

## A construção da leitura e da escrita e o ensino

Maria Cecília de Oliveira Micotti

**Como citar:** MICOTTI, O. C. M. A construção da leitura e da escrita e o ensino. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p.  
DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p169-187>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E O ENSINO

*Maria Cecília de Oliveira Micotti*

## INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 1980, políticas públicas voltadas para o processo de alfabetização têm afetado a atuação do sistema de ensino no estado de São Paulo. Dentre essas políticas, destaca-se a proposição do construtivismo para orientar o processo de alfabetização no ensino fundamental. Neste texto, apresentamos algumas reflexões, decorrentes de estudos, observações e pesquisas desencadeadas pelos debates e os embates dessa proposta com os métodos de alfabetização tradicionais.<sup>1</sup>

A introdução do construtivismo nas escolas públicas não constituiu uma medida administrativa isolada; inseriu-se em políticas educacionais justificadas pela necessidade de ampliar o acesso e a permanência nas escolas para parcelas significativas da população, até então excluídas. O construtivismo, como referencial teórico para a alfabetização, integrou-se em outras medidas – a organização curricular em ciclos e a progressão continuada – que promoveram modificações e efeitos no ensino, muitos deles inesperados.

---

<sup>1</sup> Segundo Gray (1961), os métodos de alfabetização são classificados em métodos analíticos ou globais, métodos sintéticos e mistos. Entre os analíticos ou globais, encontram-se a palavrção, o método da sentença e o do conto ou historieta. Entre os métodos sintéticos, há os métodos alfabético, o fônico e o silábico. Os métodos mistos podem seguir percursos diferentes – solicitar, em uma mesma lição, atividades de identificação de elementos (sílabas, por exemplo) e a junção desses elementos para formar palavras e frases. Ou, ao contrário, iniciar o estudo da escrita de palavras para separá-las em sílabas com as quais são formadas outras palavras. Sobre o assunto, veja-se Micotti (1970).

Como a abordagem construtivista oferece perspectivas para efetuar a democratização da educação escolar, o enfoque das diferenças entre a inovação que representa e o ensino tradicional pode ajudar a entender por que, hoje, há estudantes que avançam na escolaridade sem os conhecimentos básicos de leitura e de escrita.

Ao tratar deste assunto, se, por um lado, não podemos esquecer o contexto social em que se inserem as propostas de mudanças pedagógicas contidas nas políticas públicas para a educação básica, por outro lado, cabe considerar que, na prática, essas mudanças requerem outras modalidades de atuação institucional para superar o sistema de ensino vigente, excludente e elitista. Nesse particular, o construtivismo, tendo-se em vista o papel que pode desempenhar no aprendizado da leitura e da escrita, coloca-se como alternativa para que o acesso aos bancos escolares, por parte das crianças brasileiras, transforme-se realmente em acesso aos conhecimentos, herança social da humanidade.

As pesquisas sobre a psicogênese da escrita, como as realizadas por Ferreiro e Teberosky (1989), mostram que as crianças desenvolvem maneiras próprias para escrever, inicialmente, bem distantes da escrita convencional, mas que dela se aproximam gradativamente.

Os resultados dessas investigações são confirmados e entendidos pelas professoras que observam as iniciativas infantis de leitura e escrita. Entretanto, o que, em geral, as escolas aproveitam das investigações de Ferreiro e Teberosky (1989) de Ferreiro (1986, 2001), se resume à sua aplicação para classificar os níveis de desempenho das crianças na escrita, ou seja, para fazer avaliações com pouco ou nenhum retorno para a orientação do aprendizado.

Na prática, as contribuições que a psicogênese da escrita pode proporcionar ao ensino não são óbvias, sobretudo para os que estão habituados com os modos de alfabetizar decorrentes da epistemologia empirista em que se fundamentam os métodos tradicionais.

O ensino, na perspectiva construtivista, requer mais do que a compreensão da ocorrência de iniciativas espontâneas das crianças das quais resultam seus saberes sobre a escrita.

Nos meios escolares, é veiculado o conhecimento de que o trabalho pedagógico, orientado pelo construtivismo, envolve modificações nas atuações de professores e de alunos. Todavia, a orientação do ensino correspondente a essa proposta é menos conhecida. Na prática, dúvidas e dificuldades marcam o trabalho didático, observando-se então o predomínio do ensino tradicional. Sobre o assunto veja-se Becker (2012).

Neste contexto, emergem várias indagações propostas pelos professores de nosso grupo de pesquisa, em reuniões do Projeto Raios de Sol,<sup>2</sup> em cursos, palestras etc. São questões, como, por exemplo: – *Em que consiste o construtivismo e como se diferencia do ensino tradicional? Há vários construtivismos? O que é o socioconstrutivismo? Até que ponto o professor pode intervir no processo de construção da escrita por parte da criança? Como é possível aprender a ler, lendo, se as crianças ainda não sabem ler?* Apresentar algumas respostas para essas indagações constitui o objetivo deste trabalho. Vejamos o que dizem alguns estudos referentes aos temas em pauta.

### **EM QUE CONSISTE O CONSTRUTIVISMO E COMO SE DIFERENCIA DO ENSINO TRADICIONAL?**

Sobre as diferenças entre a chamada proposta construtivista e os métodos tradicionais de alfabetização, cabe lembrar, logo de início, que essa proposta não se fundamenta nos mesmos conceitos teóricos em que se apoiam os métodos tradicionais. A distância entre esses métodos e o construtivismo origina-se nos enfoques dados ao conhecimento, ao aprendizado, ao ensino, à leitura, à escrita, ou seja, dependem do leitor que se pretende formar quando alfabetizamos.

Piaget (1967, p. 18-20), ao tratar da natureza adaptativa da inteligência, assinala que, do ponto de vista biológico, as relações entre organismo e meio são interpretadas de modos diferentes, havendo teorias que rejeitam e outras que admitem a ideia de evolução. Em um ou em outro caso, as adaptações são atribuídas a fatores externos ou internos ao organismo, ou, ainda, à interação desses fatores.

<sup>2</sup> Trata-se de um projeto de formação continuada de professores, vinculado à Rede Latino-Americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem.

Dentre as teorias que admitem a ideia de evolução, algumas explicam as variações adaptativas pela pressão do meio ambiente, outras, por mutações endógenas com seleção posterior, enquanto outras recorrem à interação progressiva dos fatores internos e externos ao indivíduo.

Essas três grandes correntes do pensamento encontram-se na interpretação da relação que se estabelece no conhecimento entre o sujeito pensante e os objetos. Assim, essas três modalidades de explicação também marcam as diferenças entre as correntes epistemológicas – empirista, pragmatista e interacionista.

O empirismo explica o conhecimento pela pressão das coisas na mente humana. Para o pragmatismo, o conhecimento resulta da adequação do espírito ao real com a livre criação de noções subjetivas que, depois, são selecionadas pelo meio, de acordo com o princípio da comodidade. O interacionismo considera o conhecimento como produto indissociável entre a experiência e a dedução.

Essas grandes correntes teóricas também são observadas nas teorias referentes à inteligência.

O associacionismo e suas novas vertentes ou as teorias behavioristas correspondem ao empirismo. A teoria do ensaio e erro dá origem a outras interpretações, como a teoria do tateio de Claparède, segundo a qual a adaptação inteligente consiste em ensaios ou hipóteses decorrentes da atividade do sujeito e em seleção, a qual é efetuada pela pressão da experiência – êxito ou insucesso. A ênfase nas interações do organismo e do meio conduz à teoria operatória da inteligência - a teoria piagetiana. De acordo com essa teoria, as operações intelectuais constituem ações reais, em duplo aspecto - constituem uma produção própria do sujeito e uma experiência possível sobre a realidade.

A categorização proposta por Piaget acentua o enfoque dado às relações do indivíduo com o meio ambiente como perspectiva para análise das diferenças entre as grandes correntes que se destacam no campo da biologia, das teorias do conhecimento e da psicologia. A pedagogia, como os demais domínios dos saberes, não constitui um campo teórico uniforme, e as diferenças teóricas assinaladas por Piaget (1967) entre as grandes corren-

tes evolucionistas, acima apresentadas de modo resumido, encontram-se igualmente no campo da pedagogia.

Develay (1995, p. 25-26) distingue, no enfoque dos saberes escolares, três grandes explicações (teorias) referentes às relações do sujeito com o objeto do conhecimento: o idealismo, o empirismo e o racionalismo. O primeiro reduz o objeto do conhecimento ao sujeito do conhecimento. Nesse caso, o sujeito é tomado como o centro do saber. O empirismo baseia o conhecimento sobre a experiência; o objeto e, por extensão, a situação de aprendizagem é o que promove as aquisições. Para o racionalismo, a razão – produto do diálogo entre o sujeito e o objeto do conhecimento – constitui a fonte do saber. No domínio das aprendizagens escolares, essas contribuições são exemplificadas com os trabalhos de Rogers, dos behavioristas e dos construtivistas.

Como vemos, Develay (1995, p. 25) identifica as grandes correntes teóricas relativas ao conhecimento e aos saberes escolares, também considerando a maior ou menor ênfase que cada uma delas dá ao sujeito, ao meio ambiente (objeto) ou à interação sujeito e objeto.

### AS MANIFESTAÇÕES DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO

Diferentes concepções são igualmente observadas nas manifestações dos professores a respeito da natureza do conhecimento. Em pesquisa sobre o assunto, Becker (2001, p. 69-79) identificou respostas correspondentes a conceituações distintas, afinadas com essas correntes. Por exemplo, as afirmações “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende. Acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar... Acho que a pessoa aprende praticamente por si...” evidenciam a ênfase dada ao indivíduo na explicação do processo de ensino e aprendizado.

Outras afirmações, como “O conhecimento se dá à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças”. “O conhecimento é transmitido sim; através do meio ambiente, família, percepções, tudo...”, assinalam o papel atribuído aos fatores externos no conhecimento – o meio ambiente (no qual se inclui o professor). Já as afirmações “A criança adquire conhecimento acho que olhando o mundo, o

ambiente. Sofrendo a influência das coisas a seu redor começa a estabelecer relações com esse mundo...” apontam a interação de fatores internos (ao indivíduo) e externos (do meio ambiente).

O trabalho pedagógico que os professores desenvolvem revela o modo pelo qual entendem que aconteça o conhecimento. A afirmação “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende...” revela a adoção de uma perspectiva inatista.

As conceituações epistemológicas compõem o lado oculto do ensino, juntamente com as concepções de aprendizado e de ensino, de leitura e de escrita, adotadas explícita ou implicitamente pelos professores, mas as quais se manifestam nas práticas pedagógicas, no papel atribuído aos alunos e aos professores em aula, nas relações entre professores e alunos, nas características do material de leitura trabalhado, nos recursos didáticos utilizados, nas atividades e nas modalidades de leitura mais solicitadas em sala de aula.

Na alfabetização, as conceituações que acentuam o papel do sujeito no aprendizado manifestam-se na postura docente que se volta para o oferecimento do contato com materiais escritos para as crianças – o chamado “banho de escrita”. Vinculam-se a essas conceituações procedimentos como deixar as crianças entregues a si mesmas, durante as aulas, com a expectativa de ocorrência natural do aprendizado. Os alunos ficam folheando materiais impressos, ou escrevendo de modo distante do convencional, sem que lhes sejam proporcionados conflitos ou desafios cognitivos; espera-se que esse conhecimento venha à tona, independentemente de qualquer ajuda. Tal postura é revelada em discursos tais como: “Lazinha, (uma aluna) a qualquer momento vai ler, de repente, vai ocorrer um estalo...”

O conhecimento, segundo o empirismo, resulta da impressão dos estímulos ambientais na mente do indivíduo. Assim, em se tratando de alfabetização, a aprendizagem é vista como passível de manipulação externa, realizada pelo professor, daí a preocupação com a aquisição do código alfabético via decoração, a utilização de cartilhas etc.

Ao enfoque do conhecimento com ênfase na interação do indivíduo e o seu meio ambiente, como propõe o construtivismo, vincula-se o enfoque da alfabetização com a participação ativa da criança na elaboração

de seus conhecimentos. Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1989) ajudam a entender esse processo.

A criança procura compreender o mundo letrado e o modo convencional de escrever, colocando em ação todos os seus recursos intelectuais, todas as informações de que dispõe, todos os conhecimentos que já construiu sobre tudo o que a rodeia, incluindo a escrita e suas interações com leitores-adultos ou outras crianças.

Dessa forma, o acesso ao código alfabético decorre dos trabalhos desenvolvidos pelo indivíduo em interação com o mundo da escrita, ao longo de todos os seus poucos anos de vida.

### **HÁ VÁRIOS CONSTRUTIVISMOS? O QUE É O SOCIOCONSTRUTIVISMO?**

É interessante notar que Altet (1997) apresenta uma distinção feita por alguns pesquisadores, polarizada nas pedagogias do ensino e nas pedagogias da aprendizagem. As primeiras, centradas nas atividades do professor, fundamentam-se no empirismo e nas teorias comportamentalistas ou associacionistas da aprendizagem que dão ênfase à transmissão de conhecimentos sistematizados no ensino.

As pedagogias da aprendizagem privilegiam a abordagem interacionista; adotam medidas para assegurar a participação do aluno, visando ao estabelecimento de relações entre o que é ensinado e os processos cognitivos colocados em ação, na dinâmica do aprendizado. Ou seja, essas pedagogias valorizam a inserção do objeto de estudo nas diferentes perspectivas dos que participam do trabalho didático como aprendizes. Nessa abordagem, são incluídas as teorias de vários pesquisadores, dentre as quais as de Piaget e Vygotsky.

A distinção, exposta por Altet (1997), ajuda-nos a entender as dúvidas e os conflitos, tão presentes nos meios escolares, entre construtivismo e métodos tradicionais. Sobre esse assunto, cabe assinalar que, segundo Aebli (1971), a didática tradicional, centrada no ensino, fundamenta-se na epistemologia empirista. Assim, os tradicionais métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – também se incluem na perspectiva epistemológica empirista.



As contribuições das abordagens interacionistas ao processo de alfabetização, dentre as quais estão o construtivismo piagetiano e o socioconstrutivismo, podem ser esclarecidas com o enfoque dado por Fijalkow a esse assunto.

Fijalkow (2000, p. 80-101), analisando estudos e pesquisas realizados sobre a leitura e seu aprendizado, identifica, além da corrente funcionalista, duas outras vertentes vinculadas ao construtivismo – a corrente genético-construtivista e a corrente socioconstrutivista.

A corrente funcionalista é considerada fundamentada no empirismo, sendo a aprendizagem da leitura vista como acúmulo de informações recebidas e memorizadas, passível de intervenção – “manipulação” – por fatores externos ao indivíduo. Assim, o modo pelo qual a escrita é explicitada aos alunos é decisivo para o êxito do ensino, cuja eficiência depende de sua adesão à língua como objeto de estudo. Ênfase é dada às correspondências grafofonéticas.

As pesquisas vinculadas ao construtivismo genético, cujo objeto central é a apropriação da escrita pelas crianças, identificam nesse processo uma estruturação em etapas que se sucedem em uma ordem comum para todos os indivíduos, até que as representações atinjam a escrita alfabética. Esse processo é explicado com base em sucessivas formulações e verificações de hipóteses, realizadas pelos sujeitos, mediante aprendizagem cognitiva que se insere no desenvolvimento da inteligência.

O socioconstrutivismo também explica a apropriação da escrita pelas crianças como resultante de suas atividades, porém, não como um suceder de etapas que acontece na mesma ordem para todas as pessoas. O contexto no qual o aprendizado ocorre é bastante valorizado, uma vez que, nesse processo, é reconhecida a importância do meio ambiente, onde se inserem variáveis linguísticas, culturais, pedagógicas e didáticas.

Sobre a influência do contexto, Fijalkow (2000, p. 80-101) ressalta a possibilidade de esta ser explicada segundo diferentes perspectivas. Uma delas sublinha o papel atribuído aos fatores ambientais. Seus adeptos entendem que as solicitações que o meio ambiente faz aos seres humanos são seletivas. Estas acentuam mais algumas do que outras potencialidades do indivíduo; exemplifica essa abordagem a variedade de vocalizações emi-

tidas pelo bebê, que, aos poucos, vai sendo reduzida por interferência da língua falada no meio ambiente. Desse modo, ao aprender a ler, a criança selecionaria igualmente, entre as suas potencialidades cognitivas, aquelas mais solicitadas ou valorizadas em seu ambiente.

Outra perspectiva para focalizar o contexto corresponde à teoria de Vygotsky, em que os processos cognitivos são focalizados de forma diferente do construtivismo genético. No entender de Vygotsky (1988), a atividade cognitiva é vista como derivada do contexto social e, antes de ser individual, ela é social. A aquisição da escrita é desvinculada do desenvolvimento geral do pensamento lógico do sujeito e das reflexões da criança sobre a escrita, constituindo processo de construção social variável com o contexto em que se insere.

Do ponto de vista epistemológico, concebe-se o socioconstrutivismo vinculado ao interacionismo ou ao racionalismo relativo. A aquisição da escrita é atribuída à interação de fatores internos e externos ao indivíduo – linguísticos, culturais, pedagógicos e didáticos. Segundo Fijalkow (2000, p. 80-101), a aquisição da leitura constitui uma construção psicossocial – envolve a aquisição de uma técnica cognitiva variável com o contexto linguístico ou pedagógico.

A categorização, acima apresentada, de autoria de Fijalkow, favorece a compreensão de algumas questões teóricas e práticas referentes ao construtivismo. A diferenciação entre a vertente genética e a socioconstrutivista fornece subsídios para melhor compreender o que vem ocorrendo com as interpretações da proposta construtivista na alfabetização, o que inclui a busca de resposta para a questão: “Até que ponto o professor pode intervir no processo de construção da escrita por parte da criança?”.

A respeito dessa indagação, cabe assinalar que, possivelmente, a sua proposição envolva alguns aspectos referentes à introdução do construtivismo nas escolas. Nesse processo, foram acentuados os resultados de pesquisas sobre a psicogênese da escrita. Os desempenhos correspondentes às diversas etapas evolutivas e as manifestações de descobertas feitas pelas crianças receberam mais ênfase do que as reflexões e estudos sobre os dispositivos didáticos favoráveis a essa construção. Houve, na época, a

interpretação de que a criança por si só conseguiria vencer as várias etapas, praticamente, sem o apoio do ensino.

Como o sistema da escrita é produto de convenções sociais e a sua construção vincula-se às interações do indivíduo com o universo letrado, especialmente com leitores, a alfabetização como trabalho escolar exige mais apoio, quando as crianças têm menores oportunidades de estabelecer essas interações fora da escola. Sobre o assunto, cabe lembrar que, em estudo atinente ao aprendizado da leitura e da escrita, realizado com os mesmos alunos quando cursavam a primeira e a terceira série do ensino fundamental, Micotti (2012, p. 140-154) verificou a relação entre desempenho em leitura e escrita e convivência, ou não, com leitores. Observou, igualmente, a relação entre desempenho e a maior ou menor variedade de leitura feita no meio ambiente fora da escola. Nesse contexto, a alfabetização requer a inserção da leitura e da escrita em situações reais que envolvam sua ocorrência, para que as crianças possam compreender o processo leitor como prática social, exigindo aportes didáticos a fim de que elas possam desenvolver seus conhecimentos.

Na introdução do construtivismo no sistema de ensino, ganhou mais visibilidade a classificação dos procedimentos vistos como inadequados à nova proposta do que a sua orientação pedagógica propriamente dita. Por exemplo, foi bastante veiculada a ideia de que não caberia trabalhar a escrita convencional, já que o uso de cartilhas, utilizadas nos antigos métodos de ensino, não corresponde a procedimento adequado à perspectiva interacionista. Algumas distorções podiam ser observadas, como o descarte do princípio da interação das crianças com materiais e recursos humanos, dentre os quais o professor, a favor de postura epistemológica centrada no sujeito do aprendizado com pouco ou sem aporte do ensino.

O socioconstrutivismo, na apresentação de Fijalkow, ajuda a esclarecer a função do ensino e a do professor, pois a leitura feita da proposta construtivista tem sido mais vinculada ao enfoque do conhecimento com ênfase no sujeito, do que na relação sujeito e objeto. Contudo, a questão de saber se Piaget se aproximaria mais do idealismo e Vygotsky do empirismo é tema que exige outras reflexões, não compatíveis com a exiguidade deste trabalho. No entanto, não podemos deixar de lembrar que Piaget inclui sua teoria na corrente interacionista, como vimos no início deste texto.

Quanto às dúvidas relativas à interferência do ensino no processo de alfabetização, se concordarmos que a escola é a instituição destinada a realizar o ensino e a aprendizagem, entendemos que, dentre as funções do aluno, destaca-se a de aprender e, dentre as atribuições do professor, ressalta-se a de ensinar. Mas, aqui, resta outra questão, concernente ao “como ensinar”. Nesse particular, a pedagogia por projetos, proposta por Jolibert (1994a, 1994b, 2013), oferece perspectivas que merecem ser mais exploradas no processo de alfabetização, parte integrante do trabalho pedagógico, em nossas escolas.

### **SE A CRIANÇA AINDA NÃO SABE LER, COMO É POSSÍVEL APRENDER A LER, LENDO?**

Essa indagação, ao mesmo tempo, revela incredulidade sobre a realização de leitura por quem ainda “não sabe ler” e uma conceituação de leitura específica, adotada pelos que perguntam, indicando o enfoque dado à leitura na metodologia tradicional de ensino.

Ao nos referirmos à leitura, é importante identificar a atividade a que nos referimos, porque o processo leitor, solicitado no ensino, orientado por diferentes abordagens didáticas, também corresponde a conceituações diferentes de leitura e de escrita.

A literatura a respeito desse tema mostra a ocorrência de diversos enfoques teóricos. A análise dos conceitos expostos pelos pesquisadores revela tendências identificadas em estudos sobre o assunto. Pesquisadores, tais como Grunderbeeck (1994, p. 7-8), Fijalkow e Fijalkow (1994, p. 76), Solé (1998, p. 23), Prat i Plat (2001) e Brissaud (2001), apontam diferenças entre os modelos de leitura que se manifestam no ensino. É comum na literatura referente ao assunto a identificação de modelos ascendentes ou sequenciais, de modelos descendentes ou simultâneos e de modelos interativos.

Nos modelos ascendentes, o leitor focaliza os elementos do texto em sequência. A sua atividade é explicada com ênfase na identificação de letras, de sílabas, de palavras do texto. As decodificações das letras em sons são valorizadas como pré-requisitos para a compreensão, isto é, supõe-se que, para compreender, seja preciso analisar detalhadamente os sinais gráficos, traduzir o escrito para a língua oral.

O conceito de leitura como a transformação de sinais gráficos em sonorizações a eles correspondentes, quer dizer, como transformação da escrita em fala mental ou verbalizada para atingir o sentido do que se lê, é compatível com o conceito de escrita como codificação da língua oral. Esse enfoque de escrita como transcrição da língua oral envolve o entendimento de que, ao escrever, registramos as características do código oral.

Na leitura, segundo os modelos descendentes ou simultâneos, a compreensão orienta o reconhecimento de palavras e a observação do texto ajuda o leitor na confirmação ou negação de suas hipóteses. Como atividade ideovisual, o processo leitor é desvinculado da decifração oral, não é visto como verbalização do escrito. A intenção do leitor, seus conhecimentos elaborados anteriormente, seus recursos cognitivos intervêm na conduta leitora, a qual é vista, sobretudo como formulação de hipóteses sobre o conteúdo textual.

As conceituações de leitura como atividade ideovisual correspondem ao enfoque da escrita como portadora de características específicas, que difere do código oral por seus aspectos culturais e suas funções sociais.

Os modelos de leitura sequencial e simultâneo são criticados. A crítica mais comum, feita ao modelo sequencial, é a de que este reduz a leitura à codificação, de modo que a compreensão não integraria o processo leitor; apenas interviria em um segundo momento, sendo, então, considerada como extrínseca à leitura. O modelo simultâneo, ao focalizar a leitura como processo ideovisual, é criticado porque, ao destacar o aspecto visual, deixaria de lado a língua oral. Para superar essas “falhas”, propõe-se o modelo interativo.

Nas abordagens interativas, o ato leitor é focalizado como integração, como síntese de estratégias diversas. Explicam a leitura pela ocorrência concomitante da decodificação e da compreensão.

Há autores que defendem os modelos interativos. Para Chauveau (2001, p. 184-185), por exemplo, tendo em vista o caráter dialético da relação que se estabelece na leitura entre o saber decodificar e o emprego da decodificação a serviço da pesquisa do sentido, cabe ao leitor combinar permanentemente essas duas modalidades de tratamento da escrita, isto é,

decifrar (decodificar as palavras) e questionar o texto (explorar o enunciado e seu conteúdo).

Essa abordagem proporciona subsídios para o encaminhamento das questões, apresentadas pelas alfabetizadoras, referentes às suas práticas pedagógicas. Tal enfoque realça a importância do ensino, abrindo espaço para os estudos relativos ao código alfabético.

Alguns autores, como Brissaud (2001), apontam que a vantagem de aplicação do modelo interativo consiste na possibilidade de acentuar as dimensões culturais e as funções sociais da leitura e da escrita, cujos funcionamentos diferem dos da língua oral, porém, a ela são vinculados. Nesse caso, o processo leitor compõe-se da conjugação de estratégias, isto é, do estabelecimento de correspondências entre língua oral e escrita e da atribuição de sentido ao texto. Mas o modelo interativo não se reduz a atividades isoladas de decifração, nem de busca de sentido na exploração textual.

Com referência a essa classificação, é oportuno enfatizar que as indagações apresentadas por alfabetizadoras destacam a (im)possibilidade de atribuição de sentido ao texto por quem “ainda não domina” o sistema alfabético da escrita.

Vejamos algumas explicações do processo de leitura que não se restringem à passagem do escrito para a oralidade.

A leitura é explicada por Foucambert (1994, p. 79-83) como acesso às informações do escrito mediante os processos de identificação e de antecipação que são indissociáveis. Para a ocorrência de leitura, não basta identificar as palavras isoladamente, esquecendo-as; também, não basta compreender uma a uma as palavras. A leitura envolve a organização das palavras para formar o significado. O significado é retido na memória, ao passo que as palavras que o suscitaram se “esvanecem”. Ou seja, o leitor se baseia igualmente na organização das palavras para apreender o significado do que lê.

No processo de identificação, há a interferência dos conhecimentos do leitor sobre as palavras escritas e as possibilidades da presença de determinadas palavras relacionadas ao texto, do estoque de palavras escritas já memorizadas, o que possibilita a ligação entre a significação e a(s) forma(s) escrita(s).

No processo de antecipação, intervêm o contexto, a natureza das palavras já identificadas e as intenções do leitor – a procura de informações que move a leitura. Nesse processo, atuam variáveis, tais como o lugar que a palavra ocupa na frase; a forma e a frequência de aparecimento da palavra no texto; a maior ou menor familiaridade do leitor com o tema tratado no texto. À medida que vai identificando novas palavras, o leitor as incorpora ao significado, modificando-o e, assim, o atualiza.

Sobre as concepções de leitura, Kock e Elias (2013, p. 9-11) distinguem aquelas que destinam ao leitor o papel de realizar apenas atividades de reconhecimento, de reprodução. Incluem-se, nesse caso, as concepções que salientam o papel do autor do escrito e o próprio texto. Na concepção de língua como código, o texto é considerado produto da codificação de um emissor, cabendo ao leitor fazer a decodificação e, para isso, necessita dispor do conhecimento do código utilizado. “Consequentemente a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está ‘dito no dito’”. Ao passo que, em outras concepções, segundo Kock e Elias (2013, p. 10),

[...] o texto é visto como um produto–lógico–do–pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

A leitura, assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta a experiência e os conhecimentos do leitor [...]. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Nos dois casos acima apresentados, a atuação atribuída ao leitor é a de reconhecer e reproduzir o que está contido no texto, em contraste com os enfoques de leitura que privilegiam a interação autor-texto-leitor, em uma concepção interacional (dialógica) da língua. Nessa abordagem, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito (escritor e leitor), processo em que o leitor utiliza muito mais que seus conhecimentos sobre o código linguístico, como assinala Bakhtin (1992).

O desenvolvimento do conceito de leitura em direção ao reconhecimento de sua complexidade corresponde, igualmente, a outros modos de entender a escrita.

A intervenção dos contextos sociais e culturais no processo leitor é destacada pelos adeptos das abordagens culturais.

Sobre o enfoque dado à leitura nas últimas décadas do século passado, Chartier (2011, p. 49-67), assinala:

Michel de Certeau em *L'invention Du quotidien* em 1980 recusa uma concepção “passiva” de leitura. A leitura é para a escrita o que a recepção é para a produção, o que é a escuta para a tomada da palavra: uma atividade, não uma passividade. É um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza também a liberdade e a imaginação do leitor. Falar do “ato da leitura” é indicar que não se lê “com os olhos”, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. O leitor não é um simples “receptáculo do texto”.

As novas perspectivas referentes à abordagem de leitura destacam o papel do leitor neste processo, propondo atuações compatíveis ao leitor aprendiz e sugerindo novas perspectivas pedagógicas.

## **O ENSINO E O APRENDIZADO**

Os vários enfoques teóricos acima expostos correspondem a diferentes modelos de ensino e de aprendizado da leitura e se concretizam nas práticas pedagógicas adotadas pelas alfabetizadoras.

As diferenças entre as concepções de leitura como decifração ou como interação (leitor-texto-autor) manifestam-se de modo diverso no ensino. A ênfase atribuída ao conhecimento do código alfabético (fruto de convenções sociais) que o professor procura transmitir aos alunos corresponde ao enfoque da leitura como decodificação, que, aliás, é solicitada em repetitivas atividades de leitura oral, tal qual ocorre na aplicação dos métodos de alfabetização – sintéticos, globais e mistos.

Algumas práticas pedagógicas privilegiam o domínio do código alfabético como o meio de acesso à leitura, separando alfabetização e letramento; outras conferem destaque à pesquisa do sentido como meio de



apropriação da leitura pela criança e, ainda, outras dão ênfase à pesquisa do sentido, tomando-a como fundamental para o desenvolvimento da leitura, porém, admitindo que, para fazer isso, é possível recorrer a todos os outros meios disponíveis, incluídas as correspondências grafofonéticas, as quais também são trabalhadas nas aulas.

Às abordagens simultâneas, na perspectiva da leitura como atividade ideovisual, relaciona-se o ensino com ênfase na interação das crianças com textos. Nesse caso, cabe ao ensino voltar-se para a realização de atividades de exploração de textos escritos com respaldo pedagógico para que a elaboração de conhecimentos avance, sem tentativas de transmitir diretamente o código alfabético para as crianças. A descoberta desse código será feita pela própria criança, em suas abordagens da escrita convencional com apoio pedagógico.

O enfoque proposto por Foucambert (1994, p. 79-87) enfatiza as atividades que o leitor (e o leitor aprendiz, também) realiza nesse processo. Tal enfoque oferece subsídios para entender as interações que as crianças “ainda não alfabetizadas” podem estabelecer com o texto. Como essas interações variam de leitor para leitor, pois dependem de suas intenções, de seus conhecimentos, de sua percepção do texto e das informações de que dispõem, ao longo do trabalho escolar, elas (as interações) acontecerão segundo o desenvolvimento dos conhecimentos dos aprendizes. Por valorizar a intervenção da compreensão e do papel do leitor na leitura, esse enfoque é muito diferente daquele que acentua o papel da decifração, priorizada no ensino tradicional.

A leitura, ao não ser considerada atividade baseada apenas na passagem da escrita para a língua oral (como requisito para a compreensão), pressupõe outra modalidade de ensino, que não dependa unicamente da decoração resultante de muitas repetições das correspondências entre grafias e sonoridades das sílabas, por exemplo. A focalização de leitura no modelo simultâneo requer outra modalidade de ensino, corresponde à abordagem construtivista.

O enfoque do papel que o leitor, até mesmo o principiante, desempenha no ato de ler e das limitações do domínio do código alfabético

para a leitura, indica modalidades de ensino que abrangem a leitura e a escrita de textos, integrando alfabetização e letramento.

Do ponto de vista das práticas didáticas, encontramos na pedagogia por projetos de Jolibert (1994a, 1994b, 2013) a consideração da leitura e da produção textual como práticas sociais realizadas pelos alunos, que são contextualizadas em situações reais de comunicação vivenciadas por eles, correspondentes à abordagem cultural da leitura. Essas práticas são orientadas pelo conceito de leitura como atribuição de sentido ao texto e de ensino, segundo o socioconstrutivismo. Assim, a alfabetização valoriza tanto a participação muito ativa das crianças como as atividades de sistematização dos conhecimentos (ensino), nas quais se incluem a ortografia e a gramática.

### ENFIM...

A compreensão do trabalho docente orientado pelo construtivismo muitas vezes oferece dificuldades, porque tentamos entendê-lo tomando como referência a metodologia tradicional e os seus fundamentos teóricos.

Na abordagem socioconstrutivista do processo de ensino/aprendizado, ênfase é dada ao trabalho com a leitura como atribuição de sentido ao texto e às atividades de sistematização de conhecimentos sobre a escrita e, desse modo, a alfabetização e o letramento constituem um todo indissociável. Isso corresponde à abordagem da leitura pelo processo interativo. Aplicar o modelo interativo ao ensino não significa, porém, a realização de práticas tradicionais misturadas com atividades vinculadas ao construtivismo, tampouco significa soma de atividades separadas, como no dizer de uma professora:

A primeira vez que trabalhei com o construtivismo, estava desesperada. Não sabia como trabalhar, não tinha uma cartilha. Antes do recreio fazia de um jeito – ba be bi bo bu – e, depois do recreio, fazia o que havia aprendido até aquele momento com o pessoal que passava (a nova orientação) para a gente. Trabalhava com os nomes, com textos grandes, tentava fazer o que eles queriam. Daí fui lendo, conversando com as outras (professoras) que também estavam desesperadas... As mais antigas diziam: Não vou fazer isso. (MICOTTI, 2004, p. 25).

Essa manifestação representa os problemas vividos por outras professoras, no ensino. Mostra a dificuldade para analisar e coordenar as semelhanças e as diferenças entre as várias conceituações de leitura e de ensino e as suas decorrências para o trabalho didático, deixando a realização da síntese para os alunos resolverem.

Do entendimento de que não apenas as crianças, mas também os adultos desenvolvem compreensões a propósito do que se passa, em seu meio ambiente, advém que os professores elaboram seus conhecimentos sobre os procedimentos didáticos, sobre o processo de aprendizagem, sobre a alfabetização. O ensino, como a leitura e a escrita, envolve, além dos saberes da prática, aspectos convencionais, relações institucionais e saberes sistematizados e avaliados pela comunidade científica. Tais assuntos ajudam a entender o processo de inclusão/exclusão da orientação construtivista no sistema escolar, sobretudo no que diz respeito à inserção da participação das crianças como sujeitos do processo de aprendizagem e ensino.

A identificação e a realização de práticas didáticas tradicionais ou construtivistas dependem de conhecimentos pedagógicos diversos – e isso coloca em pauta outra questão, a do desenvolvimento dos saberes docentes, ou seja, a formação de profissionais da educação, questão que provoca outras: Não estaria na hora de pensarmos em um curso dedicado à formação de professores alfabetizadores? Não estaria na hora de pensarmos na intensificação de estudos referentes à alfabetização nos cursos de formação de gestores para todas as esferas da administração?

Essas questões colocam-se como muito relevantes. Particularmente, quando aumentam as porcentagens de analfabetos da população (sem falar no analfabetismo funcional), e governos estaduais pedem à União a redução do piso salarial dos professores, e estes são agredidos em uma das maiores cidades brasileiras, ao reivindicarem publicamente seus direitos.

## REFERÊNCIAS

- AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. Tradução J. T. d'Olim Marote. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da USP, 1971.
- ALTET, M. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF, 1997.
- BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologia genética e prática pedagógica: contribuições à educação básica*. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. E-book.
- BRISAUD, R. La capacité à “faire parler le contexte”: quelle contribution à la réussite? In: CHAUVEAU, G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, 2001. p. 46-71.
- CHAUVEAU, G. Apprendre à lire et entrer dans la culture écrite. In: \_\_\_\_\_. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, 2001. p. 182-190.
- CHARTIER, A. M. 1830-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino de leitura. Que balanço. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-67.
- DEVELAY, M. L'indispensable réflexion épistémologique. Les Sciences de l'éducation: quel intérêt pour le praticien? *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 334, p. 25-26, mai 1995.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução H. Gonzáles. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FIJALKOW, J. *Sur la lectura: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les Molineaux: E S F, 2000.
- FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. Enseigner à lire-écrire au CP. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 107, p. 63-79, abr./juin 1994.
- FOUCAMBERT, J. *La manière d'être lecteur*. Toulouse: Richaudeau, 1994.
- GRAY, W. *The teaching of reading and writing*. Chicago: UNESCO: Scott Foresman, 1961.

GRUNDERBEECK, N. V. *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*. Montreal: Gaetan Morin, 1994.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia, linguagem e democracia: crianças ativas em um meio que elas administram. In: CONGRESSO DA REDE LATINO AMERICANA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DE LINGUAGEM, 2013, Rio Claro. *Anais eletrônicos...* Rio Claro: Projetos Raios de Sol, Instituto de Biociências/UNESP, 2013. 1 CD-ROM.

KOCK, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

MICOTTI, M. C. O. Métodos de alfabetização e o processo de compreensão. *Arquivos Rioclarense de Educação*, Rio Claro, n. 1, p. 7-141, 1970.

\_\_\_\_\_. O aprendizado do ensino. In: \_\_\_\_\_. *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004, p. 13-28.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Collin, 1967.

PRAT I PLAT, A. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: CARVAJAL PEREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Tradução C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 94-121.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTZKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.