

O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões

Sérgio Antonio da Silva Leite*

Resumo:

O presente texto tem como objetivo discutir aspectos avaliados como relevantes no processo de Alfabetização escolar. Especificamente, as seguintes questões são abordadas: a) a relação entre Alfabetização e Letramento; b) o texto como diretriz principal no processo de Alfabetização escolar; c) a perspectiva crítica no processo de Alfabetização escolar; d) as dimensões afetivas na mediação do professor; e) o trabalho coletivo do corpo docente como condição para o processo de Alfabetização escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura-Estudo e ensino. Escrita-Estudo e ensino.

* Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Faculdade de Educação/ UNICAMP.

O processo de Alfabetização escolar: revendo algumas questões

Meu envolvimento com a questão da Alfabetização escolar é antigo. Em 1972, então psicólogo recém-formado, assumi a coordenação do setor de Psicologia Escolar do curso de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes, ocasião em que iniciei um período de intensa relação com a rede estadual de ensino público, o que possibilitou, durante os anos seguintes, condições para a realização de inúmeras pesquisas além de espaços institucionais para que os alunos do curso pudessem realizar seus estágios supervisionados. Por meio dessa parceria, entrei em contato direto com o problema do fracasso escolar, que conhecia bem através de textos lidos durante os cursos de graduação e pós-graduação, mas que, agora, apresentava-se como um imenso desafio a ser enfrentado, refletido nos altos índices de reprovação e evasão, então observados já na primeira série do Ensino Fundamental: metade das crianças matriculadas nessa série, nas escolas públicas da região, não chegava à segunda série no ano seguinte.

As conseqüências desse encontro estão bem relatadas em outras publicações (LEITE 1982, 1988), mas posso afirmar que a questão da Alfabetização escolar, a partir daí, sempre esteve presente na minha vida acadêmica, durante esse período de mais de três décadas, seja pela pesquisa, seja pela docência, seja pelas atividades de extensão.

No período mais recente, já como professor da Faculdade de Educação da Unicamp, o tema da Alfabetização tem permeado minhas atividades através de disciplinas regularmente ministradas para alunos da Pedagogia e da pesquisa, em especial a orientação de projetos de doutorado, mestrado e iniciação científica. Além disso, tenho constantemente prestado assessoria a secretarias municipais de educação, enfocando a questão do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O último livro que organizei, sobre temas relacionados com a Alfabetização, reflete as questões que têm se constituído como nossos objetos de estudo. No final de 1999, reuni as minhas orientandas que desenvolviam pesquisas na área e propus a produção de um livro, direcionado aos educadores das redes de ensino, onde cada uma pudesse compartilhar o seu trabalho, sem o rigor formal das exigências acadêmicas, mas com o olhar direcionado para a sala de aula. Para este livro (LEITE, 2001), redigi um texto de abertura em que apresentava e discutia uma série

de assuntos relacionados com o processo de Alfabetização, julgados relevantes para serem compartilhados com os professores que atuam nas salas de aula. Temas como concepção de escrita, modelos teóricos tradicionais e atuais, a perspectiva crítica, Alfabetização e Letramento, contribuições recentes da Linguística e da Psicologia, foram abordados, resgatando-se as contribuições de autores que são referências na área, além da produção acadêmica do nosso próprio grupo.

Desde então, o processo de reflexão sobre essas questões tem se desenvolvido nas nossas atividades acadêmicas, com a participação de alunos, orientandos e professores das redes de ensino, sendo que vários temas e conceitos têm sido ampliados e/ou revistos, o que nos coloca, como exigência, o contínuo exercício de sistematização sobre esses assuntos.

O presente texto foi planejado nessa perspectiva: apresentar aos leitores interessados pela Alfabetização escolar, em especial aos professores que atuam na sala de aula, o produto teórico de nosso processo de reflexão sobre alguns temas, processo que tem contado com a parceria e incentivo de vários autores, colegas, orientandos e alunos, e que, certamente, continuará a se desenvolver. Especificamente, elegi cinco temas, os quais pretendo abordar:

- a questão da relação entre o Letramento e a Alfabetização;
- o texto como principal instrumento de trabalho do professor-alfabetizador;
- a perspectiva crítica no processo de Alfabetização escolar;
- as dimensões afetivas no trabalho de mediação do professor;
- o trabalho coletivo dos educadores na escola, como condição para o processo de Alfabetização.

Relembro que a intenção é compartilhar idéias e experiências e que não pretendo um aprofundamento teórico, centrando-me, entretanto, naqueles aspectos que considero nucleares em cada item.

A relação Letramento – Alfabetização

Em nosso meio, a utilização do conceito de Letramento é recente: até meados dos anos 80, no século passado, o termo não aparecia nos textos aqui publicados ou nas teses e dissertações defendidas na academia. O seu surgimento coincidiu com um momento histórico em que o conceito

de Alfabetização passava por uma profunda revisão de natureza teórica e metodológica. Nesse período, aguçaram-se as críticas às concepções tradicionais de Alfabetização, centradas na idéia de que a escrita era uma mera representação da linguagem oral, ou seja, a escrita era entendida apenas como um código de representação da linguagem oral. Neste sentido, ler e escrever eram reduzidos a atividades de codificação e decodificação, e o processo de Alfabetização restrito ao ensino do código escrito, sendo a cartilha o grande ícone desse processo.

Deve-se ressaltar que essas concepções tradicionais começam a ser duramente questionadas em função das profundas mudanças observadas nos países ocidentais, a partir dos anos 60, principalmente aquelas relacionadas com as formas de produção econômica: o mercado de trabalho, gradualmente, começa a exigir uma mão de obra melhor qualificada, o que implicava nos usos funcionais da leitura e escrita, que a Alfabetização tradicional, pela sua natureza, não conseguia garantir. Além disso, deve-se ressaltar que, no mesmo período, intensificou-se um processo de grafocentrização em nossa sociedade, com a crescente presença da escrita nos meios e nas relações sociais. Tais mudanças, de caráter social, cultural e econômico, criaram condições incompatíveis para a Alfabetização tradicional, que garantia apenas o domínio do código, mas não o uso funcional da leitura e da escrita. Todos recordam do conceito de Analfabetismo Funcional, que teve um papel muito importante no sentido de demonstrar que o domínio apenas do código escrito não garante o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita. Vários autores nacionais tiveram um papel importante nesse processo de mudança, como Soares (1985), Ferreiro (1985), Kramer (1986), Smolka (1988), Braggio (1992) e Leite (1988, 1992).

As críticas às concepções tradicionais possibilitaram a constituição de uma nova concepção de escrita, subjacente às propostas atuais de Alfabetização. Tal concepção enfatiza dois aspectos fundamentais: de um lado, resgata o caráter simbólico da escrita, que passa a ser entendida como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente, o qual é determinado historicamente e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante por simbolizar um significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais um determinado grupo social utiliza-se efetivamente dela. Nesse sentido, pode-se falar em escrita verdadeira, em

contrapartida à escrita escolar – aquela que não corresponde à escrita presente nas práticas sociais, tão comum nas atividades pedagógicas tradicionais da Alfabetização escolar.

Assim, essas foram as condições facilitadoras para o surgimento e a crescente utilização, em nosso meio, do conceito de Letramento. Penso que um desses principais fatores determinantes foi, exatamente, o reconhecimento da necessidade de que os alunos – e todos os cidadãos – se envolvam com as práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, o reconhecimento de que o Letramento é que dá sentido para a Alfabetização.

Para a conceituação de Letramento, tenho referenciado dois autores nacionais. Kleiman (1995) define Letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos. Em outras palavras, concebe Letramento como o conjunto de práticas, do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita, determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais.

Soares (1998), mais recentemente, definiu Letramento como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. A autora supõe, pela definição, que essas práticas têm efeitos sobre os indivíduos e os diferenciam daqueles que não têm acesso às referidas práticas sociais. Pode-se entender, nesta perspectiva, que as práticas de Letramento possibilitam ao indivíduo ou ao grupo social uma nova forma de inserção cultural, na medida em que passa a usufruir uma outra condição social e cultural, possibilitada pelos usos funcionais da escrita: alteram-se as relações do indivíduo com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais, com a visão macro social e, por que não dizer, as relações consigo mesmo.

Assim, entende-se o impacto que o conceito de Letramento causou na própria discussão sobre as condições atuais de constituição de desenvolvimento da cidadania. Da mesma forma, é inegável a importância que o conceito de Letramento vem desempenhando, não só com relação ao processo de Alfabetização, bem como a todo o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Entretanto, com relação à Alfabetização, há certas dimensões que necessitam ser analisadas. A principal delas é que, no Brasil, a disseminação

do conceito de Letramento ocorreu impregnada pelo conceito de Alfabetização, sendo que este acabou sendo superposto e obscurecido por aquele. Na prática, muitos educadores passaram a utilizar os dois conceitos como sinônimos, dando, freqüentemente, prioridade ao conceito de Letramento. Isso, obviamente, produziu vários problemas para o processo de Alfabetização, sendo o mais relevante a perda da especificidade desse conceito, com várias implicações metodológicas. Talvez a consequência metodológica mais séria seja a recente idéia de que Alfabetização não necessita de um trabalho pedagógico sistemático.

É possível que essa confusão seja devida à própria condição observada nos anos 80, em que a Alfabetização foi submetida a uma intensa e radical crítica, o que possibilitou ao conceito de Letramento situar-se como a possível antítese da Alfabetização. No entanto, o reconhecimento de que houve uma profunda mudança nas concepções de escrita, subjacentes ao processo de Alfabetização, não significa que o conceito tenha perdido sua especificidade: ao contrário, o reconhecimento da nova concepção de escrita, como sistema simbólico e de uso social, deve revigorar o conceito de Alfabetização na medida em que aponta uma alternativa para o seu desenvolvimento, associada ao conceito de Letramento.

Alguns autores (KLEIN, 1996; SOARES, 2003) têm associado a possível perda da especificidade do processo de Alfabetização escolar ao domínio hegemônico, durante os anos 90, do paradigma construtivista (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Apesar de confirmarem as inegáveis contribuições teóricas para a superação das práticas tradicionais, é possível reconhecer que a disseminação dessa abordagem teórica produziu indiscutíveis enganos nas concepções e práticas pedagógicas de Alfabetização. Klein (1996) cita três principais equívocos produzidos pelo construtivismo nas redes de ensino – só o aluno constrói o seu próprio conhecimento; o professor deve respeitar as características individuais do aluno; o professor deve respeitar o erro do aluno porque é construtivo – demonstrando as sérias implicações dos mesmos, como a marginalização do professor e a centralização de todo o processo no aluno, com a consequente psicologização da Alfabetização escolar.

Soares (2003), no mesmo sentido, argumenta que o construtivismo:

- contribuiu para a subestimação da natureza da escrita, na medida em que desconsidera as suas dimensões lingüísticas;

- produziu uma concepção segundo a qual a Alfabetização escolar é incompatível com a proposta de métodos pedagógicos e, como conseqüência,
- a Alfabetização se dá de forma aleatória, bastando-se apenas criar uma condição que possibilite um convívio intenso entre a criança e os materiais escritos que circulam nas diversas práticas sociais. Para a autora, “a Alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pelo Letramento, porque este acabou por prevalecer sobre aquele, que, como conseqüência, perde sua especificidade.” (SOARES, 2003, p. 12).

Diante desse quadro, já previsto por nós nos anos 90, parece ser necessário resgatar o conceito de Alfabetização, clarificando e delimitando a sua especificidade. Assim, reassume-se a idéia de que a Alfabetização caracteriza-se como o processo que possibilita a aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, ou seja, o domínio da tecnologia da escrita, necessário para o seu uso funcional. Isto implica a consciência fonológica, as relações grafema – fonema e todo o conhecimento necessário para o uso da escrita enquanto código. No entanto, assume-se, também, que o processo de Alfabetização não pode ser dissociado das práticas sociais de Letramento, pois, caso contrário, teremos um retrocesso histórico às práticas tradicionais cartilhescas de Alfabetização, indesejável sobre todos os aspectos.

Reconhece-se, portanto, que Alfabetização e Letramento constituem-se como dois conceitos independentes, porém, indissociáveis. Assim, é possível que indivíduos analfabetos desenvolvam alguns níveis de Letramento social. Entretanto, devemos almejar a formação de cidadãos plenamente alfabetizados e com níveis de Letramento que os permitam constituírem-se como cidadãos conscientes, através da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Parafraseando Soares, entendo que a inserção do indivíduo no mundo da escrita implica a apropriação do sistema convencional e ortográfico – objeto da Alfabetização – e, simultaneamente, o desenvolvimento das habilidades relacionadas com os usos sociais de leitura e escrita – objeto do Letramento.

Para as práticas pedagógicas, no entanto, coloca-se o seguinte desafio: se a Alfabetização implica a aquisição do sistema de escrita alfabético e ortográfico, como desenvolver esse processo sem retornar às práticas tradicionais, o que representaria, certamente, um retrocesso histórico?

A alternativa óbvia é o desenvolvimento da Alfabetização num contexto de Letramento, resgatando-se, novamente, a idéia de que se trata de dois conceitos indissociáveis, embora distintos. Neste sentido, sem obviamente pensar em algum receituário pedagógico, gostaria de sugerir algumas idéias que podem ser apresentadas e discutidas como características do processo de Alfabetização desenvolvido na perspectiva do Letramento:

- a Alfabetização deve ter o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo: tal característica refere-se ao fato de que o texto é a forma através da qual a escrita circula no ambiente social; além disso, vale lembrar que nos referimos a textos reais, coerentes e ricos de elementos coesivos, cujos conteúdos sejam adequados à população atendida;
- a Alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e seus demais colegas: tal característica se justifica na medida em que se assume um modelo teórico de construção de conhecimento a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (a escrita); no entanto, essa relação é sempre mediada por diversos agentes culturais, sendo que, em sala de aula, o mais importante deve ser o professor, embora não seja o único mediador presente na situação;
- a Alfabetização deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilingüística, por parte dos alunos, como elemento constituinte do planejamento pedagógico do professor: isto porque, na atividade epilingüística, o aluno é estimulado a desenvolver uma reflexão sobre todas as práticas que realiza em sala de aula, envolvendo a leitura e a produção escrita, ou seja, é uma reflexão que se dá “no próprio interior da atividade lingüística.” (BRASIL, 1997, p. 38). Na prática, significa que toda atividade pedagógica ocorrida em sala de aula deve prever um momento em que o aluno reflita sobre a própria atividade desenvolvida, estimulado por um mediador (professor ou colegas). A justificativa dessa proposta situa-se na concepção,

segundo a qual a produção do conhecimento exige, além do contato com o objeto, o exercício da reflexão por parte do sujeito, a partir da experiência vivida, o que situa o aluno como um sujeito ativo nesse processo. Além disso, deve-se lembrar que, nas práticas tradicionais de Alfabetização, prevalecia o predomínio das atividades metalingüísticas que, diferentemente das epilingüísticas, “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos” (BRASIL, 1997, p. 38), ou seja, trata-se da utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Assim, nas práticas tradicionais, pressupunha-se que, se o aluno aprendesse as regras da gramática normativa (metalinguagem), tornar-se-ia um bom leitor ou produtor de texto. O mesmo valia para as análises morfológica e sintática dos termos das orações, tão valorizadas nas propostas curriculares tradicionais para o ensino da Língua Portuguesa. Tal relação mostrou-se, obviamente, enganosa. Hoje, trabalha-se com o referencial de que bons leitores ou bons produtores de textos constituem-se, basicamente, através das atividades epilingüísticas, o que não significa que a gramática não deva ser ensinada aos alunos nas séries mais avançadas;

- as práticas de Alfabetização devem ser desenvolvidas num ambiente afetivamente favorável, através de relações emocionais positivas, evitando-se situações aversivas ou ameaçadoras.

Penso que essas diretrizes, embora não esgotem o assunto, poderão ser de extrema valia para os professores que se propuserem a desenvolver o processo de Alfabetização escolar na perspectiva do Letramento.

O texto como eixo do trabalho pedagógico no processo de Alfabetização escolar

Nas propostas atuais relacionadas com o processo de Alfabetização escolar, o texto tem sido apontado como instrumento fundamental para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Na realidade, o texto tem sido considerado como ponto de partida e de chegada do processo de Alfabetização.

Certamente, a relevância atribuída ao texto relaciona-se à nova concepção de escrita assumida recentemente: a escrita entendida como um sistema simbólico construído pela cultura e caracterizada pelos usos sociais de um grupo; ou seja, a escrita é um sistema lingüístico cuja relevância é determinada pelos seus usos sociais, pela sua funcionalidade.

Nas relações sociais, a escrita é utilizada através de textos, escritos ou orais; é através deles que se dão as relações cotidianas entre os indivíduos e a escrita. Daí a razão pela qual o texto tenha assumido uma função de destaque nas propostas atuais sobre o processo de Alfabetização. Além disso, se a escrita circula socialmente através de textos, então o processo de aquisição da escrita só pode ser desenvolvido através dos textos reais, ou seja, dos textos que estão presentes no ambiente social. Essa é a justificativa pela qual alguns autores contrastam os chamados textos reais com os textos não verdadeiros: estes seriam, por exemplo, aqueles textos presentes apenas na escola, como os encontrados em muitas cartilhas, caracterizados pela incoerência e pela pobreza de elementos coesivos¹.

Obviamente, o conceito de texto sofreu grande mudança nas últimas duas décadas, podendo-se afirmar que o mesmo foi bem democratizado. Nas práticas tradicionais, o conceito de texto relacionava-se, geralmente, aos textos literários, produzidos pelos grandes escritores e apresentados como modelos de boa utilização da escrita. Recentemente, o conceito de texto proposto é mais amplo: Lopes (1991) define texto como um trecho falado ou escrito, que constitui um todo unificado e coerente, em uma determinada situação discursiva.

Tal definição merece nossa atenção. Primeiro porque se refere a textos escritos e orais: as práticas tradicionais excluíaam do conceito o texto oral, considerando apenas o escrito. Assumir a oralidade como uma das dimensões textuais significa assumir o texto oral como um dos objetivos de ensino da escola, o que exigirá o planejamento de atividades visando ao desenvolvimento dessas habilidades. O segundo aspecto identificado assume que a questão central na definição apresentada – que constitui um todo unificado e coerente – refere-se à possibilidade de construção de sentido, ou seja, um texto não se constitui necessariamente pelo seu tamanho, mas pelo sentido que possibilita ao leitor construir. Ou seja, um texto pode ser um livro, uma página, um parágrafo, uma expressão ou uma palavra isolada – tudo depende da possibilidade de construção de uma unidade de sentido

por parte do leitor. Daí, a terceira característica: o texto se constitui, como tal, sempre em uma situação discursiva, envolvendo quem o produz e quem o lê (eventualmente podem ser o mesmo indivíduo). Além disso, são as condições sociais concretas que determinarão o tipo de texto a ser construído ou verbalizado, ou seja, os diversos gêneros textuais, orais ou escritos, que correspondem aos diversos usos sociais por uma sociedade.

Assumir que o texto é o instrumento básico no processo de Alfabetização significa que, coerente com a nova concepção de escrita, o trabalho pedagógico inicial do professor, diante de um texto produzido pelos alunos, é garantir a elaboração de uma unidade de sentido adequada por parte dos alunos, ou seja, garantir que os alunos compreendam adequadamente o texto. Neste sentido, as práticas epilingüísticas são essenciais, pois envolvem, por exemplo, a reflexão do grupo com o professor, a partir da leitura realizada.

Mas o trabalho com o texto, na Alfabetização, apresenta inúmeras possibilidades além da compreensão textual (construção de sentido): o texto permite ao professor trabalhar todos os aspectos relacionados com o processo de Alfabetização, envolvendo a formação da consciência fonológica, relação grafema – fonema, todos os aspectos da escrita enquanto código, suas relações com a linguagem oral, as convenções ortográficas etc. Por isso, ele pode ser considerado também como um instrumento central para a criança identificar a natureza alfabética da escrita – geralmente trabalhado com crianças da Educação Infantil e da primeira série – e também dominar gradualmente a escrita ortográfica, processo de maior duração que pode envolver as primeiras séries do Ensino Fundamental. Pedagogicamente, portanto, deve-se prever o trabalho sistematizado da relação grafo-fônica através de palavras destacadas, porém sempre contextualizadas a partir do texto, que se constitui aí como o contexto de cada elemento textual.

Sobre o trabalho pedagógico com palavras e orações retiradas do texto, comum na pré-escola e primeira série, penso que o professor necessita tomar alguns cuidados iniciais: é importante para ele conhecer a qualidade da produção escrita dos seus alunos, mesmo quando eles ainda não dominaram as relações grafo-fônicas da escrita alfabética convencional, ou seja, é importante identificar como esse processo está ocorrendo com cada criança. Tal conhecimento possibilitará referências mais seguras para

o professor planejar suas práticas pedagógicas de forma mais adequada. Assim, sem a pretensão de esgotar o assunto ou propor instrumentos de avaliação, aponto alguns aspectos que podem ser observados pelo professor nas situações de produção de palavras escritas ou lidas pela criança:

- a criança utiliza desenho na escrita?
- a criança utiliza rabiscos (garatujas) na escrita?
- a criança utiliza sinais que correspondem às letras convencionais?
- a criança utiliza um número constante de sinais ou letras por palavra, na mesma ordem?
- a criança utiliza um sinal, letra ou grupo de letras/sinais para cada emissão sonora?
- a criança utiliza letras com valor sonoro estável? Quais?
- observa-se uma tendência para utilizar somente letras do seu nome?
- a criança reproduz a estrutura das palavras?
- a criança lê adequadamente a palavra que escreveu?
- a criança utiliza marcas no papel como recursos de memória?
- a criança reproduz adequadamente o significado da palavra lida ou escrita?
- a criança lê ou escreve seu nome corretamente?

Alguns outros aspectos podem ser observados nas situações em que a criança escreve ou lê orações:

- a criança escreve/lê os “pedaços” correspondentes a cada palavra?
- a criança escreve/lê da esquerda para a direita? De cima para baixo?
- a criança escreve/lê cada substantivo da oração? O verbo? O artigo?
- a criança aponta corretamente onde está lendo?
- a criança verbaliza adequadamente o significado da oração escrita/lida?

Tais aspectos relacionam-se, principalmente, com a produção escrita de crianças que ainda não se apropriaram das características da escrita alfabética, estando nesse processo que deverá se desenvolver, através da mediação do professor, num trabalho pedagógico sistematizado.

A perspectiva crítica no processo de Alfabetização

O processo de Alfabetização escolar, como toda prática educacional, não é uma atividade ideologicamente neutra. Embora hoje exista, entre os

educadores e pesquisadores, um amplo reconhecimento de que a Alfabetização é um processo multideterminado, que depende do conhecimento acumulado por diversas áreas afins – destacando-se a Linguística e a Psicologia – entendo que a direção e qualidade desse trabalho dependem, em grande parte, das concepções político-ideológicas assumidas pelo professor, compartilhadas pelo grupo de educadores do qual participa e pelos profissionais da escola como um todo.

O conjunto de valores assumidos pelo professor, bem como suas concepções de homem e de mundo, de sociedade que pretende ajudar a construir, do papel da escola, da função da escrita na constituição da cidadania, dos determinantes do fracasso e do sucesso escolar, do seu próprio papel como professor, da relação trabalho coletivo x trabalho individual, e de muitas outras crenças e valores, constituem-se como o conjunto de diretrizes ideológicas² que vão determinar, total ou parcialmente, as formas como o professor se constitui profissionalmente e desenvolve suas práticas educacionais.

Nesta perspectiva, o desafio que se coloca para o professor alfabetizador, que tem um compromisso assumido com a formação do aluno como cidadão crítico/consciente e com a construção de uma sociedade mais justa, é como desenvolver o processo de Alfabetização coerente com tais ideais, através de uma prática que possa ser considerada crítica e transformadora.

Apesar do progresso teórico-metodológico observado nas últimas décadas, na área da Alfabetização, fundamentado nas contribuições de diversas áreas do conhecimento, é possível identificar que várias propostas, consideradas atuais, caracterizam-se, de fato, por diretrizes marcadamente conservadoras do ponto de vista ideológico. Tenho observado projetos de Alfabetização, de cunho aparentemente progressista, centrados em concepções funcionais da Alfabetização, mas que se constituem como mecanismos de respostas às demandas dos setores de produção capitalista, visando, apenas, à formação mais qualificada de mão-de-obra. Na prática, tais propostas direcionam-se basicamente pela necessidade de adaptação acrítica do trabalhador a novas condições sociais, principalmente às novas condições de produção.

Certamente, as idéias de Freire (1980, 1985) situam-se como o grande referencial teórico para o desenvolvimento da Alfabetização escolar numa

perspectiva crítica. Segundo o autor, o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica a partir da consciência ingênua; tal processo corresponde à essência do conceito de conscientização que, segundo ele, só pode ocorrer pelo exercício da reflexão crítica sobre a realidade social. Paulo Freire defendia que a Educação, e portanto a escola, poderia exercer um papel fundamental no processo de conscientização dos indivíduos, desde que fosse planejada com esse compromisso.

Freire caracteriza a consciência ingênua exatamente pelas formas com que o indivíduo interpreta e explica as relações sociais e os problemas que aí existem, chegando, freqüentemente, a conclusões superficiais e mágicas, típicas da condição de alienação social. Nesta condição, o indivíduo tende a encarar a realidade como algo imutável, tornando-se refratário ao diálogo e rígido com suas concepções. Por outro lado, a consciência crítica é marcada pela possibilidade de análise radical e abrangente da realidade, a qual é reconhecida pelas suas possibilidades de mudança através da ação consciente dos homens; o sujeito é movido pela busca de relações causais consistentes, contrastando com o pensamento mágico da consciência ingênua, o que lhe possibilita condições para o contínuo enfrentamento dos preconceitos e das falsas concepções. Obviamente, é a consciência crítica que possibilita ao homem constituir-se como sujeito da história – sua e da humanidade – ativo e transformador.

Segundo a lógica do pensamento de Paulo Freire, os conflitos e as contradições sociais são elementos fundamentais para o processo de conscientização, na medida em que podem gerar o questionamento da realidade por meio do exercício da reflexão crítica, centrada no diálogo e nas trocas entre os alunos e professores na sala de aula. O exercício contínuo desse processo pode levar o indivíduo a reconhecer-se como ser histórico, sujeito da consciência social e de si mesmo. Neste sentido, pela sua natureza, o processo educacional constitui-se como uma condição muito favorável para o desenvolvimento do processo de conscientização dos indivíduos.

Analisando as possibilidades do processo de Alfabetização escolar à luz dessas idéias, percebe-se que o referido processo pode constituir-se tanto na perspectiva da libertação/conscientização, quanto na perspectiva da domesticação/alienação dos alunos; isto vai depender do contexto ideológico em que ocorre e do compromisso político-ideológico dos educadores que atuam na escola.

Assim, a construção do processo de Alfabetização escolar numa perspectiva crítica, como aqui delineado, implica não só a existência de relações dialógicas saudáveis em sala de aula, mas, principalmente, a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade. Com relação às relações dialógicas, deve-se destacar que o papel do professor é fundamental no sentido de garantir o contínuo exercício da problematização da realidade e das práticas desenvolvidas em sala de aula, a exemplo dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire. A relação dialógica passa a ser a estratégia básica não só para abordar os conteúdos pedagógicos, mas também para o enfrentamento de todas as situações importantes, vivenciadas em sala, principalmente as relações conflituosas, possibilitando vivências de relevantes experiências de aprendizagem.

O segundo aspecto apontado – escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade – apresenta inúmeras alternativas no processo de Alfabetização escolar. Se a leitura e produção de textos situam-se como diretrizes de todo o processo, então a questão ideológica estará continuamente presente, permeando as escolhas concretas realizadas pelo professor. A seleção dos temas dos textos a serem lidos ou produzidos não é ideologicamente neutra, representando ricas possibilidades para os alunos envolverem-se com as questões sociais, seja com relação ao país, seja com relação à comunidade próxima, como a cidade, o bairro e a própria escola. Mesmo a escolha, aparentemente inocente, das histórias infantis deve ser objeto da análise ideológica por parte do professor: que tipos de valores estão presentes nesses textos? São compatíveis com a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa? Como o professor poderá encaminhar a discussão dessas questões? Sobre o tema, vários autores desenvolveram estudos e pesquisas³.

Deve-se ressaltar que tais sugestões são plenamente compatíveis com o processo de Alfabetização desenvolvido através dos textos verdadeiros, que circulam no ambiente social onde a escola está inserida. Além disso, tais propostas não se restringem ao período da Alfabetização, podendo ser ampliadas para todas as etapas e séries abrangidas pela disciplina de Língua Portuguesa e demais áreas curriculares, abrindo-se a possibilidade para a realização de projetos interdisciplinares.

As dimensões afetivas na mediação do professor

A questão da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores, em especial os alfabetizadores, sempre esteve presente nas nossas discussões, mas só recentemente tem se constituído como um objeto de estudo e de pesquisa. Nos últimos cinco anos, consegui reunir vários orientandos de doutorado, mestrado e iniciação científica em torno do tema, constituindo atualmente um grupo carinhosamente conhecido como “Grupo do Afeto”, ligado ao grupo de pesquisa – Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) – na Faculdade de Educação da Unicamp.

Dentre os trabalhos pioneiros envolvendo o tema, destaco a pesquisa de mestrado de Grotta (2000)⁴, analisando, através das metodologias da história oral e entrevistas recorrentes, o processo de constituição de leitor de quatro sujeitos adultos. Seus dados demonstram, claramente, que a relação desses sujeitos com a escrita, através da leitura, ocorre desde o ambiente familiar, através de mediadores (pai, mãe, avós, tios, professores etc.) que já tinham uma presença marcadamente afetiva em suas vidas. Ou seja, os dados sugerem claramente que a história de relação desses sujeitos com a leitura se deu num ambiente marcado por mediações essencialmente afetivas, além, obviamente, das dimensões cognitivas presentes no processo.

É possível entender, através de uma análise histórica, os motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido considerada como central nos processos de constituição humana, embora nunca tenha sido negada. Somo frutos de uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma. Mas no caso presente, além do dualismo razão/emoção, durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada como o lado negro do ser humano, responsável pelas reações animalescas, aquilo que o homem teria de pior. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção, o que seria possível através do processo de desenvolvimento, pelo qual os mecanismos institucionais educacionais, destacando a família e a escola, teriam um papel fundamental.

Neste sentido, é possível entender que essas representações tiveram um papel crucial nas instituições escolares, em especial nos currículos e programas educacionais, contribuindo para considerar apenas as dimensões racionais – cognitivas – no trabalho pedagógico. Como exemplo, pode-se citar os objetivos de ensino das disciplinas curriculares de nossas escolas: no caso da Alfabetização, o grande desafio tem sido ensinar as habilidades de leitura e escrita, sendo muito rara a preocupação de levar o aluno a gostar de ler e se envolver com as práticas sociais de leitura e escrita, o que implicaria o trabalho pedagógico com as dimensões afetivas do processo.

O domínio histórico da razão sempre foi objeto de contestações esporádicas, mas, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção, em direção a uma concepção monista do processo de constituição do ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las isoladamente. Aliás, é possível identificar, atualmente, alguns autores, como Damásio (2001), que situam a emoção como base do processo de desenvolvimento humano: a máxima cartesiana, “penso, logo existo”, é revista pelo autor que propõe o “existo e sinto, logo penso”, numa clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção.

Podemos também dizer que discutir a questão das dimensões afetivas na constituição humana significa discutir a questão da relação sujeito-objeto. Tal relação é central no processo de produção de conhecimento e da própria constituição do indivíduo, sendo sempre mediada por algum agente cultural (família, escola, amigos etc.). No entanto, a natureza desse processo de mediação não é somente cognitivo-intelectual, mas profundamente marcada pela afetividade.

Wallon (1968, 1971, 1978) e Vygotsky (1993, 1998) são dois autores que desenvolveram teorias de desenvolvimento que têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional. Wallon apresenta uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano centrado na idéia da existência de quatro grandes núcleos funcionais

determinantes desse processo: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa – sendo todo o desenvolvimento analisado e explicado pela contínua interação dessas dimensões. Para o autor, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o bebê e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos. A afetividade é situada como um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo sempre como origem as emoções.

Vygotsky, por sua vez, assume uma posição teórica segundo a qual o indivíduo nasce como ser biológico, com uma história filo e ontogeneticamente determinada, mas que, através da inserção na cultura, constituir-se-á como um ser sócio-histórico. Cabe à teoria psicológica descobrir e explicar os meios e os mecanismos através dos quais os processos e funções elementares e naturais do “homem biológico” mesclam-se com os processos culturais para produzir o que o autor chama de funções psicológicas superiores.

Pode-se, assim, dizer que Wallon e Vygotsky assumem o caráter social da afetividade: as manifestações, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se as suas formas de manifestações, sendo a relação afetividade-inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento humano.

Diante do que foi exposto, podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos (LEITE; TASSONI, 2002). Da mesma forma, podemos dizer que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, e não apenas nas suas relações *iête-à-tête* com o aluno.

Tenho defendido a idéia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho,

têm implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, considerando que parte delas é planejada, mas grande parte é fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Entretanto, para efeito de análise e ampliação da discussão sobre o tema, tenho identificado cinco tipos de decisões que, geralmente, todo professor assume no seu planejamento, com inevitáveis implicações afetivas, positivas ou aversivas:

- a escolha dos objetivos de ensino, ou seja, a relevância para o aluno dos objetivos e conteúdos propostos;
- a decisão sobre de onde iniciar o ensino: se a mesma não for adequada à realidade do aluno, o professor poderá criar, já no início do processo, uma condição difícil e aversiva para a sua aprendizagem;
- a organização da seqüência dos conteúdos do ensino: quando tal decisão é aleatória, pode implicar em grande dificuldade para os alunos se apropriarem dos mesmos;
- a escolha dos procedimentos e atividades de ensino: quando adequados, facilitam, motivam e propiciam o envolvimento do aluno com os conteúdos e vice-versa;
- a escolha dos procedimentos de avaliação: esta é a decisão que, historicamente, mais tem contribuído para a aversividade que se instala na relação entre o aluno e os objetos de conhecimento.

Podemos sintetizar essa discussão, apontando que todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno, certamente, aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas. Mas o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno. Tudo indica que o sucesso e o fracasso da aprendizagem têm claras implicações na auto-estima do aluno, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo. Na escola, tais sentimentos, em última instância, dependem das condições, facilitadoras ou não, que o aluno enfrenta no seu processo de aprendizagem, lembrando que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor.

Para finalizar este ponto, apresento, em síntese, alguns pressupostos já assumidos, que têm direcionado nosso trabalho atual de pesquisa:

- analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e/ou das condições de ensino propostas pelo professor, significa analisar as condições concretas para que se estabeleçam os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares), ou seja, o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento;
- assume-se que a natureza afetiva da experiência (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto; as condições de mediação são planejadas e desenvolvidas pelo professor;
- os efeitos da mediação não são somente cognitivos, mas, simultaneamente, são afetivos, sendo que esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

O trabalho coletivo como condição institucional para o processo de Alfabetização

As novas concepções sobre Letramento e Alfabetização, centradas na perspectiva da constituição do aluno enquanto leitor e produtor de texto, não só se colocam como objetivos dos professores das séries iniciais, mas certamente devem envolver o trabalho unificado de todo o corpo docente da escola. Se no modelo tradicional a questão da Alfabetização restringia-se apenas às primeiras séries, isto era, em parte, devido à concepção de escrita subjacente, em que a mesma era entendida apenas como um código de representação da linguagem oral. Aliada às concepções fordistas e tayloristas de organização, a escola era planejada semelhante à linha de produção industrial: um grupo de especialistas pensa o plano geral (plano curricular) e a divisão do trabalho; os trabalhadores (professores) são treinados para executarem apenas etapas do projeto (as diferentes séries); monta-se um esquema de supervisão constante (os especialistas). A lógica subjacente é clara: o todo é igual à soma das partes, ou seja, se a escola mantiver bons professores, cada um realizando a sua parte do projeto, então, o produto final – aluno formado – será garantido.

Desnecessário analisar, aqui, a falácia dessas concepções, historicamente já demonstrada. Mas é necessário lembrar que, certamente, o grande problema deste modelo é a produção da alienação do professor trabalhador, tema bastante estudado pela Psicologia Social: o professor não consegue perceber a função social do seu trabalho. No entanto, apesar de as organizações empresariais, na sua maioria, já terem superado essas idéias e práticas, que no início do século XX foram renovadoras, em favor de modelos de trabalho mais coletivizados e participativos, a instituição escolar, principalmente em países como o nosso, ainda mantém suas características, o que pode ser observado, principalmente, no trabalho isolado de professor e na gestão centralizada das instituições (geralmente na figura do professor).

As novas propostas de Alfabetização e Letramento são incompatíveis com a estrutura e forma de funcionamento tradicionais das instituições educacionais. Penso que um dos componentes do Projeto Político Pedagógico da escola é o planejamento de um projeto de Letramento que tem como objetivo, a médio prazo, envolver os alunos com as práticas sociais de leitura e escrita, sendo que um momento desse projeto (geralmente envolvendo crianças de seis a sete anos) deve se voltar para a Alfabetização – apropriação do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica –, como já abordado neste trabalho, e que deve ser realizado necessariamente na perspectiva do Letramento. Esta tarefa, no entanto, exige planejamento e implica na existência de formas coletivas do trabalho docente na escola.

O trabalho coletivo tem sido um tema muito discutido nas últimas duas décadas. No entanto, considero que o grande desafio atual em nossas escolas continua sendo o da construção de formas de funcionamento mais democráticas e participantes. Assumir, como objetivo, a formação do aluno enquanto leitor e produtor de texto implica, necessariamente, na existência de condições concretas institucionais para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Necessário, no entanto, entender melhor as dificuldades historicamente observadas com relação a esse aspecto na escola.

Organização coletiva supõe, no meu entender, que o trabalho de todos os professores, relacionados, por exemplo, com a área de Língua Portuguesa, seja planejado e desenvolvido a partir de diretrizes teórico-pedagógicas comuns, sem o que dificilmente formaremos bons leitores e produtores de textos. Por diretrizes comuns, entendo as linhas mestras em

torno das quais cada professor, desde a pré-escola até a última série, planejará o seu trabalho. Posso citar os seguintes exemplos de diretrizes, relacionados à Língua Portuguesa: assumir que todo o trabalho pedagógico na área deva priorizar o domínio das habilidades de leitura e escrita de textos, os quais passam a ser pontos de partida e de chegada do trabalho pedagógico em todas as séries; decidir que os textos devem ser verdadeiros, que circulam no ambiente social, com coerência e ricos em elementos coesivos; assumir a necessidade contínua de atividades epilingüísticas, centradas na ação reflexiva dos alunos; planejar e desenvolver projetos interdisciplinares; etc.

Por outro lado, não basta a existência de diretrizes comuns: é necessário criar condições concretas, no funcionamento da instituição, para que o planejamento seja fruto do esforço coletivo e que os professores possam exercitar, contínua e coletivamente, a reflexão sobre o seu trabalho. A ação em sala de aula, a partir de um projeto previamente estabelecido, fornece continuamente elementos para a reflexão e a significação teórica, a qual, por sua vez, também oferece alternativas para as práticas: cria-se, assim, uma relação dinâmica e dialética entre teoria e prática, que funcionará como força motriz de todo o processo. Penso que, em termos ideais, os professores deveriam semanalmente desenvolver esse exercício reflexivo e transformador juntamente com seus pares.

Necessário, porém, apontar que a organização coletiva não é um processo natural ou espontâneo. A experiência tem demonstrado que exige planejamento e estratégia, além de uma coordenação eficiente. Por coordenação pedagógica entendo a ação de um profissional competente (diretor ou coordenador pedagógico ou um professor) que atue no sentido de criar as condições facilitadoras para o desenvolvimento do processo de organização docente. Tal ação deve ser desenvolvida nessa perspectiva democrática, participativa e respeitosa: co-ordenar significa *ordenar junto com*. Obviamente, tais propostas relacionam-se a todos os componentes curriculares e não somente à Língua Portuguesa.

Deve-se, no entanto, prever as dificuldades que se colocam. Tais propostas não se desenvolvem facilmente porque representam uma ruptura com os modelos tradicionais de gestão centralizadora: implicam num processo de democratização das relações internas na escola, ou seja, num processo de descentralização do poder de decisão. O grupo docente não se fortalece sem poder de decisão, pelo menos com relação aos aspectos

relacionados com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores.

Essa discussão nos remete, geralmente, a um ponto central em todo esse processo: o trabalho dos educadores na escola implica no compromisso político de todos os envolvidos; na realidade, o trabalho coletivo é uma condição facilitadora para o desenvolvimento desse compromisso. Isto implica no envolvimento visceral com as idéias de democratização da escola, de formação do aluno numa perspectiva crítica e responsável, de inclusão escolar, de respeito às diferenças – enfim, implica na busca das condições favoráveis para que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania, de forma crítica e consciente. Isto implica no direito ao processo de Alfabetização e Letramento.

Notas

- 1 Sobre os conceitos de coerência e coesão textual, vide os trabalhos de Koch (1991); Koch e Travaglia (1991).
- 2 Ideologia, aqui, está sendo entendida como o conjunto de representações e valores apropriados, ativa ou inconscientemente, pelo indivíduo, a partir das relações sociais. É um fenômeno característico do pensamento humano e freqüentemente dissimula e oculta as reais condições e interesses envolvidos nas diversas situações sociais, embora a alienação ou consciência ingênua possa ser superada pelo desenvolvimento da consciência crítica, como ensina Paulo Freire. Uma das características da Ideologia é que se manifesta em todo relacionamento social, sendo, portanto, um dos principais determinantes do comportamento humano.
- 3 Sobre a questão da Ideologia nos conteúdos e práticas pedagógicas, sugiro a leitura de Nosella (1979), Nidelcoff (1980) e Werneck (1982).
- 4 Pesquisa orientada pelo autor.

Referências

BONAZZI, M.; ECO, V. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecânica a sócio-lingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 7-18, 1985.
- _____; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 2000.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercados da Letras, 1995.
- KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- KRAMER, S. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LEITE, S. A. da S. *Alfabetização: um projeto bem sucedido*. São Paulo: Edicon, 1982.
- _____. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon, 1988.
- _____. Alfabetização: repensando uma prática. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas. n.19, p. 21-27, 1992.

LEITE, S. A. da S. (Org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi, 2001.

_____.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LOPES, H. V. Linguagem, língua e texto: a ação humana. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: CENP/Projeto Ipê, 1991. p. 19-30.

NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização no processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.19-24, 1985.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1988.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26.,2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WERNECK, V. R. *A ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo*. São Paulo: Vozes, 1982.

The literacy process in schools:
discussing some topics

Abstract:

This paper discusses issues related to the literacy process in the schools. The following topics are discussed: a) different meanings of literacy; b) text as the principal pedagogical tool; c) school literacy in a critical perspective; d) affective dimensions in teacher mediation; e) the collective work of teachers as a necessary condition in the school literacy process.

Key words: Literacy. Reading-Study and teaching. Writing-study and teaching.

El proceso de Alfabetización
escolar: revisando algunas cuestiones

Resumen:

El presente texto tiene como objetivo discutir aspectos relevantes en el proceso de Alfabetización escolar. Serán desarrollados, específicamente, los siguientes puntos: a) la relación entre Alfabetización y "Letramento"; b) el texto como orientación principal de la Alfabetización escolar; c) la perspectiva crítica en el proceso de Alfabetización escolar; d) la dimensión afectiva en la mediación del profesor; e) el trabajo colectivo del cuerpo docente como condición para el proceso de Alfabetización escolar.

Palabras-clave: Alfabetización. Letramento. Lectura. Escrita.

Sérgio Antonio da Silva Leite

Rua Cayowáa, 1552, 10^a andar
Sumaré/fone (11) 3673-0759/9932-4673
São Paulo-SP
CEP: 01258-011
Email: sasleite@uol.com.br

Recebido em: 10/03/2006
Aprovado em: 03/04/2006