. Kamala e Amala não falavam, andavam de quatro (como os lobos), eram desconfiadas e uivavam durante a noite. Deste modo, os contatos sociais e a interação constituem condições indispensáveis à associação humana. Para ele, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. (REGO, 1995, p. 65).

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados a realidade. (REGO, 1995, p. 60-61).

E para dispomos da interação social é necessário, sobretudo, a interação entre a aprendizagem e desenvolvimento, na qual Vygotsky nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é basicamente, a distância existente entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela consegue realizar de forma assistida ou com o auxílio do professor, pais ou outra criança em um nível de desenvolvimento mais avançado.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses conceitos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. (REGO, 1995, p. 74).

Ainda, de acordo com Rego (1995) é por isso que Vygotsky afirma que, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como aquelas conquistas que já estão consolidadas na criança e o nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). (REGO, 1995, p. 73).

A aprendizagem é a principal responsável por criar a ZDP, pois na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Dessa forma, o aprendizado de modo geral e em particular o aprendizado escolar é essencial para alcançamos o ápice do nosso desenvolvimento como seres humanos.

Vygotsky (1991), em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento, propõe uma perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e a dimensão social são considerados na elaboração da consciência (funções psicológicas superiores). Para ele, a construção da consciência ocorre por meio das relações sociais nas quais ocorre a mediação por artefatos culturais, ou seja, 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.

De acordo com a teoria Vygotskyana, 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. Nesse sentido, as palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas e ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano. Smolka explica que, na teoria Vygotskyana, 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).

2.3 Linguagem como discurso

Em direção similar à de Vygotsky, os estudos do círculo de Bakhtin 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.

Tratar da concepção de linguagem em Bakhtin requer que se considere que, embora o paradigma bakhtiniano se contraponha a tendências redutoras da sistematização da língua, não desconsidera a importância de um sistema diferenciado de signos para compreender a complexidade enunciativa de situações particulares. É, sobretudo, uma leitura diferente de um sistema em que os signos existem ampliamente como signos ideológicos e dialógicos a partir de uma inscrição subjetiva. Em outras palavras, há um sistema ampliado, cujos signos existem somente em interação verbal, como enunciados, em gêneros discursivos, que

possibilitam a compreensão de diferentes organizações enunciativo-discursivas, assim, como a compreensão das características repetíveis, formais da linguagem, que se convertem em diferentes sentidos. (FIORIM, 2019, p. 28).

Podemos entender, nesse caminho, que os estudos do círculo de Bakhtin é o precursor 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. (FIORIM, 2019, p.29)

2.4 Concepções de linguagem e suas implicações para o ensino da língua escrita

João Geraldi, em “O texto na sala de Aula” aponta as diferentes concepções de linguagem. Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas: A linguagem é a expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é uma forma de inter-ação.

A linguagem é a expressão do pensamento teve um grande destaque por volta da década de 1950 e 60 no Brasil. Nesta concepção a gramática é vista como prescritiva, isto é, “dar regras exatas, instruções ou instruções sobre como você deve fazer algo”. Assim, todas as regras da gramática para esta concepção devem ser seguidas para fazermos o uso da língua e a função da língua é exteriorizar o nosso pensamento, desta forma a um predomínio do eu “o que eu penso eu exteriorizo pela língua”. O texto nesta concepção é dado como um produto pronto e acabado e o seu sentido é único, logo a leitura é vista como um processo de decodificação de códigos, ou seja, quando fazemos a leitura estamos apenas codificando o que está escrito, mas não estamos abertos a possibilidade de novas interpretações. A unidade básica de análise é a palavra, uma vez que foca muito nos morfemas, fonemas e a relação de uma com a outra. Há um predomínio da escrita sobre a oralidade a forma com a qual escrevemos deve ser seguida oralmente. As variedades linguísticas são excluídas, uma vez que, são consideradas um erro, devemos falar e usar a norma culta padrão em qualquer contexto. Conforme Geraldi (2011, p. 34): esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes- de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação ganhou ênfase por volta de 1960 e 70. Teve forte influência da teoria da comunicação de Jakobson e também das correntes

estruturalistas sejam elas formalistas ou funcionalistas. Nesta concepção a gramática é descritiva, isto é, elas descrevem as regras que os falantes de determinadas comunidades utilizam e a função da língua é transmitir informação, dessa maneira a linguagem é dada como competência. O sujeito diz a sua mensagem em que o receptor, aquele que recebe, espera-se que codifique exatamente da maneira que foi internacionalizada. 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 baseia-se em seguir modelos preexistentes, baseadas nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. A unidade básica de análise é a frase.

Esta concepção está ligada à teoria de comunicação e vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, está é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2011, p. 34).

E por fim, falaremos sobre a linguagem como uma forma de interação. Nesta concepção os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin são extremamente relevantes e também das novas correntes linguísticas que surgiram, como; a linguística textual, análise do discurso, pragmática e semântica. A gramática internalizada e que os falantes dominam a utilizar em determinados contextos e sabem usar essas regras, isto é, a gramática nessa concepção é contextualizada. A função da língua é realizar ações e agir sobre o outro. Desse jeito, o domínio da língua é a interação social. O sujeito passa a ser visto como psicossocial ele é constituído na e pela linguagem e vai produzir significados e se situar como sujeito. O texto é principal meio de interação dos sujeitos e os sentidos mudam de acordo com o contexto. Sentido na linguagem é uma forma de interação passa ser polissêmico, pois o sentido será estabelecido de acordo com a relação de todo o contexto. A leitura passa ser a compreensão da relação entre o texto nos diversos contextos, pois um influencia o outro. A produção textual deixa de ser vista como um modelo a ser seguido e passa a ser levado em consideração qual a necessidade, qual a finalidade e entra as teorias dos gêneros textuais e gêneros discursivos em que cada um tem a sua função para a interação verbal. A unidade básica de análise passa a ser o texto. A escrita e a oralidade passam a ter equivalência, visto que, cada um tem seus aspectos e são importantes. Devemos adequá-la conforme o contexto e que está sendo usado e finalmente as variedades linguísticas passam a ser consideradas.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 2011, p. 34).

Marcuschi é um escritor que fundamenta a produção textual na teoria sociointerativa de Vygotsky. Segundo o intelectual “ a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento do enunciativo”. Deste modo, diferente das concepções de Geraldi, mencionado acima, Marcuschi aponta as seguintes concepções para o trabalho com língua na produção textual:

- a) Como forma ou estrutura: um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista)
- b) Como instrumento: transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação)
- c) Como atividade cognitiva: ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo)
- d) Como atividade sociointerativa situada: a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos. (MARCUSCHI, 2008, p. 59).

Assim, a língua como forma ou estrutura é vista nessa concepção sociointerativa como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. E no geral, os estudos nesta linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam no uso da língua.

A língua como instrumento não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Para o escritor essa concepção é umas das visões mais ingênuas.

A língua como atividade cognitiva, enfatizando a língua como atividade cognitiva, pode-se ocorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de um fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo. Pois o paradoxo que surge quando se toma a língua como um fenômeno apenas cognitivo é o de não se conseguir explicar seu caráter social já que a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não social.

Marcuschi (2008) defende a concepção da língua como atividade sociointerativa e define que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, são objetivações históricas do que é falado. Assim, pode-se dizer que a língua é um sistema de

práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa.

Nesta tendência o uso e função da língua, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. Outro ponto importante sobre essa perspectiva é que a noção de língua adotada admite que a língua é variada e variável, pois a população não é homogênea e fala de forma diferenciada com variedades dialetais regionalmente caracterizadas ou variedades sociais socioculturalmente marcada.

Com relação ao ensino, essa posição conduzirá ao desenvolvimento de competência discursivas funcionalmente adequadas. E, nesse caso, a competência de linguística, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

3 GÊNEROS DISCURSIVOS E ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

3.1 Os gêneros discursivos

Esse entendimento sobre Vygotsky, Bakhtin e sobre os gêneros discursivos 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 ultrapassam as tradicionais práticas de codificação e decodificação dos signos linguísticos.

Para entender Bakhtin e seus estudos em torno da linguagem como discurso, os estudos de José Fiorin apontam caminhos elucidativos que nos fornecem pistas importantes. Fiorin (2019) esclarece que Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Dessa forma, o ponto de partida é o vínculo entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação, com isso, reforça-se que não se produz enunciados fora da esfera de ação.

Fiorin (2019) aponta que Mikhail Bakhtin defendia que “ser é comunica-se dialogicamente”. Esse filósofo russo se dedicou a estudar a linguagem humana, trabalhando com definições de conceitos, noções e categorias de análise linguística com base nos discursos cotidianos. Bakhtin traz a noção de língua como um constante processo de interação, mediada pelo diálogo. Assim, para ele a língua só existe pelo uso que fazemos dela em situações formais e informais de comunicação. Bakhtin inova a noção de gêneros ao propor que eles devem ser classificados conforme o seu uso interacional, isto é, de acordo com o uso da linguagem. Com base nisso, Bakhtin divide os gêneros em dois tipos distintos: o gênero primário e o gênero secundário. O primário é espontâneo e usamos na linguagem cotidiana, ele já aparece nas primeiras relações sociais que temos com indivíduos falantes e pode ser representando, por bilhete, receitas culinárias, um diálogo, ou seja, o gênero primário ele é mais informal. Já o secundário requer uma elaboração previa e é possível notar isso em romances, artigos científicos, na qual necessitamos de uma organização e conhecimento prévio para que se possa construir o gênero secundário. (FIORIN, 2019, p. 69).

Portanto, podemos entender os gêneros discursivos como um fenômeno social de grande diversidade. Os gêneros textuais são incontáveis, visto que, desde seus primeiros estudos até o presente momento, surgiram e deixaram de existir vários gêneros. Sendo os gêneros fenômenos sócio históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista

fechada de todos os gêneros (MARCUSCHI, 2003, p. 2). Os gêneros sofrem modificações de acordo e em consequência do momento histórico no qual estão inseridos, assim podemos compreender que cada situação social dá origem a um gênero com suas próprias peculiaridades. Para Marcuschi se compreendermos que existem infinitas possibilidades de situações comunicativas, entenderemos que existem também inúmeras possibilidades de gêneros, logo seu número será ilimitado, como afirma Bakhtin. Com a inserção das tecnologias, em especial, as de comunicações passamos a deixar de lado velhos hábitos de comunicamos e passamos a nos adequarmos com os novos suportes tecnológicos oferecidos.

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2003, p. 02).

Importante nos atentarmos, também, na diferença entre texto e discurso. Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. (MARCUSCHI, 2003, p. 5).

O escritor João Geraldi em sua obra “O texto em sala de aula” nos proporciona subsídios para trabalharmos os gêneros em sala de aula. Assim, a prática de leitura envolve dois tipos de textos e dois tipos de profundidade, os textos curtos (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editorias e etc) e os textos longos (romance e novelas).

Geraldi (2011) aponta que poderemos trabalhar os textos de narrativas longas em um período de aula maior e seleciona as obras literárias ultrapassando a quantidade de alunos. O professor irá percebendo a interação do aluno com o livro fazendo bate-papos semanais, pois os alunos se sentirão motivados vendo os outros contando sobre suas leituras. Os comentários feitos informalmente pelas crianças entre si também são provocadores (muito mais do que uma longa exposição do professor em sala de aula, sobre a importância da leitura...). (GERALDI, 2011, p. 52 a 54).

Quanto a leitura de textos curtos, Geraldi, aponta que essa atividade pode ser desenvolvida em grande grupo, por alunos e professores. Esta leitura será feita em maior nível e profundidade e corresponderá ao que, comumente tem sido chamado de interpretação de

textos. (GERALDI, 1984, p. 57). O autor, ao falar da importância das práticas de produções textuais, considera interessante a publicação de histórias produzidas pelos próprios alunos.

Rojo e Barbosa também apresentam formas de trabalharmos os gêneros em sala de aula a partir de um tema escolhido pelo professor ou pelos alunos. A classe poderá discorrer sobre o assunto perpassando por vários gêneros. Um exemplo de atividade apresentado pelas autoras é a partir do tema do racismo. Ao buscar pesquisar sobre a temática, os alunos têm acesso a leitura de gêneros discursivos variados. A atividade inicia com um debate trazido pela professora a partir da leitura de um “post” no facebook de uma pessoa fazendo um comentário racista. Segundo Rojo e Barbosa:

A partir de atividades como essas, o (a) professor (a) poderá abordar os conceitos desta primeira parte do capítulo (gêneros primários/ secundários, sistema de atividades/gêneros) não por si mesmos, como a escola gosta de fazer, mas pelos efeitos de sentido que têm na leitura e produção de textos/enunciados reais presentes na vida diária de todos nós. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 25).

A alfabetização com o uso dos gêneros discursivos contribui para a formação de leitores e escritores com senso crítico, é de fundamental importância que a criança esteja em contato com os mais diversos gêneros juntamente com uma prática estimuladora da professora para seus alunos. O trabalho com o gênero deve ser o de, além de apresentar variadas estratégias de leitura e também de produção textual, auxiliar nos estudos do vocabulário e principalmente da gramática, tratando-se aqui, não precisamente de uma substituição, mas sim de uma reformulação que obtenha resultados satisfatórios.

3.2 Alfabetização e discurso

João Geraldi trouxe uma grande contribuição no final da década de 1980, ao incorporar os estudos do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky ao ensino da leitura e escrita. Da mesma forma, Ana Smolka, em sua tese de Doutorado, produz uma reviravolta na forma de olhar a alfabetização e as relações em sala de aula. A autora faz uma comparação entre a “tarefa de ensinar” e as “relações de ensino” e cobra um posicionamento crítico do professor em relação ao seu próprio papel e sua função, no contexto e funcionamento sociais. Ressalta ainda que as práticas reduzidas a uma simples técnica de ensino da linguagem escrita revelam o “simulacro em que se vive na escola” onde a escrita, sem função explícita, perde o sentido e, dessa forma, o discurso do professor predomina e se impõe. Ana Smolka ressalta a necessidade de uma prática pedagógica que se supõe que a criança é capaz de aprender a ler e

a escrever, e se trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança. (SMOLKA, 2017).

Se tomarmos o texto e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? Vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura.” (SMOLKA, 2017, p. 117).

Também ao se basear nos estudos de Bakhtin/Volochinov e utilizando Ana Smolka como referência, Goulart (2019) apresenta a proposta de alfabetização em que se tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades de sala de aula, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos, e se possa chegar ao exame das formas da língua, orientado pelo processo de produção de sentidos.

Uma questão importante é “conhecer de que modo acontecem as interações discursivas em sala de aula. Que textos e imagens entram na sala de aula para que as crianças reflitam sobre suas próprias vidas, suas falas, suas escritas?” O horizonte do estudo é a definição de base para uma proposta de alfabetização que tome os sujeitos em suas realidades de vida como ponto de partida para os processos de ensino-aprendizagem da escrita“. (GOULART, 2019, p.14-15).

A autora ressalta que no processo educativo a discursividade da criança é desprezada pela escola, colocando-a como sujeito incapaz diante do trabalho com a língua, os educadores devem apreciar a língua oral dos alunos para que assim possam introduzir a escrita. Bakhtin; Volochinov cita que:

É a expressão verbal que organiza o universo de conhecimentos que possuímos, ou seja, é a atividade de falar e escrever, de produzir enunciados que obriga os sujeitos a tomarem decisões sobre como falar/escrever, fazendo escolhas, seleções, sob o tom da intencionalidade e dos destinatários daquelas palavras (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 112 apud GOULAR, 2019, p. 16).

Andrade (2011) que chama a atenção para cinco passos importantes na construção de uma perspectiva discursiva da língua: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refação do texto e a publicação. A autora menciona que o objetivo maior de considerar a voz do aluno é a construção de uma postura discursiva na escola: ter o que dizer, ter uma escuta na interlocução com seus pares e com o professor. Além de que ao se dar voz ao aluno, o trabalho escolar integra o seu conhecimento de mundo, como margem de onde se

deslancham aprendizagens de novas experiências de letramento. Em relação à escrita espontânea, espera-se que seja um espaço mais amplo de construção inicial de uma postura de escritor. Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares. (ANDRADE, 2011, p. 3).

A importância da ideia de negociação dos sentidos espera-se formar escreventes autores ao debater em sala variados tipos de textos, pela discussão da leitura do texto, pela interpretação de textos que não têm respostas fechadas. Abordam-se a polissemia e a ideologia dos textos, formando se sujeitos críticos, como sujeitos interpretativos. Aprende-se que os sentidos podem ser muitos, mas são sempre textuais (não necessariamente literais) (ANDRADE, 2011, p. 3).

Já na refacção é sustentado que rever e refazer o texto escrito constitui um momento individual, que pressupõe os anteriores: a discussão coletiva e a escuta de vozes alheias, que sugeriram possibilidades de reelaboração do texto escrito espontaneamente. E por fim na publicação enfatiza-se a importância da circulação do texto pronto que deveria constar como horizonte de possibilidades durante todas as etapas anteriores de sua preparação, transformando-se em objeto de leitura e sua mais ajustada inscrição em instâncias de socialização ou em eventos de letramento. (ANDRADE, 2011, p. 3)

O estudo a partir de uma perspectiva discursiva apontam caminhos de trabalho que consideram a realidade dos alunos e sua forma de ver e entender o mundo. No entanto, as práticas ainda insistem em padronizar o conhecimento dos alunos, e aqueles que não estiverem adequados a essa padronização podem ser configurados como incompetentes e diferentes. A questão dos métodos de alfabetização como padronização de respostas pode comprometer os processos discursivos dos educandos, pois na maioria deles não está colocada a função social da escrita de maneira real, significativa. Deste modo, o processo de alfabetização acaba ficando engessado, e a criança acaba não pensando sobre a língua e sua função social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de reconhecimento do direito a educação, isto é, desde o descobrimento do Brasil até o ano de 1988, ano que foi instaurado a constituição federal que garantiu o acesso à educação a todos os brasileiros sem distinção de raça, cor e classe, surgiram inúmeras soluções e propostas que seriam uma solução perfeita para diminuir o índice de analfabetismo no Brasil. As políticas públicas nunca conseguiram realmente diminuir os índices de analfabetos e garantir educação de qualidade a todos. Como vimos no decorrer desta pesquisa vários métodos de alfabetização foram apresentados como soluções para os problemas de alfabetização, contudo, nunca conseguiram alcançar a meta desejada.

A partir dessas leituras, percebeu-se a necessidade de estudos que buscam entender as concepções de linguagem que sustentam as práticas de alfabetização. Os estudos de Vygotsky, nos permite atribuir importância ao papel da interação social no desenvolvimento humano. Se, segundo o autor, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, espera-se, então que o processo de alfabetização deva ocorrer em atividades de interação entre os envolvidos no processo.

É nas práticas sociais que o sentido dos textos se constitui e a escola precisa estar atenta a essa dinâmica e para isso, precisa criar situações pedagógicas de produção de textos orais e escritos que demonstra um imenso respeito aos conhecimentos que as crianças trazem ao ingressarem na escola.

Vygotsky (1991), em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento, propõe que a aprendizagem ocorra 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. Dessa forma, a linguagem não é somente objeto de aprendizagem, conforme observamos em práticas que tratam o ensino da língua como a apreensão de um código que deve ser memorizado e treinado. Nesse sentido, a linguagem constitui um meio de contato social com outras pessoas e ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano. Smolka explica que, na teoria Vygotskyana, 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).

Os escritos e discussões sobre a alfabetização em perspectiva discursiva nos permite refletir sobre as práticas e as posturas dos professores. É fundamental que a alfabetização ocorra em “relações de ensino”, conforme destacou Ana Smolka. É preciso considerar cada criança, cada sujeito autor e produtor de seu próprio conhecimento, além de realçar a postura investigativa, pesquisadora do professor como mediador e também autor de um movimento dialógico.

Outro caminho é a discussão sobre os gêneros discursivos que nos aponta reflexões para entender a linguagem como um prática social e formadora do sujeito. Dessa forma, as práticas de ensino de leitura e escrita e de alfabetização inicial ultrapassam as tradicionais práticas de codificação e decodificação dos signos linguísticos.

Podemos entender, nesse caminho, que os estudos que consideram a linguagem como atividade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Dessa forma, não há, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação. A alfabetização não deve ser um sistema de apropriação de um código sem sentido, reduzida a uma técnica, que deve ser memorizada e que perde sua função social.

É importante pensar em uma prática que trabalha o reconhecimento do outro, a interação, as relações com a criança tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades de sala de aula, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos, e se possa chegar ao exame das formas da língua, orientado pelo processo de produção de sentidos.

REFERENCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018:** resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp--content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: novembro de 2021.
- ANDRADE, Ludmila. Thomé. de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita. **Revista Pátio:** Ensino Fundamental, v. 59, p. 14- 17, 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.
- GERALDI, João (org) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.
- GOULART, Cecília. Para início da conversa sobre o processo de alfabetização e pesquisa. In: GOULART, Cecília, GARCIA, Inez Helena e CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização e discurso:** dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SAVIAN, M. R. O.; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf,** v. 1, p. 159-180, 2016.

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