

DIFERENTES PRODUÇÕES ESCRITAS DE CRIANÇAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGENS SINTÉTICAS E DE BASE CONSTRUTIVISTA

Fernanda Carginin Gonçalves¹

Introdução

O embate entre os métodos de alfabetização não é recente, tampouco a disputa pela prevalência de cada um deles. Este estudo constrói-se com base no entendimento de que diferentes métodos são utilizados nesse segundo milênio e que cada um possui suas especificidades no que respeita à produção de textos de crianças em processo de alfabetização.

Tendo por referencial teórico os estudos de Mortatti (2006), Braslavsky (1988), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1993; 2003), Geraldi (1997) e Morais (1996), este artigo focaliza produções escritas por crianças em processo de alfabetização oriundas de três escolas diferentes do município de Florianópolis/SC, sendo que, em duas das classes focalizadas neste estudo, os professores são adeptos a processos fônicos de alfabetização e, em outras duas, a teoria construtivista de Emilia Ferreiro e o método global de alfabetização norteiam as ações pedagógicas.

1 A produção textual na escola: apropriação do sistema alfabético em contextos de sentido ou foco na exercitação do código?

Analisar produções textuais de crianças participantes de processos de alfabetização por meio de métodos e teorias diferenciadas é objetivo desta seção, que busca caracterizar a produção escrita em cada classe estudada.

Geraldi (1997:135) discute a importância da produção de textos em sala de aula, concebendo “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.” Ao fazer uso da língua escrita, o aluno compromete-se com sua palavra e articula seus pontos de vista, o que gera novidade no texto; contudo, segundo o autor, os estudantes produzem

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

textos “para a escola” e não “na escola”, ou seja, há muita escrita e pouco discurso. Para ratificar essa informação, Geraldi (1997) apresenta e critica exemplos de textos produzidos em classes de alfabetização com objetivos estritamente avaliativos; as crianças nesses casos não produzem textos reais, para interlocutores de verdade.

Para fugir da artificialidade textual, o estudioso delinea condições necessárias para se produzir um bom texto, são elas: ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; o locutor constituir-se como tal e se escolher estratégias para realizar as condições anteriores. Além dessas categorias, é importante também que o aluno seja interlocutor efetivo dos seus textos, o professor deve assumir a relação interlocutiva como norte do processo educacional. Assim, o ensino na produção de textos implica “[...] tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. (GERALDI, 1997:65).

2 Produções escritas de crianças alfabetizadas por processos sintáticos

A pesquisa relatada neste estudo foi desenvolvida com 96 crianças de três escolas distintas, que serão identificadas como E1, E2 e E3, em Florianópolis no segundo semestre de ano letivo em curso na época da coleta de dados. Esse grupo de crianças fazia parte de classes de alfabetização cujos métodos de ensino distinguiam-se. A Classe 2 (E1) e a Classe 3 (E2) possuíam orientação metodológica sintética fônica, que tem por principal fundamento a aprendizagem do código alfabético principiada pelas relações entre grafemas e fonemas. As Classes 5 e 6 (E3) eram adeptas do método global, cujo ensino está centrado na textualização e as Classes 1 (E1) e 4 (E2) seguiam método misto de alfabetização – tentativa de conciliar ambas as abordagens sem um eixo de coerência depreensível. O objetivo deste artigo faz com que nos detenhamos no estudo das Classes 2 e 3 – processos sintáticos – e 5 e 6 – processos globais. Este estudo particulariza geração de dados via observação das turmas da 1ª série e dos materiais escritos utilizados no período em que tal observação se processou. Deter-nos-emos neste trabalho na análise dos materiais produzidos pelos estudantes.

Na Classe 3 (E2), cujas atividades ancorava-se em fundamentação sintética, o professor organizava o trabalho de acordo com a ação e o interesse das crianças. Não percebemos nessa Classe um planejamento prévio efetivo e observamos que os alunos alfabetizados eram separados dos que ainda não dominavam completamente o código

escrito. Na Classe 2 (E1), tal qual na Classe anterior, a professora orientava-se eminentemente por processos sintéticos de alfabetização, com prioridade para a sílaba, mas, contrariamente àquela Classe, evidenciava, um planejamento prévio das atividades e se valia do uso de projetos, o que demonstra preocupação em dar sentido às atividades propostas.

Ao observar as produções escritas pelos alunos fornecidas pela professora da Classe 2, percebemos uma contextualização, ainda que estereotipada, do tema proposto. Se o projeto que estava sendo desenvolvido era sobre *frutas*, os exercícios também coincidiam com esse tema. As crianças dessa classe revelavam, no geral, uma boa apropriação do código escrito, havia apenas alguns problemas ortográficos, como por exemplo, a troca de “contente” por “comtente” e laranja por “laranja”, entretanto as produções eram restritas à escrita de frases a partir de uma figura; textualização efetiva não esteve presente em nenhum dos trabalhos. Vejamos um exemplo:

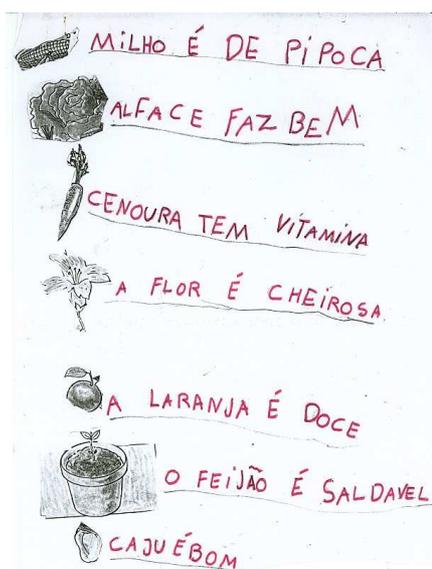


Fig 1 – Classe 2 – processos sintéticos

A ausência de trabalho com textualizações em contextos interacionais de uso da língua, recorrente no trabalho na Classe 2, acontece, em nossa compreensão, em decorrência dos pressupostos sobre os quais se sustentam processos sintéticos. Morais (1996), por exemplo, afirma que, para a criança aprender o princípio alfabético, é necessário começar pelas letras cujos sons podem se pronunciados isoladamente, como o “f”, “s”, “m” e as vogais, sem informar o nome das letras no ensino inicial. A decodificação e a significação devem ser aprendidas nos contextos das palavras, tendo

como facilitador o ditado e a cópia. É importante também que os textos utilizados só contenham ortografias regulares, regras simples no início do aprendizado e contemplem apenas o que já foi ensinado, o que permite inferir que a exposição da criança a contextos de sentido mais amplos correspondentes a usos da língua escrita não se dá sob essa perspectiva.

Já na classe 3, ao longo do período de geração de dados, uma única atividade de produção textual foi encaminhada. As crianças escreveram sobre um tema sem relação com o trabalho em sala de aula – a clássica abordagem acerca do “final de semana”. Os textos eram curtos, com pontuação quase que inexistente e limitados a uma junção de frases. Os problemas ortográficos também eram recorrentes. Essas constatações parecem não ratificar considerações de Moraes (1996) na defesa do método fônico de alfabetização, sob o argumento de que as crianças que aprendem por meio dele apropriam-se de maior vocabulário e dominam melhor a ortografia se comparadas às crianças que aprendem por meio do método global; A observação do desenvolvimento do processo de alfabetização nessa Classe permite-nos inferir que não se trata do método em si mesmo, mas da forma como o professor organiza sua ação via tal método. Eis um exemplo:

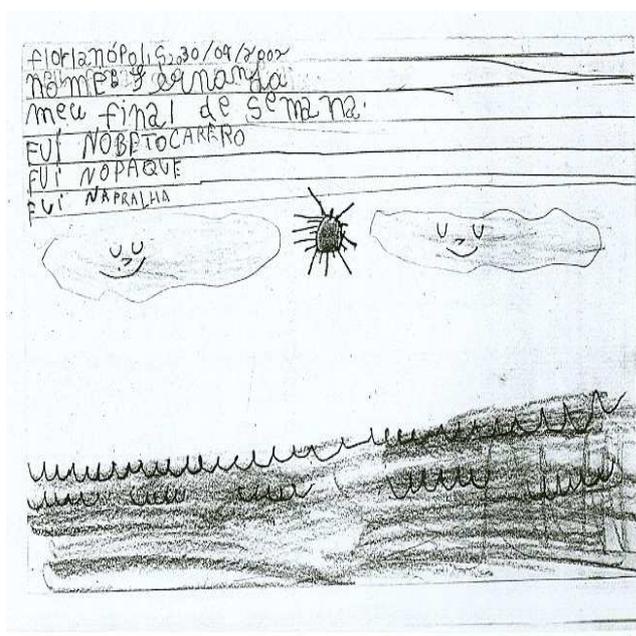


Fig 2 – Classe 3 – processos sintéticos

3 Produções escritas das crianças alfabetizadas por processos globais

As classes 5 e 6 pertenciam a uma mesma escola, e ambas eram adeptas de processos globais de alfabetização. A classe 5 apresentava uma metodologia diferenciada: a base do ensino estava na textualização e na co-construção de conhecimentos entre professores e alunos. As temáticas dos projetos estudados eram decididas e discutidas por todos enquanto estavam sentados em círculo no chão no início de cada dia de aula e, apesar do ensino ser focalizado no texto, havia uma preocupação com o ensino do código escrito, principalmente nas atividades de escrita; observamos zelo por parte da professora para que as crianças entendessem o que estavam lendo. Na Classe 6, o trabalho com textualização por meio de projetos também prevalecia, mas havia uma hierarquização entre professora e alunos e o trabalho era bastante rígido. O ensino do código era basicamente restrito à correção de erros cometidos pelas crianças e a algumas atividades com sílabas, sempre partindo de um texto real.

Observamos, nas Classes 5 e 6, preocupação em mapear os estágios de desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização, à luz de Ferreiro e Teberosky (1995), tanto quanto a conduta de deixar a criança raciocinar sobre seus próprios erros, de modo a avançar no conhecimento sobre a escrita. Contrariamente ao apreço em se tratando da forma como o pensamento dessas autoras grassou no país, no entanto, as professoras das Classes 5 e 6 intervinham tão logo a criança dava sinais de refletir sobre seu processo de escrita. Havia o cuidado de fazer com que a criança construísse um domínio crescente do sistema alfabético, fazendo-o, porém, em contextos de sentido.

Nessas duas classes os textos fornecidos pelas professoras demonstraram um trabalho de produção escrita intenso. Ambas as turmas escreviam textos “reais”, semelhantes aos que encontramos na sociedade. Na Classe 6, por exemplo, as crianças escreveram histórias em quadrinhos com início meio e fim, apesar de nem todas estarem alfabetizadas e algumas cometerem alguns deslizes de código escrito. Já na Classe 5, os textos analisados além de serem consistentes, mantinham relação com os projetos que estavam sendo estudados, como foi o caso do sistema solar e das eleições. Muitos textos eram bem escritos em todos os sentidos, já outros demonstravam algumas dificuldades das crianças com o código alfabético, contudo, no geral, as crianças demonstraram serem hábeis na produção de textos, como atestam os exemplos a seguir.

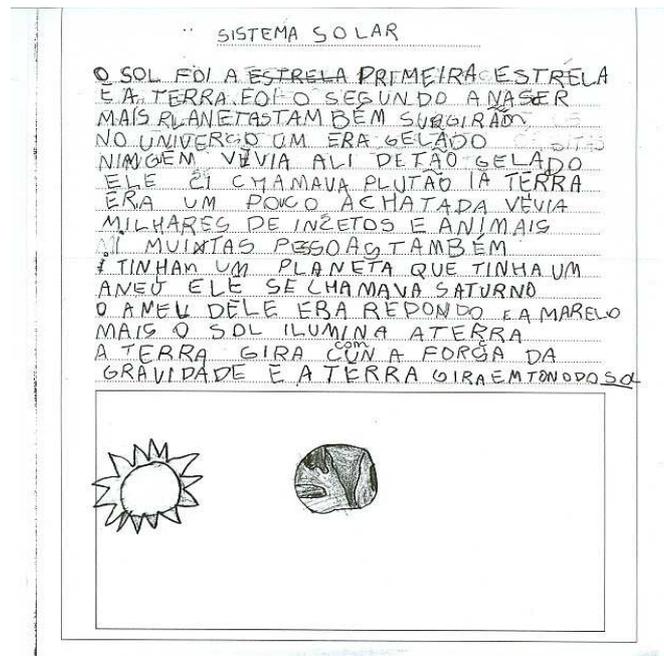


Fig 3 – Classe 5 – processos globais

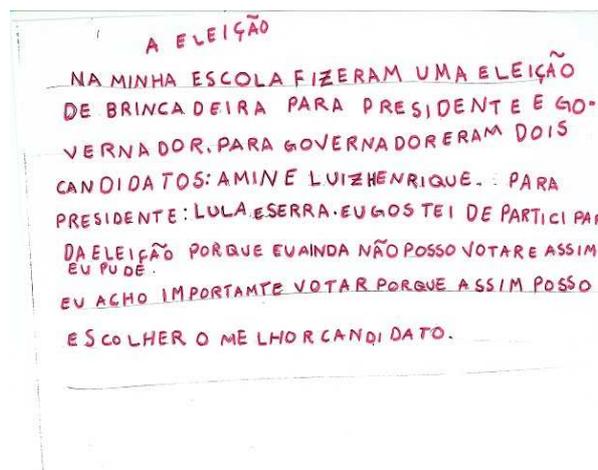


Fig 4 – Classes 6 – processos globais

As professoras de ambas as turmas apresentam preocupação com a escrita das crianças no que diz respeito à apropriação ortográfica, deixando claro, em sua enunciação, estarem atentas à preocupação dos pais em relação a esse domínio. Assim, enquanto mantinham uma ação voltada para a escrita em contextos de sentido, atentas aos níveis de desenvolvimento das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), não descuidavam do domínio do sistema alfabético, mas o faziam nos textos produzidos pelas crianças, em propostas de interlocução, tal qual sugere Geraldi (1997).

Considerações finais

Cada método de ensino tem suas especificidades (MORTATTI, 2006; BRASLAVSKY, 1988), e, em nosso entendimento, a apropriação ou não da língua escrita por parte da criança não depende apenas da natureza metodológica da ação docente. A análise de produções escritas dessas Classes possivelmente autorize algumas constatações: os textos produzidos pelas crianças participantes de processo orientado por processos sintéticos parecem artificiais e, por mais que se relacionem com o tema de estudo, estão distantes da escrita produzida na sociedade; como afirma Geraldi (1997), são textos feitos “para a escola”, não possuem finalidade e sentidos reais; os alunos nesse caso, não constroem propostas de interlocução com leitores virtuais.

Contrariamente a isso, as crianças que se alfabetizaram por meio dos processos globais, tendo a teoria construtivista por embasamento teórico, escreviam textos de conteúdo e com sentido. Sua produção escrita era parte de projetos de trabalho que tinham a comunidade escolar como interlocutora e que só eram socializados após o “ir-e-vir” com a professora, momento que o domínio do sistema alfabético se consolidava. Tais alunos demonstraram um empenho e um conhecimento do que são textos “verdadeiros”, tendo um vocabulário bastante vasto, ao contrário do que afirma Morais (1996), e mesmo cometendo os chamados “erros ortográficos”, conseguiam veicular o conteúdo que desejavam. Diante dessas constatações nos questionamos sobre os avanços e/ou dificuldades que as crianças alfabetizadas por diferentes métodos virão a ter em sua vida enquanto leitores.

Referências

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Caderno de pesquisa*: São Paulo. p. 41-48, 1988.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary. *Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita*: implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização. Porto Alegre, 2004.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 22ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Entrevista à revista Nova Escola. **Nova Escola**. São Paulo, edição 162, maio de 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.